

**'N PSIGO-OPVOEDKUNDIGE ONDERSOEK
NA DIE STAND VAN MULTIKULTURELE
OPVOEDING EN DIE ONTWERP VAN 'N
MULTIKULTURELE
OPVOEDINGSRAAMWERK VIR NOORD-
KAAPSE SKOLE**

C L KIVEDO

**‘N PSIGO-OPVOEDKUNDIGE ONDERSOEK NA DIE
STAND VAN MULTIKULTURELE OPVOEDING EN
DIE ONTWERP VAN ‘N MULTIKULTURELE
OPVOEDINGSRAAMWERK VIR NOORD-KAAPSE SKOLE**

deur

**CYRIL LLEWELLYN KIVEDO
(BA., S.O.D., B.Ed., M.Ed. met lof)**

Proefskrif voorgelê om te voldoen aan die vereistes vir die
graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in die

**Fakulteit Geesteswetenskappe
Skool vir Opvoedkunde
Departement Psigo-Opvoedkunde**

aan die

**Universiteit van die Vrystaat
Bloemfontein**

Studieleier : Prof. C.J. Kotzé

OKTOBER 2006

DANKBETUIGINGS

- **Aan my studieleier, prof. C.J. Kotzé, hoof van die Departement Psigo-Opvoedkunde, my opregte waardering en dank vir die professionele leiding.**
- **Aan die Noord-Kaapse Onderwysdepartement dankie vir die goedkeuring aan my verleen om die empiriese ondersoek in Noord-Kaapse skole te mag loods.**
- **Aan alle skoolhoofde, onderwysers en leerders in die steekproef wat die vraelyste voltooi en deelgeneem het in die onderhoude, my opregte dank.**
- **Dank aan die personeel op vlak vyf van die UV.-Sasolbiblioteek vir hul bystand met die verkryging van relevante bronne vir die studie.**
- **Aan mev. K. Smith van die rekenaardienste by die Universiteit van die Vrystaat, my waardering vir haar vriendelike dienste gelewer met die verwerking van die empiriese data.**
- **Dank aan dr. G.S. Kotzé vir die sorgvuldige taalkundige versorging.**
- **Aan Durelle Abrahams, groot waardering vir die netjiese tikwerk.**
- **Aan al my familie en vriende, Gregs, Joeline, Frank, Carmen, Johnny en Juanita, my opregte waardering vir raad, bystand en voortdurende aanmoediging.**
- **Aan my eggenote, kinders, skoonpa en oom Wesley, my hoogste waardering vir die konstante aanmoeding, onderskraging en opofferings gemaak tydens die studie.**
- **Alle lof en eer aan die Allerhoogste vir die voorreg om die navorsing suksesvol te voltooi.**

VERKLARING

Ek, CYRIL LLEWELLYN KIVEDO, verklaar dat die proefskrif wat hierby vir die graad

DOCTOR PHILOSOPHIA

aan die Universiteit van die Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander Universiteit/Fakulteit ingedien is nie.

Ek doen voorts afstand van outeursreg op die proefskrif ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.

.....
CYRIL LLEWELLYN KIVEDO
OKTOBER 2006

**OPGEDRA AAN MY VADER, MOEDER,
EGGENOTE EN KINDERS
CLARENCE, JOHANNA,
MELANIE, JARED, TARYN-LEE EN MICHÉ KIVEDO**

OPSOMMING

‘N PSIGO-OPVOEDKUNDIGE ONDERSOEK NA DIE STAND VAN MULTIKULTURELE OPVOEDING EN DIE ONTWERP VAN ‘N MULTIKULTURELE OPVOEDINGSRAAMWERK VIR NOORD-KAAPSE SKOLE

Die doel van hierdie studie is daarop gemik om onderwyspersoneel in multikulturele skole, onderwysbeamptes en beplanners van hulp te wees sodat hulle effektief hul rol en verantwoordelikheid in ‘n snel veranderende opvoedingsmilieu kan verstaan en begrip kan hê vir huidige en toekomstige uitdagings. ‘n Raamwerk vir aktiwiteite binne ‘n Multikulturele Opvoedingsopset is saamgestel om dié doel te verwesenlik. Vir die samestelling van hierdie raamwerk is verskillende aspekte en aktiwiteite ondersoek wat multikulturele opvoeding beïnvloed en bevorder. Aspekte en aktiwiteite is geanaliseer sodat duidelike prosedures saamgestel kan word vir die verwesenliking van multikulturele opvoeding in skole. Die totale verandering van talle skoolaspekte en die paradigmaskuif wat nodig is vir die implementering van multikulturele opvoeding is deeglik bespreek. Die kritiese rolle van die skoolhoof, onderwysers, ouers, leerders, gemeenskap en die onderwysdepartement tot die skepping van ‘n positiewe multikulturele opvoedingsetos kan as belangrike riglyne dien vir die uitbreiding en vestiging van multikulturele aspekte. Die dinamika, proses, kenmerke en verskillende benaderings van multikulturele opvoeding soos dit vergestalt wêreldwyd en in Suid-Afrika is uiteengesit en die nadele verbonde aan ‘n oorbeklemtoning van een benadering bo ‘n ander is uitgewys en op die voorgrond gebring. Mites aangaande multikulturele opvoeding is ook aangedui. Uit self-gestruktureerde vraelyste aan onderwysers en groepsonderhoude met leerders in Noord-Kaapse skole is ‘n verskeidenheid faktore geïdentifiseer wat multikulturele opvoeding beïnvloed. Die belangrikheid van voortdurende onderwyser- en oueropleiding en ontwikkeling, sowel as inklusiewe skoolbeleidsformulering en die konsekwente monitering van die implementering daarvan is as uiters belangrik aangedui. Strategieë wat die raamwerk vorm vir die implementering van multikulturele opvoeding is uitgespel en omskryf.

ABSTRACT**A PSYCHO-EDUCATIONAL INVESTIGATION INTO THE STATE OF MULTICULTURAL EDUCATION AND THE DESIGN OF A MULTICULTURAL EDUCATION FRAMEWORK FOR SCHOOLS IN THE NORTHERN CAPE**

The purpose of this study is to assist educators in multicultural schools, education officials and designers to effectively understand and execute their roles and responsibilities in a rapidly changing education environment, as well as insight into present and future challenges. A framework for activities within a multicultural educational setting has been structured to achieve this aim. Different aspects and activities which may have an influence on multicultural education, were investigated and analyzed for the achievement of multicultural education in schools. The necessity of a complete change of various school aspects and a subsequent paradigm shift were discussed. The critical roles of principals, educators, parents, learners, community and the education department in the improvement and implementation of multicultural education can serve as important guidelines. The dynamics, processes, characteristics and different approaches to multicultural education worldwide and in South Africa are outlined. The disadvantages of overemphasizing one approach over another were highlighted. A variety of factors which may influence multicultural education were identified from the self-structured educator questionnaires and from group interviews with learners in Northern Cape schools. The importance of continuous educator and parent training, development, inclusive school policy formulation and consistent monitoring of implementation, were highlighted. Strategies, which may serve as a framework for the implementation of multicultural education were explained and defined.

Psycho-educational investigation / multicultural education / multicultural education framework / social responsible education / education for a new South Africa.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: ALGEMENE ORIËNTERING

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	2
1.3	ONDERWERP VAN DIE STUDIE	3
1.4	NAVORSINGSVRAE	4
1.5	DOEL VAN DIE STUDIE	4
1.6	NAVORSINGSMETODE	5
1.7	TERREINAFBAKENING	6
1.8	WAARDE VAN DIE STUDIE	7
1.9	NAVORSINGSVERLOOP	8
1.10	BEGRIPSOMSKRYWING	9
1.10.1	Psigo-Opvoedkunde	9
1.10.2	Kultuur	9
1.10.3	Multikulturele gemeenskap	9
1.10.4	Multikulturele onderwys	10
1.10.5	Geheel-skool evaluering	10
1.10.6	Kritiese pedagogie	10
1.11	SAMEVATTING	11

HOOFSTUK 2 AARD, WESE EN KENMERKE VAN MULTIKULTURELE OPVOEDING

2.1	INLEIDING	12
2.2	NOODSAAKLIKHEID VIR MULTIKULTURELE OPVOEDING IN SUID-AFRIKA	12
2.3	DIE KONSEP MULTIKULTURELE OPVOEDING EN VERWANTE TERMINOLOGIE	15

2.3.1	Multikulturele opvoeding	15
2.3.2	Die verband tussen opvoeding, kultuur en multikulturele opvoeding	16
2.3.3	Kulturele relativisme	18
2.3.4	Akkulturasie	18
2.3.5	Rassisme	19
2.3.6	Sosiale regverdigde opvoeding	20
2.4	HISTORIESE ONTWIKKELING VAN MULTIKULTURELE OPVOEDING	21
2.5	MULTIKULTURELE BENADERINGS IN OPVOEDINGS-VERBAND	23
2.5.1	Assimilering	24
2.5.2	Pluralisme	25
2.5.2.1	Klassieke kulturele pluralisme	25
2.5.2.2	Gewysigde kulturele pluralisme	25
2.5.3	Amalgamasie	26
2.5.4	Partikularisme	26
2.5.5	Oop gemeenskap	27
2.5.6	Kritiese multikulturele opvoedingsperspektief	28
2.5.7	Kulturele studie-benadering	28
2.5.7.1	Materialisme	28
2.5.7.1	Anti-noodsaaklikheid	29
2.5.7.3	Konstruksionisme	29
2.5.7.4	Radikale kontekstualiteit	29

2.6	MULTIKULTURELE OPVOEDING	30
2.6.1	Die aard van multikulturele opvoeding	30
2.6.2.	Die dimensies van multikulturele opvoeding	33
2.6.3	Hoofdoelstellings van multikulturele opvoeding	36
2.6.4	Kenmerke van multikulturele opvoeding	38
2.6.5	Mites aangaande multikulturele opvoeding	39
2.7	SAMEVATTING	40

HOOFSTUK 3 MULTIKULTURELE TENDENSE WêRELDWYD

3.1	INLEIDING	41
3.2	MULTIKULTURELE TENDENSE WêRELDWYD	42
3.2.1	Multikulturalisme in Kanada en die Verenigde State van Amerika (VSA)	42
3.2.1.1	Multikulturalisme in Kanada	42
3.2.1.2	Multikulturalisme in die VSA	46
3.2.2	Multikulturalisme in Europa	53
3.2.3	Multikulturalisme in Australië	60
3.2.4	Multikulturalisme in Japan	63
3.2.4.1	Opkomende Multikulturele Medebestaansmodel	63
3.2.5	Multikulturalisme in Afrika	66
3.3	SAMEVATTING	67

HOOFSTUK 4 MULTIKULTURALISME IN DIE SUID-AFRIKAANSE SKOOLOPVOEDING EN DIE VERGESTALTING DAARVAN IN NOORD-KAAPSE SKOLE

4.1	INLEIDING	69
4.2	MULTIKULTURALISME IN SUID-AFRIKA	69
4.2.1	Opvoeding gedurende apartheid-Suid-Afrika	70
4.2.2	Beleidstrategieë van die staat vir multikulturele opvoeding	76
4.2.2.1	Die Suid- Afrikaanse Grondwet van 1996	78
4.2.2.2	Die Witskrif oor Opvoeding en Opleiding van 1995	79
4.2.2.3	Die Hoër Onderwyswet van 1997	79
4.2.2.4	Die Onderwys Witskrif: 3 van 1997	80
4.2.2.5	Die Suid- Afrikaanse SkoleWet van 1996	80
4.2.2.6	Die Witskrif oor Verdere Opvoeding en Opleiding van 1998	81
4.2.3	Opvoeding in post-apartheid- Suid-Afrika	82
4.2.4	Multikulturele Opvoeding in die Noord-Kaap Provinsie	94
4.3	SAMEVATTING	99

HOOFSTUK 5 DIE NAVORSINGSONTWERP

5.1	INLEIDING	103
5.2	VOORBEREIDING VIR DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	103
5.2.1	Toestemming	103
5.2.2	Seleksie van respondente	103
5.3	DIE MEETINSTRUMENTE	106
5.4	Vraelyste as meetinstrument	107
5.4.1	Voordele verbonde aan vraelyste	108
5.4.2	Nadele verbonde aan vraelyste	109

5.5	DIE VEREISTES WAARAAN VRAELYS TE MOET VOLDOEN	110
5.5.1	Betroubaarheid van vraelyste	111
5.5.2	Geldigheid van vraelyste	111
5.5.2.1	Konstruktiewe geldigheid	112
5.5.2.2	Inhoudsgeldigheid	112
5.5.2.3	Kriteriumverwante geldigheid	113
5.5.2.4	Aansiensgeldigheid	113
5.5.2.5	Interne geldigheid	114
5.5.2.6	Eksterne geldigheid	114
5.6	GROEPOUNDERHOUE	114
5.6.1	Voordele verbode aan groeponderhoue	115
5.6.2	Nadele verbode aan groeponderhoue	115
5.7	DIE LOODSSTUDIE	116
5.8	DIE VERSPREIDING, AFNEEM VAN DIE VRAELYS EN DIE VOER VAN ONDERHOUE	116
5.9	DIE VERWERKING VAN DIE DATA UIT DIE VRAELYS EN ONDERHOUE	117
5.10	LEEMTES IN DIE ONDERSOEK	117
5.11	UITSKAKELING VAN SOMMIGE VAN DIE AANGEDUIDE NADELE VERBODE AAN VRAELYS EN ONDERHOUE	118
5.12	SAMEVATTING	119

HOOFSTUK 6 RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

6.1	INLEIDING	120
6.2	PERSOONLIKE BESONDERHEDE VAN DIE RESPONDENTE VERKRY UIT DIE SELFGESTRUKTUREERDE VRAELYS (Afdeling A van die vraelys)	120

6.3	RESPONSE VIR VRAE RAKENDE DIE ONTWERP EN EVALUERING VAN 'N MULTIKULTURELE OPVOEDINGSRAAMWERK VIR NOORD-KAAPSE SKOLE (Afdeling B van die vraelys)	130
6.3.1	Motivering vir die gebruik van 'n verwysingspunt	130
6.4	RESPONSE VANAF DIE LEERDERONDERHOUDE	153
6.5	SAMEVATTING	165

HOOFSTUK 7 BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

7.1	INLEIDING	166
7.2	SAMEVATTING	166
7.3	BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS VAN DIE VRAELYS	168
7.3.1	Persoonlike besonderhede van respondente	168
7.3.2	Response rakende die evaluering van multikulturele opvoeding en die ontwerp van 'n multikulturele opvoedingsraamwerk vir Noord-Kaapse skole	170
7.4	BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS VAN DIE ONDERHOUDE	176
7.5	AANBEVELINGS	179
7.6	MULTIKULTURELE OPVOEDINGSRAAMWERK VIR NOORD-KAAPSE SKOLE	186
7.6.1	DIE UITEENSETTING VAN AKTIWITEIT IN SKOLE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN DIE MULTIKULTURELE OPVOEDINGSRAAMWERK	190
7.6.1.1	Skoolbeleide	191
7.6.1.2	Onderrigstyle en strategieë	194
7.6.1.3	Taaldiversiteit van leerders	197

7.6.1.4	Hulpverlening aan onderwysers	200
7.6.1.5	Die formele kurrikulum	203
7.6.1.6	Onderrigmateriaal	207
7.6.1.7	Assessering	209
7.6.1.8	Die skool se onderwyspersoneel	211
7.6.1.9	Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid	218
7.6.1.10	Die rol van die onderwysdepartement	222
7.6.1.11	Die skool se kultuur	227
7.7	VERDERE NAVORSING WAT UIT HIERDIE STUDIE KAN VOORTSPRUIT	229
7.8	SLOTPERSPEKTIEF	229

BIBLIOGRAFIE	231
BYLAAG 1	256
BYLAAG 2	257
BYLAAG 3	266

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Veranderlikes in die skoolomgewing	31
Figuur 2.2	Dimensies van multikulturele opvoeding	33
Figuur 3.1	Meganismes van 'n veranderende skoolkultuur	64

LYS VAN TABELLE

Tabel 5.1	Steekproefgrootte (S) vir 'n gegewe populasiegrootte/ universum (N)	105
Tabel 6.1	Verspreiding van onderwysers volgens rang	121
Tabel 6.2	Verspreiding van onderwysers volgens jare ondervinding	122
Tabel 6.3	Verspreiding van onderwysers volgens hoogste akademiese kwalifikasies	123
Tabel 6.4	Verspreiding van onderwysers volgens hoogste professionele kwalifikasie	124
Tabel 6.5	Verspreiding van onderwysers volgens ouderdom	125
Tabel 6.6	Verspreiding van onderwysers volgens ras	126
Tabel 6.7	Verspreiding van onderwysers volgens geslag	127
Tabel 6.8	Verspreiding van onderwysers volgens tipe skool	128
Tabel 6.9	Verspreiding van onderwysers volgens die tale waarin hulle die gemaklikste voel om te onderrig	129
Tabel 6.10	Opleiding ten opsigte van die onderrig van leerders met verskillende agtergronde en kulture	131

Tabel 6.11	Die bestaan van gelyke geleenthede	132
Tabel 6.12	Alle leerderrassegroepe word bedien deur 'n multikulturele onderwyspersoneel	133
Tabel 6.13	Onderwysers se vertroudheid met die Suid-Afrikaanse Skolewet	134
Tabel 6.14	Bewusmaking van verskillende kulture	135
Tabel 6.15	Bevordering van veeltaligheid	136
Tabel 6.16	Die gebruik van die ondervindinge van leerders van verskillende kulture in lesse	137
Tabel 6.17	Tendense rakende buitemuurse aktiwiteite	138
Tabel 6.18	Aanpassing van leerders by bestaande skoolpraktyke	139
Tabel 6.19	Ouerdeelname en 'n effektiewe multikulturele skoolatmosfeer	140
Tabel 6.20	Skoolbeleide en transformasiebeginsels	141
Tabel 6.21	Samehorigheidsgevoel by leerders	142
Tabel 6.22	Leerderinteraksie (klaskamer)	143
Tabel 6.23	Leerderinteraksie (skoolpouses)	144

Tabel 6.24	Verband tussen respek en godsdiensige tradisies	145
Tabel 6.25	Openbaring van goeie leerdergedrag	146
Tabel 6.26	Voorkoming van rassevooroordele	147
Tabel 6.27	Voorkoms van rassistiese insidente by die skool	148
Tabel 6.28	Toepassing van deelnemende besluitneming in die klaskamer	149
Tabel 6.29	Voorsiening in die kurrikulum vir kultuurverskille	150
Tabel 6.30	Kennis ten opsigte van leerders se moedertaal	151
Tabel 6.31	Vertroudheid met verskillende kulturele gebruike	152
Tabel 6.32	Aanvanklike verwagtinge	153
Tabel 6.33	Persepsie ten opsigte van onderrigtaal versus moedertaal	154
Tabel 6.34	Persepsie ten opsigte van dissipline	155
Tabel 6.35	Verhoudinge met ander leerders	156
Tabel 6.36	Vryheid van keuse ten opsigte van buitemuurse aktiwiteite	157

Tabel 6.37	Gebruikmaking van die ondervindinge van leerders van verskillende kulture in lesse	158
Tabel 6.38	Voorkoms van rassistiese insidente in die skool	159
Tabel 6.39	Integrasie- en segregasie-neigings by die skool	160
Tabel 6.40	Veranderings soos voorgestel deur leerders	161
Tabel 6.41	Regverdige behandeling van alle leerders	162
Tabel 6.42	Interaksie tussen leerders van verskillende kulturele groepe	163
Tabel 6.43	Voldoening van die skool aan aanvanklike leerderverwagtinge	164
Tabel 7.1	Raamwerk vir multikulturele opvoedingsaktiwiteite vir Noord-Kaapse skole	187
Tabel 7.2	Raamwerk vir 'n departementele aksieplan vir die implementering van multikulturele opvoeding	225

HOOFSTUK 1 ALGEMENE ORIËTERING

1.1 INLEIDING

In die Republiek van Suid-Afrika staan 10 Mei 1994 bekend as 'n baie belangrike politieke gebeurtenis. Op hierdie betrokke dag het die politieke hervormingsproses 'n aanvang geneem deur die inhuldiging van Nelson Mandela as die eerste demokratiese verkose Suid-Afrikaanse president. Die Interim Grondwet van Suid-Afrika (RSA, Wet Nr. 200, 1993) het die voorafgaande moontlik gemaak. Hierdie grondwet het 'n nuwe demokratiese bestel vir alle Suid-Afrikaners gewaarborg omdat dit 'n poging was om die rasse-stratifikasie, spanninge en ongelykhede wat die Apartheidsbestel veroorsaak het, tot niet te verklaar.

Die reg tot gelykheid in die grondwet stipuleer dat "... no person shall be unfairly discriminated against, directly or indirectly ... on one or more of the following grounds in particular: race, gender, sex, ethnic or social origin, colour, sexual orientation, age, disability, religion, conscience, belief, culture or language" (RSA, Wet Nr. 200, Hoofstuk 3, Artikel 8(2)1993).

'n Direkte uitvloeisel van hierdie gelykheidsbeginsel vergestalt in die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 (RSA, Wet Nr. 84, 1996c) en die Nasionale Onderwysbeleidswet (RSA, Wet Nr. 27 van 1996b). Hierdie wette is 'n nasionale poging om die stand van onderwys vir alle leerders in Suid-Afrika konstruktief te verbeter. Dit het gelei tot 'n uittog van leerders vanaf tradisioneel swart- en kleurlingskole na blanke skole. Hierdie tendens het weer geleidelik tot gevolg dat daar in sommige skole 'n uittog begin plaasvind het van blanke leerders na privaatskole.

Die toestroming van swart- en kleurlingleerders na die eertydse model C-skole het gelei tot 'n skielike multikulturele opset met 'n verskeidenheid rasse, kulture en gelowe in een skool wat eiesoortige aanpassingsprobleme tot gevolg het –

'n situasie waarvoor skoolgemeenskappe en administrateurs nie voorberei was en steeds is nie. Dit is gevolglik uiters noodsaaklik dat aandag aan hierdie situasie geskenk sal word ter wille van die welvaart van alle betrokkenes in hierdie onderwysopset: leerders, onderwysers, ouers, onderwysbeamptes en -owerhede.

Wanpersepsies bestaan dat multikulturalisme suksesvol in skole gehandhaaf word; dit terwyl 'n gesonde en effektiewe leeromgewing nie kan bestaan as daar steeds nog enkele groeipyne, knelpunte, konflikte en probleme bestaan nie.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Baie skole in die Noord-Kaap beskou hulleself as multikultureel, bloot op grond van hul etnies-diverse leerlingbevolking, sonder dat rekening gehou word met sekere wetlike, morele en maatskaplike implikasies. Rosado (1996a:1) merk in dié verband op dat as leerders op so 'n lukraak manier toegang tot 'n skool verleen word, dan is dit ewe maklik vir hulle om weer die skool te verlaat.

Alhoewel skole dus roem met 'n multikulturele onderwysopset, beteken dit nie dat waardestelsels, beleide, programme, personeelsamestellings noodwendig in die praktyk weerspieël word nie. May (1999:4) stel dit dat in die meeste gevalle daar 'n onvermoë bestaan om teorie, beleid en praktyk in multikulturele onderwys te verweef. As sogenaamd multikultureel klou baie skole vas aan die heersende "status quo" met 'n handhawing van 'n bepaalde etos, kultuur en praktyk, in 'n poging om standarde te beskerm en te handhaaf (Khosa, 2001:4), terwyl dit 'n pseudo-multikulturalisme is wat daartoe bydra dat baie jong mense hulle moedertaal afskeep en Amerikaans-Engels praat, wat veroorsaak dat leerders se konseptualisering verswak (Sunday Times, 29 Februarie 2004:2).

1.3 ONDERWERP VAN DIE STUDIE

Die onderwerp van hierdie studie is daarop gemik om die rol en verantwoordelikheid van onderwyspersoneel in skole, onderwysbeamptes en -beplanners binne 'n snel veranderende opvoedingsmilieu te ondersoek ten einde insigte te verkry vir huidige en toekomstige uitdagings veral ten opsigte van multikulturalisme.

Onderwysers en administrateurs moet gedurigdeur beseft dat multikulturele onderwys meer as slegs die verskeidenheid van ras, kultuur, godsdiens en geslag van leerders in 'n skool aanspreek. Multikulturele onderwys kan, onder ander, soos volg geïnterpreteer word:

- Boafo (1996:3) is van mening dat in 'n land soos Suid-Afrika dit slegs opvoeding en in die besonder die leerproses is wat die bevolking kan transformeer in 'n nuwe orde van eenheid, gelykheid en sosio-ekonomiese bemagtiging.
- Banks (1997:29) en Lemmer en Squelch (1993:3) postuleer dat multikulturele onderwys nie oornag geskied nie, maar dat dit 'n bepaalde proses en 'n opvoedkundige hervormende beweging is.
- Om reg te laat geskied aan multikulturele onderwys is dit nodig dat alle aspekte van onderwys ondersoek en herbou moet word op beginsels van gelykheid en sosiale regverdigheid en dat grootskaalse verandering nodig is.
- Volgens Theron (1995:56) is die kern van multikulturele onderwys "... to understand and accept differences, to create harmony in the teaching situation, to adjust to the needs of all children from different backgrounds, to bridge cultural differences, to learn more about other cultures and to understand the needs of each group".

Dit is dus duidelik dat alle rolspelers in die onderwys toegerus moet word met kennis en tegnieke om die wanpersepsies, spanning en uitdagings sinvol te kan hanteer en suksesvol op te los.

1.4 NAVORSINGSVRAE

Uit die probleemstelling kan die volgende navorsingsvrae geformuleer word:

- In watter mate het die Suid-Afrikaanse Onderwyswet daarin geslaag om ten volle geïntegreerde skole in die afgelope tien jaar van demokrasie in die Noord-Kaap Provinsie tot stand te bring?
- Wat is die vlak, stand en aard van multikulturalisme in die Noord-Kaapse openbare skole?
- Wat is die definisie, norm, kriterium en eienskappe van 'n multikulturele skool?
- Indien 'n skool nie die eienskappe van multikulturalisme besit nie, wat kan gedoen word, om toe te sien dat multikulturalisme harmonieus geïmplementeer en gehandhaaf word.

1.5 DOEL VAN DIE STUDIE

Die studie is daarop gemik:

- Om die implementering van die huidige onderwysstelsel in die Noord-Kaap Provinsie onder die loep te neem en sodoende te bepaal wat die impak van die verandering op verskillende betrokkenes in die onderwys is.
- Om vas te stel hoe effektief die regeringsbeleid in dié skole ten uitvoer gebring word ter versekering van geïntegreerdheid en gelykheid.
- Om te bepaal in watter mate onderwysers en administratiewe beamptes bewus is van, en aandag skenk aan leerders se probleme en behoeftes in hierdie nuwe bestel.

Die doel van die navorsing is gevolglik om dié aspekte wat multikulturele opvoeding bevorder, te ondersoek en te analiseer sodat 'n raamwerk saamgestel kan word waarbinne prosedures en aktiwiteite uiteengesit kan word

vir die bereiking, uitvoering en verwesenliking van volwaardige multikulturalisme in die betrokke skole.

1.6 NAVORSINGSMETODE

In die teoretiese ondersoek word verskillende bronne soos boeke, skripsies, verhandelings, amptelike dokumente, proefskrifte, tydskrif- en koerantartikels geraadpleeg en aantekeninge is gemaak. Databasisse van NEXUS, die UV-SASOL-biblioteek en NIOB het 'n groot verskeidenheid vakliteratuur oor die onderwerp beskikbaar gestel.

Verskeie kundiges en departementele personeel is gekonsulteer; onder andere mnr. M.T. Moreladi (Hoof van die Noord-Kaapse Onderwysdepartement); mnr. A. Joemat (Hoofdirekteur, Noord-Kaapse Onderwysdepartement). Talle klagtes vanaf ouers en die publiek gerig aan die Noord-Kaapse Onderwysdepartement het tot verdere besprekingssessies gelei en insae oor die onderwerp is sodoende verkry.

Geheel-skoolevalueringe vanaf 2001 deur die navorser van ongeveer 60 (hoër-, primêre-, plaas- en gekombineerde skole) het die probleem van multikulturele onderwys in Noord-Kaapse skole duidelik na vore gebring en relevante inligting is ingesamel. Uit gesprekke met prinsipale, onderwysers, leerders, ouers en skoolbeheerliggame is wyd-uiteenlopende menings oor die onderwerp geïdentifiseer.

In die eerste instansie is 'n teoretiese metode van ondersoek gevolg om die betrokke onderwerp deur middel van 'n literatuurstudie na te vors uit die verskeidenheid bronne. Die empiriese studie in die vorm van 'n ondersoekende en verklarende werkswyse is kwalitatief sowel as kwantitatief van aard. Daar is van selfgestruktureerde vraelyste gebruik gemaak en onderhoude is gevoer.

Inligting verkry vanaf die vraelyste en onderhoude is geïntegreer met die data uit die literatuurstudie om die navorser in staat te stel om samevattinge, gevolgtrekkings en aanbevelings te maak.

Die ingesamelde, rou data is (met die nodige goedkeuring) deur die Rekenaarsentrum van die Universiteit van die Vrystaat ontleed, verwerk en geïnterpreteer.

1.7 TERREINAFBAKENING

In die probleemstelling is dit duidelik dat skole in die Noord-Kaap wesenlike probleme ondervind as gevolg van die diverse leerdersamestelling. Gevolglik veroorsaak dit weer dat al hoe meer onderwysers 'n groot mate van onsekerheid openbaar en afnemende werksbevrediging ervaar. Die navorsing word dus primêr gerig op die daarstelling en verdere uitbreiding van bestaande en toekomstige beginsels en praktyke vir ware multikulturele onderwys.

Om hierdie doel te verwesenlik, word daar gepoog om met die samestelling van 'n raamwerk waarbinne aktiwiteite uiteengesit sal word, om onderwysers binne multikulturele skole in die Noord-Kaap Provinsie te bemagtig met 'n beter begrip van multikulturele onderwys, effektiewe opvoeding en werksbevrediging; wedersydse aanvaarding tussen leerders, onderwysers en ouers; gelyke geleentheid aan almal en die totstandbring van 'n harmonieuse opvoedingsklimaat in alle Noord-Kaapse skole.

Persepsies en standpunte rakende multikulturele onderwys van onderwysers, skoolbestuurspanne en ouers is ondersoek. 'n Verteenwoordigende steekproef is ewekansig gekies uit 10 sogenaamde "multikulturele skole" in die Noord-Kaap Provinsie. Die toetspopulasie verteenwoordig 50% van die universum.

Die skole is soos volg gekies: Frances Baard-distrik (vier skole – drie hoërskole en een primêre skole); Siyanda-distrik (twee skole – een hoërskool en een primêre skool); Pikley-ka-Seme-distrik (twee skole – een hoërskool en een primêre skool); Namakwa-distrik (twee skole – een hoërskool en een primêre skool). Die Frances Baard-distrik is die grootste en het ook die meeste skole in die provinsie; daarom word vier skole geneem uit dié distrik.

1.8 WAARDE VAN DIE STUDIE

Hierdie studie mag van groot nut wees omdat:

- 'n aanduiding gegee sal word van die vlak waartoe departementele beleidsverklarings bydra tot ten volle geïntegreerde skole in die Noord-Kaap Provinsie;
- kwelpunte en menings rakende die praktiese uitvoerbaarheid van multikulturele onderwys uitgebeeld sal word.
- aspekte (aanbevelings) wat ware en gesonde multikulturalisme in skole kan bewerkstellig, kan laat gedy en dit volhoubaar kan laat wees, mag nuttig deur alle onderwysrolspelers: onderwysers, onderwysbeplanners en beleidmakers gevind en toepaslik geïmplementeer word.
- veranderinge ten opsigte van multikulturalisme op die onderwysterrein positief beïnvloed. Keith en Girling (1991:177) meld byvoorbeeld in die verband op: dat “Change in any organization depends on the ability of leaders to inspire, and prepare members of the organization to do things differently”.
- dit ook verdere besprekings en navorsing rakende multikulturele opvoeding in Suid- Afrika mag stimuleer en aanwakker.

1.9 NAVORSINGSVERLOOP

Die studie bestaan uit sewe hoofstukke waarvan vier teoretiese hoofstukke is. In die teoretiese hoofstukke is klem gelê op die volgende aspekte wat die basis vir die ondersoek vorm.

Dié verskillende hoofstukke is soos volg gestruktureer:

- Hoofstuk 1:** Die navorsingsprobleem, die noodsaaklikheid, die terrein afbakening en waarde van die studie word uiteengesit.
- Hoofstuk 2:** Die definisie, aard, wese en kenmerke van multikulturalisme is bespreek.
- Hoofstuk 3:** Die omvang en stand van multikulturele opvoeding wêreldwyd is ondersoek en bespreek.
- Hoofstuk 4:** Aspekte van ware multikulturele onderwys, veral soos uiteengesit in onderwyswetgewing en die huidige stand van sake in die Noord-Kaapse skole (soos wat in dokumentasie en verslae uitgebeeld word) is krities ontleed. Laastens is aspekte wat multikulturele opvoeding beïnvloed, breedvoerig bespreek.
- Hoofstuk 5:** Die empiriese navorsingsontwerp rakende die stand en aspekte van werklike multikulturele onderwys in Noord-Kaapse skole is uiteengesit.
- Hoofstuk 6:** Resultate is statisties verwerk, vertolk en grafies voorgestel om die onderwerp van studie soos dit in die werklikheid vergestalt, meer sinvol af te rond.

Hoofstuk 7: Verkreë data, afleidinge en bevindinge is geïntegreer en saamgevat ten einde gevolgtrekkings en aanbevelings te maak. Riglyne vir die ontwerp van 'n raamwerk van aktiwiteite waarop multikulturele onderwys geskoei kan word, is uiteengesit.

1.10 BEGRIPSOMSKRYWINGS

1.10.1 Psigo-Opvoedkunde

Psigo-Opvoedkunde omsluit die problematiek rondom die ontwikkelende mens in die opvoedingsituasie (Schoeman, 1983:85). Daar word gepoog om 'n beeld van die opvoeder in die opvoedingsituasie te verkry.

1.10.2 Kultuur

Miller (1979:37) is van mening dat elke mens wat verbonde is aan 'n bepaalde kultuurgroep, kultuur het, afgesien van die tipe gemeenskap waarin hy/sy leef. Tiedt en Tiedt (1989:3) verklaar dat kultuur (in die breë) 'n komplekse, geïntegreerde stelsel van gelowe en gedrag is wat beide rasioneel en nie-rasioneel mag wees. Gorski (2003a:2) volstaan met die drie vlakke van kultuur, soos uitgebeeld deur Nitza Hidalgo, naamlik: die Konkrete vlak wat verwys na die sigbare; die Gedragsvlak wat waardes reflekteer en laastens die Simboliese vlak wat verwys na gelowe en die abstrakte.

1.10.3 Multikulturele gemeenskap

Lynch (1986:95) huldig die mening dat 'n multikulturele gemeenskap een is waar " there is a legitimately accepted diversity of cultural appurtenances, based on such dimensions as race, colour, language, creed, sex, class and region and committed to the basic ethic of 'respect for persons'". Rosado (1996b:2) gaan verder en verklaar dat "society acknowledges and values

their socio-cultural differences, and encourages and enables their continued contribution within an inclusive cultural context”.

1.10.4 Multikulturele onderwys

Coutts (1992:97) definieer multikulturele opvoeding as die opvoeding van kinders met heeltemal verskillende kulturele erfenisse. Banks (1994:10) definieer dit as ‘n onderwysvormingsbeweging wat onderwys wil herstruktureer sodat leerders van alle sosiale klasse-, rasse-, geslags- en kulturele groepe ‘n gelyke geleentheid het om te leer. Nieto (1992:64) verwys simplisties na nie-rassige onderwys.

1.10.5 Geheel-skoolevaluering

Geheel-skoolevaluering is die hoeksteen van alle gehalteversekeringstelsels in skole. Dit stel skole en eksterne kwaliteitversekeraars in staat om skole se huidige prestasies te bepaal en te meet aan nasionale doelstellings en die behoeftes van die publiek en gemeenskappe (RSA, Staatskoerant, 26 Julie 2001).

1.10.6 Kritiese pedagogie

Kritiese pedagogie is ‘n denkwysie wat te doen het met die transformasie van verhoudinge tussen klaskameronderrig, die produksie van kennis, die struktuur van die skool en die sosiale en materiële verhoudinge van die wyer gemeenskap en staat (May, 2000:87). Die skrywer beweer verder dat dit ontwikkel is deur progressiewe onderwysers in hul poging om sosiale klasongelykhede te elimineer. Kritiese pedagogie het aanleiding gegee tot anti-rassistiese en anti-homofobiese klaskamergebaseerde kurrikulums en beleide. Hierdie pedagogie fokus op diversiteit, gelyke toegang tot materiële hulpbronne en verdraagsaamheid (May, 2000:87).

1.11 SAMEVATTING

Die voorafgaande probleemstelling beklemtoon dat multikulturele opvoeding vir verskillende persone verskillende betekenis het en dus verskillend geïnterpreteer en toegepas word. Dit is belangrik dat teorie en praktyk nader aan mekaar gebring moet word om strategieë daar te stel om multikulturele opvoeding tot sy reg te laat kom.

Ten einde hierdie probleem verder te ondersoek, word in die volgende hoofstuk 'n literatuurstudie onderneem ten opsigte van die aard, wese en kenmerke van multikulturele opvoeding.

HOOFSTUK 2 AARD, WESE EN KENMERKE VAN MULTIKULTURELE OPVOEDING

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word uiteenlopende definisies en konsepte wat verband hou met multikulturele opvoeding, uiteengesit. Daarna word die historiese ontwikkeling en multikulturaliteit in opvoedingsverband ondersoek. 'n Uiteensetting word gegee van die aard, benaderings, dimensies, doelstellings, kenmerke en mites aangaande multikulturele opvoeding. Ten slotte word 'n kort samevatting gegee oor die hoofstuk asook 'n vooruitskouing van die volgende hoofstuk.

2.2 NOODSAAKLIKHEID VIR MULTIKULTURELE OPVOEDING IN SUID-AFRIKA

Suid-Afrika het een van die mees heterogene bevolkingsamestellings in die wêreld. Die bevolking bestaan hoofsaaklik uit oorblywende lede van die San (Boesmans), Nguni, Sotho-Tswana, Tsonga, Venda, Kleurlinge, Indiërs, Afrikaners, Engelse en immigrante van verskillende lande regoor die wêreld. Die land het elf amptelike tale, naamlik Afrikaans, Engels, Ndebele, Sepedi, Sesotho, Siswati, Xitsonga, Setswana, Tshivenda, IsiXhosa en IsiZulu, aldus Wolhuter, Steyn en Steyn (2003:30). Genoemde demografiese eienskappe beklemtoon die diversiteit en multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse bevolking en die geweldige impak wat dit het op die huidige en toekomstige opvoedingsituasie in die land.

Een van die mees aktuele knelpunte wat binne die huidige en toekomstige onderwyssituasie in Suid-Afrika aandag moet geniet, is die werklikheid van hierdie toenemende diversiteit in skole. Maree (1989:17) verwys na die onderwys as 'n spanningsveld waarin sosiale, politieke en ekonomiese probleme neerslag vind. Sonn (1991:1) ondersteun hierdie siening deur te verklaar dat "onderwys in die brandpunt van die skep van 'n nuwe Suid-Afrika staan."

Skole in Suid-Afrika ervaar huidig enorme veranderinge omdat skoolbevolkings al hoe meer heterogeen raak. Onderwysers word al hoe meer gekonfronteer om leerders van 'vreemde' kulture, tale en agtergronde te onderrig en te hanteer. Hierdie toenemende diversiteit noodsaak skole om gedurigdeur te verander en aan te pas by veranderde en veranderende omstandighede.

Durojaiye (1985:63) sowel as Viljoen en Van der Walt (2003:16) is van mening dat hierdie kompleksiteit van die diverse Suid-Afrikaanse groepe, met eie waardesisteme, lewenstyle, mites, simbole, geslagsrolle, regte en tale geanaliseer moet word in terme van die implikasies vir opvoeding, sowel as die potensiële bydrae wat dit kan lewer tot opvoeding vir almal. Multikulturele opvoeding kan dus 'n belangrike rol speel in die totstandkoming van die nodige ruimte vir sulke interaksie.

Byna twee dekades gelede al, het Grant en Sleeter (1986:252) opgemerk dat onderwysers 'n verskil kan maak in die skool deur beïnvloeding en verandering alhoewel die meeste onderwysers verkies om die status quo te handhaaf, eerder as om enigsins te verander. McCray en Garcia (2002:608) bevind dat selfs gegradueerdes van multikulturele opvoedingsprogramme, meestal sosialiseer in die huidige struktuur van publieke skoling en daarom hulle persoonlike ideologie en professionele identiteite opoffer ten gunste van opvoedkundige praktyke wat die status quo handhaaf. Johnson (2003:116) erken dat dit dikwels professionele opvoeders is wat in die pad staan van die ontwikkeling van 'n progressiewe multikulturele opvoedkundige beleid.

In dié verband beweer Durojaiye (1985:63) dat multikulturele opvoeding 'n belangrike rol speel in die rekonsiliasie van die Suid-Afrikaanse bevolking sodat wedersydse samewerking, vredevolle naasbestaan en waardering tussen verskillende kulturele groepe sal lei tot voordeel van almal in die land.

Erasmus en Ferreira (2002:28) bevestig verder dat die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel in 'n staat van verandering is wat 'n ontvanklikheid meebring vir

alternatiewe maniere van dink en doen. In die huidige opvoedingstelsel word 'n multikulturele beleid gehandhaaf met as einddoel, 'n nie-rassistiese en nie-seksistiese opvoedingstelsel.

Hierdie uitdaging om die opvoeding sodanig te verander en te bestuur dat “diskriminerende praktyke, veral op grond van ras en geslag, grootliks uitgeskakel kan word, het meegebring dat nie alle onderwysbestuurders tans opgewasse is vir die effektiewe bestuur van demokratiese, nie-rassistiese en nie-seksistiese skole nie” (Beckman en Joubert, 2000:60). Navorsing deur Joubert (1998:113) bewys dat die meeste praktiserende onderwysers in Suid-Afrika bloot “ 'n vae, algemene begrip het van die verpligtinge wat die menseregte” volgens die Suid-Afrikaanse Grondwet.

In die Nasionale Wet op Onderwysbeleid (Republic of South Africa, 1996:6) word die volgende beklemtoon:

- o onderwys en opleiding is basiese menseregte;
- o alle inwoners het die reg tot gelyke toegang tot basiese onderwys en opvoedkundige instellings;
- o die opvoedingstelsel moet bydra tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke student en tot die morele, sosiale, kulturele, politiese en ekonomiese ontwikkeling van die nasie, insluitende die bevordering van demokrasie, menseregte en vredevolle oplossing van geskille;
- o gehalte opvoeding moet verskaf word;
- o historiese ongelykhede moet verwyder word;
- o die leerkultuur moet herstel word;
- o demokratiese bestuur en beheer moet toegepas word;
- o lewenslange onderwys en opleiding moet gehandhaaf word.

Om bogenoemde ten uitvoer te bring, is dit noodsaaklik om verder te fokus op die konsep multikulturalisme en verwante terminologie. 'n Dekade gelede al het Dicker (1995:14) beweer dat die ontwikkeling van 'n onderwyserskorps wat die beginsel

van multikulturele opvoeding verstaan, wat die nodige vaardighede het om die toepaslike benadering te implementeer en wat gemotiveerd is tot die realisering van 'n multikulturele gemeenskap, 'n opvoedkundige prioriteit in Suid-Afrika geword het.

2.3 DIE KONSEP MULTIKULTURELE OPVOEDING EN VERWANTE TERMINOLOGIE

Om die konsep multikulturele opvoeding ten volle te verstaan, is dit nodig dat daar na verskillende aspekte rakende die konsep gekyk sal word.

2.3.1 Multikulturele opvoeding

Dit is nie altyd maklik om 'n algemene geldende interpretasie aan die begrip "multikulturele opvoeding" te verkry nie. "Multiculturalism, ... is a political ping-pong term greatly misused and highly misunderstood," aldus Rosado (1996:1).

Gorski (2003:2) is van mening dat dit onwaarskynlik is dat twee onderwysers of opvoedkundiges dieselfde opvatting oor multikulturele opvoeding het en dat met enige debat oor opvoeding, individue geneig is om konsepte te hervorm om 'n spesifieke fokus na vore te bring. Dilg (1999:4) bevind ook dat individue en groepe teenstrydige betekenis toeëien aan die begrip multikulturele opvoeding om te voldoen aan hul eie behoeftes en argumente. Die begrip multikulturele opvoeding word dikwels ook vervang met die benaming 'interkulturele opvoeding' omdat dit eng is, soos in die geval van Nederland en die Europese Gemeenskap (Leeman, 2003:32). Lemmer en Squelch (1993b:3) beweer dat onderwysers 'n vae begrip het van multikulturele opvoeding met 'n gebrek aan substansie. Derhalwe is hulle traag om dit te aanvaar as 'n gesonde opvoedkundige benadering omdat hulle nie die waarde daarvan kan insien nie. Cochran-Smith (2003:9) het egter bevind dat hierdie houding van onderwysers in Amerika verander het en dat "...educators are not satisfied with the status quo: rather they take their work seriously, self-consciously posing questions and investigating them by gathering and analyzing the data of practice." Gorski (2003:30) verklaar dat een van die grootste uitdagings nog steeds vir multikulturele opvoeding is "...educators who implement it in ways that recycle, rather than overturn, systemic power imbalances".

Suzuki (1984:303), Lynch (1986:4) en Washburn, Brown en Abbott (1996:7) stem ooreen dat multikulturele opvoeding die bevordering van eksplisiete waardes soos demokrasie, vryheid, gelykheid en respek vir diversiteit is. Vir die meeste opvoeders is multikulturele opvoeding die inklusiewe insluiting en erkenning van rasse en etniese verskille, terwyl onderwysers toenemend ander sosiale aspekte soos geslag en klas beskou as deel van multikulturele opvoeding (McCarthy, 2003:46).

Vir die doel van hierdie studie word daar volstaan met die amptelike definisie van die National Assosiation for Multicultural Education (2001:1), naamlik dat multikulturele opvoeding 'n filosofiese konsep is wat berus op die ideale, vryheid, regverdigheid, gelykheid en menslike waardigheid soos erken in verskeie dokumente soos die VSA Deklarasie van Onafhanklikheid, Grondwette van Suid-Afrika en die VSA en die Universele Deklarasie van Menseregte wat aanvaar is deur die Verenigde Nasies. Dit bevestig die noodsaaklikheid om studente voor te berei vir hul verantwoordelikheid in 'n interafhanklike wêreld. Dit erken die rol van skole vir die ontwikkeling van houdinge en waardes nodig vir 'n demokratiese gemeenskap. Dit is teen alle vorme van diskriminasie in skole en gemeenskappe en dit bevorder demokratiese beginsels van sosiale regverdigheid. Helfenbein Jr. (2003:10) konstateer dat "Multiculturalism is the belief that the curriculum should both reflect and respect the various cultural contexts of the constituents within its scope".

In akademiese instellings beteken multikulturele opvoeding die afbreek van die nalatenskap van die vorige opvoedingsnorm om sodoende die kurrikulum te herbou en te transformeer om die diverse aard van die akademiese personeel en studentebevolking te reflekteer (Narsee, 2001:47). Eldering (1996:318-322) postuleer dat multikulturele of interkulturele opvoeding in die radikaalste sin, die totale transformasie van skoolstrukture en uiteindelik die samelewing is om sodoende die heersende en hiërargiese effekte van die huidige stelsel te elimineer.

2.3.2 Die verband tussen opvoeding, kultuur en multikulturele opvoeding

Coombs (1985:244) meld dat, histories gesien, die hoofsaak van opvoeding in alle gemeenskappe is om die inherente kultuur te bewaar, beskerm en ordelik oor te dra

na die volgende generasie. In samehang hiermee verklaar Dilg (1999:1) dat skole die plek bly vir sosiale uitdagings en veranderings.

Daar is dus 'n wedersydse verhouding tussen opvoeding en kultuur. Aan die een kant word opvoeding beïnvloed en gevorm deur kultuur, terwyl dit aan die ander kant 'n kragtige agent van kulturele oordrag en behoud is (Lemmer en Squelch, 1993b:12). Pumfrey en Verma (1990:124) is van mening dat kultuur alle rituele, legendes, mites, taalsimbole, bestaanwyses en seremonies insluit wat behulpsaam is met die vorming van menslike gedrag. Net soos wat opvoeding dinamies is en gedurig verander, net so verander en modifieer kultuur gedurig, maar dit behou nogtans sy essensie, aldus Lemmer en Squelch (1993b:2).

Villa-Vicencia (1994:31) sê dat as daar na kultuur verwys word, word daar verwys na die produk van komplekse prosesse van sosialisering. Coutts (1992:97) en Lemmer en Badenhorst (1999:209) suggereer dat multikulturele opvoeding na die voorkoms, erkenning en aanvaarding van kulturele diversiteit binne skoolkonteks verwys. Dilg (1999:3) gebruik die term kultuur, om te verwys na die geskiedenis, taal, gewoontes, waardes, tradisie of wêreldsiening van 'n spesifieke groep tydens 'n spesifieke tyd.

Volgens Van Schalkwyk (1991:270) het multikulturele opvoeding ten doel nie dié vernietiging van die unieke identiteit van 'n kultuurgroep nie, maar dit strewende daarna om verskillende groepe na mekaar te bring sodat gemeenskaplikheid beklemtoon kan word. Leeman (2003:31) konstateer dat een van die hoofdoelwitte van multikulturele opvoeding beteken om in 'n etniese en kulturele diverse samelewing te leef.

Narsee (2001:48) verklaar dat multikulturele programme nie aangelaste aktiwiteite tot ongekonstrueerde pedagogie moet wees nie, maar dat dit die onregverdigheid en ongelykhede van die kurrikulum moet aanspreek. Die proses van die beklemtoning van diversiteit moet 'n gesamentlike en inklusiewe poging wees. Hierdie beklemtoning van diversiteit is gegrond op die welbekende begrip van "ubuntu" of menslikheid.

Uit bovermelde is dit duidelik dat opvoeding in werklikheid 'n proses van kultuuroordrag is en dat kultuur nie geïgnoreer kan word nie, omdat dit 'n essensiële deel vorm van multikulturele opvoeding. Kulturele faktore beïnvloed onderrig en leer. Om dus effektief te onderrig, is dit nodig dat onderwysers sensitief moet wees vir leerders se kulturele agtergronde en afkoms, en dat hierdie kennis geïnkorporeer word in die oordrag van kennis. Die navorser gaan akkoord met die siening van Le Roux (1997:17) wat verklaar dat “in 'n multikulturele samelewing soos dié in Suid-Afrika kultuuroordrag, as onderskeidbare taak van die skool, die multikulturele aard van die samelewing moet reflekteer.” Helfenbein Jr. (2003:14) konstateer dat as die doelwit van skole is om jongmense voor te berei vir die wêreld van werk, dan sal die veranderde behoeftes van werk ook uiteindelik deursuiwer na die veranderende werk van skole.

2.3.3 Kulturele relativisme

Lemmer en Squelch (1993a:14) postuleer dat kulturele relativisme beteken dat “all aspects of all subcultures are worth maintaining and respecting”. Kulturele relativisme binne 'n multikulturele samelewing behels dat die individu in die eerste plek meer van sy/haar eie kultuur en tweedens dan ook van ander kulturele waardes kennis moet dra en dit beteken volgens Le Roux (1997:10) “liefde vir die eie en begrip vir die ander.” Raak dus eers bewus en bemeester jou eie kultuur voordat ander kulture aangeleer en waardeer word.

2.3.4 Akkulturasie

Volgens Le Roux (1997:12) dui hierdie begrip op 'n drieledige betekenis, naamlik: “die proses waarvolgens 'n kultuur se taal, waardes, kennis en gedrag aangeleer word (enkulturasie); die aanname van kulturele gebruike en waardes van 'n kultuur anders as die eie; die effek van een kultuur op 'n ander as gevolg van kolonisasie of verowering.”

Narsee (2001:47-48) sien akkulturasie as die proses waardeur kulture gedeel, gemodifiseer en verryk word as gevolg van onderlinge interaksies. Lynch en Banks (1986:196) verduidelik: “Even when a group is conquered, it influences the culture of its conquerors ... the group acquires some of the characteristics of another ethnic or cultural group, but maintains the essence of its own culture.” Banks (1988a:108)

volstaan met die mening dat as leerders elemente van die opvoeder se kultuur assimileer en die opvoeder assimileer elemente van die leerder se kultuur, sal die skoolkultuur die kulture van alle deelnemers reflekteer. In samehang met genoemde navorsers bevind Leeman (2003:32), “that cultures have a reciprocal influence on each other within society”. Kulture kan dus nie losstaan van mekaar nie, maar die een beïnvloed die ander sodat kultuureienskappe van een groep ook waarneembaar is binne ’n ander groep.

Verskillende navorsers gee verskillende benamings aan hierdie begrip, so byvoorbeeld, noem Vogt, Jordan en Tharp (1987:281) akkulturasie kulturele aanpasbare opvoeding; Au en Jordan (1981:139) noem dit kulturele toepaslikheid; Mohatt en Erickson (1981:110) noem dit kulturele kongruensie en Jackson (1994:299) noem dit kulturele verantwoordbaarheid.

2.3.5 Rassisme

Die woord rassisme is afkomstig van die woord “ras” wat volgens Thomas (2001:2) as ’n beskrywende en analitiese kategorie sekere veronderstellings inhoud ten opsigte van die wyse waarop die sosiale lewenswyse van die mens georganiseer en saamgestel is. Volgens Bennet (1990:43) en Lemmer en Badenhorst (1999:190) dien die term ras as primêre basis vir die kategorisering van persone.

Rassisme is wanneer die ras van ’n persoon ’n faktor is rakende sy/haar aksies en houdings (Encarta Reference Library, 2002). Lemmer en Squelch (1993a:15) konstateer dat rassisme die oortuiging is dat die individu se eie ras verhewe is bo ’n ander ras.

Hierdie oortuiging is gebaseer op die valse vooroordeel dat fisiese eienskappe van ’n rassegroep die intellektuele karaktertrekke en sosiale gedrag van die groep bepaal. Op grond van hierdie valse oortuiging het Dr. H.F. Verwoerd die volgende verklaar: “There is no place for him (blacks) in the European community above the level of certain forms of labour ... for that reason it is of no avail to him to receive the training which has its aim absorption into the European community, where he cannot be absorbed. Until now he has been subjected to a school system which drew him away from his own community and misled him by showing him the green pastures of

European society in which he was not allowed to graze“ (Molteno in Le Roux, 1997:2). Die African National Congress (2001a:6) wys op die onregverdigde oordeel van so ‘n opvatting wanneer hulle die volgende verklaar: “at an individual level, racism manifests itself as the exercise of racial prejudice through acts of unfair discrimination that have the purpose or effect of undermining human dignity”.

Parekh (2000:63) is van mening dat rassisme stereotipes impliseer wat verskille en minderwaardighede probeer uitwys asook die gebruik van mag om uit te sluit, te diskrimineer of te dwing tot onderdanigheid. Ten spyte van verskeie wette (Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996, Handves van Menseregte en die Bevordering van Gelykheid en die Voorkoming van Diskriminasie, Wet 2000) wat rassisme en rassiediskriminasie verbied en onwettig maak, is daar talle media-voorbeelde van rassisme in die post-apartheid Suid-Afrikaanse skolestelsel, aldus De Wet, Brazelle, Heyns, Masitsa, Niemann, Niemann en van Staden (2001:11).

Volgens navorsing gedoen deur Erasmus en Ferreira (2002:34) is bevind dat rassisme ‘n kernaangeleentheid is en nog steeds ‘n remmende en negatiewe uitwerking het op die akkommodasie van leerders in skole. Volgens hulle blyk dit dat rassisme steeds gereïnkarnier word en floreer op menige subtiele maniere in die Suid-Afrikaanse samelewing en in Suid-Afrikaanse skole.

Dit is belangrik dat geen vooroordele ten opsigte van die fisiese karaktertrekke van groepe/individue en die koppeling daarvan aan intellektuele eienskappe en sosiale gedrag, moet bestaan nie en dat die waarde en uniekheid van elke individu/groep nie misgekyk moet word nie.

2.3.6 Sosiale regverdigde opvoeding

Adams, Bell en Griffen (1997:1-2) is van mening dat sosiale regverdigde opvoeding beide ‘n proses en ‘n doel is. Die doel van sosiale regverdigde opvoeding is volle en gelyke deelname van alle groepe in ‘n gemeenskap. Sosiale regverdigheid sluit in ‘n gemeenskaplike visie waarin die verspreiding van hulpbronne eweredig is en alle lede fisies en psigologies veilig en beskerm is. Dit impliseer ook ‘n gemeenskap waar individue beide selfverantwoordelik (in staat is om te ontwikkel tot hulle volle

potensiaal) en interafhanklik is (kapasiteit besit om demokratiese interaksie met andere te hê).

Adams, Bell en Griffen (1997:42-43) baken die volgende beginsels af van sosiale regverdigde opvoeding:

- Balanseer die emosionele en kognitiewe komponente van die leerproses. Opvoeding moet dus aandag skenk aan persoonlike veiligheid, klaskamer-norme en riglyne vir groepsgedrag.
- Erken en ondersteun die persoonlike (die individuele leerder se ondervinding), terwyl die interaksies tussen sosiale groepe verhelder en uitgelig word.
- Skenk aandag aan sosiale verhoudinge binne die klaskamer. Dit is opvoeding wat leerders help om gedrag wat voorkom in groepdinamika te benoem, groeiprosesse te verstaan en die verbetering van interpersoonlike kommunikasie aanhelp sonder om mekaar te blameer of te beskuldig.
- Die belangrikheid van die benutting van refleksie en ondervindinge as instrumente vir leerder-gesentreerde leer. Opvoeding begin dus vanaf die leerder se leefwêreld as vertrekpunt vir dialoog.
- Waardeer bewustheid, persoonlike groei en verandering as uitkomst van die leerproses. Opvoeding balanseer dus verskillende leerstyle en is georganiseer rondom doelwitte, sosiale bewustheid, kennis en sosiale interaksie.

Die proses vir die bereiking van die doel van sosiale regverdigde opvoeding is demokratiese, deelnemende, inklusiewe menslike kapasiteit om gemeenskaplik saam te werk om verandering teweeg te bring.

2.4 HISTORIESE ONTWIKKELING VAN MULTIKULTURELE OPVOEDING

Multikulturele opvoeding het sy oorsprong in die Verenigde State van Amerika gedurende die sestigerjare van die vorige eeu wat gekenmerk is deur sosiale en politieke oproer. Hierdie oproer is teweeggebring deur groeiende teenstand van minderheidsgroepe teen ongelykheid, diskriminasie, dominerende rassisme en 'n gebrek aan gelyke geleenthede, volgens Lemmer en Squelch (1993a:3).

In die vroeë 1950's was opvoeding vir die verskillende rasse en kulturele groepe afsonderlik en ongelyk. 'n Beleid van assimilasië het geheers ten spyte van die kulturele diverse aard van die Amerikaanse gemeenskap. Ravitch (1992:48) beskryf dit as "a kaleidoscope of races and cultures, a myriad of nationalities and languages from all over the world ..." wat die VSA verander het in 'n land waar onderskeie etniese groepe geabsorbeer is.

Alhoewel daar aanhoudende gevegte was as gevolg van 'n desegregasie-beleid wat regdeur die 1950's en die vroeë 1960's toegepas is (meestal onsuksesvol), het die fokus op multikulturele aspekte eers na die voorgrond verskuif in New York-skole deur die toedoen van die burgerlike gemeenskapsbeheerde beweging in 1965 (Johnson, 2003:112).

Die burgerregte-beweging het 'n belangrike rol gespeel in die totstandbringings van verandering, want eerstens het Afro-Amerikaners en toe ander groepe geëis dat skole en ander opvoedkundige instellings hul kurrikulums moet verander sodat dit ook die ondervindinge, geskiedenis, kulture en perspektiewe van alle groepe administrateurs moet aanstel, sodat hul kinders rolmodelle kan hê waarmee hulle meer suksesvol kan identifiseer (Banks en Banks, 2004:6).

In die "Brown vs. Board of Education"-hofspraak in 1954, het die Amerikaanse Hooggeregshof beslis dat afsonderlike opvoedkundige fasiliteite inherent ongelyk en onkonstitusioneel is en dit het 'n einde gemaak aan afsonderlike opvoeding vir verskillende rasse-groepe (Johnson, 2003:109). Aanvanklike response op die eise van die verskillende kulturele groepe was onbeplan en meestal gefokus op etniese studie-kursusse, wat meestal enkel groep-studies was, wat gekies was deur studente wat deel was van die groep op wie dit van toepassing was (Lemmer en Squelch, 1993a:4). Hierdie monokulturele kursusse was swak ontvang en aangebied. Die opvoedkundige beleide van die 1960's en 1970's was meer gemik op die afbreek van segregasie en die toename in toelating van gekleurde studente tot hoër onderwys deur regstellende aksie (Johnson, 2003:109).

Banks en Banks (2004:7) is dit eens dat multikulturele opvoeding ontstaan het uit die diverse kursusse, programme en gebruike wat opvoedkundige instellings ontwikkel

het in reaksie op die eise, behoeftes en aspirasies van die verskillende groepe. Baie opvoedkundiges was van mening dat die klem op etniese studie onvoldoende was en dat dit nie sal lei tot gelyke opvoedkundige geleenthede nie. Daar is besef dat 'n allesomvattende, komprehensiewe benadering tot opvoeding wat rasse, kulturele, sosio-ekonomiese en geslagsongelykhede sou aanspreek, nodig was (Lemmer en Squelch, 1993a:4). As gevolg daarvan het multikulturele opvoeding meer momentum begin kry.

Die impak van die gebeure in die Verenigde State van Amerika het meer druk op regerings van multikulturele lande soos Kanada, Australië en Brittanje geplaas om gelyke opvoedkundige geleenthede aan hulle bevolkings te verskaf. Opvoedkundiges in genoemde lande het hul aandag al hoe meer begin vestig op die ontwikkeling en implementering van multikulturele opvoeding.

Ook post-apartheid Suid-Afrika met sy reënboognasie het groot veranderinge ondergaan en sal nog meer dinamies verander, veral op politieke, opvoedkundige en sosiale gebied. Hierdie verskeidenheid van kulture en verandering van die Suid-Afrikaanse bevolkingsamestelling word aangespreek in hoofstuk 2- artikels 17 (Vryheid van Assosiasie), artikel 31 (Keuse van Kultuur en Taal) en artikel 32 (Reg tot Opvoeding), (Grondwet van die RSA, 1996:8-18) en noodsaak die suksesvolle implementering van multikulturele opvoeding.

2.5 MULTIKULTURELE BENADERINGS IN OPVOEDINGSVERBAND

Carrington en Short (1989:8) huldig die mening dat "a good education cannot be based on one culture only". Multikulturele opvoeding erken die realiteit van kulturele diversiteit in skole en aanvaar dit as 'n positiewe en verrykende komponent van 'n gemeenskap (Visser, 1996:61). Uit die voorafgaande literatuur is dit duidelik dat die meeste definisies oor multikulturele opvoeding fokus op opvoedkundige gelykheid, kulturele verdraagsaamheid, respek en 'n objektiewe waardering van andere se kultuur.

Multikulturele opvoeding word in die praktyk egter in verskillende vorme of benaderings vergestalt en beteken vir verskillende mense verskillende dinge. Die

skool is deel van die dinamika van 'n veranderde samelewing; daarom is dit nodig dat skole teen 'n baie vinnige tempo moet aanpas en verander ten einde steeds relevant te bly (Kok, Myburgh en van Loggerenberg, 1999:99). Dit is dus nodig dat alle rolspelers rakende die onderwys hulle sal vergewis van die verskillende benaderings ten opsigte van multikulturele opvoeding. Die volgende benaderings word onderskei: Assimilering, oop gemeenskap, pluralisme, partikularisme, amalgamasie, kritiese multikulturele opvoedingsperspektief, kulturele studie, materialisme, anti-noodsaaklikheid, konstruksionisme en radikale kontekstualiteit.

2.5.1 Assimilering

Lynch en Banks (1986:201) verklaar dat assimilering plaasvind wanneer 'n kulturele of etniese groep die gedrag, waardes, etos, perspektiewe en kenmerke van 'n ander kulturele of etniese groep aanneem en uitleef ten koste van die minderheidsgroep se karaktertrekke. Die groep verloor dus sy oorspronklike kultuur. Lemmer en Squelch (1993:3) stel dit dat assimilering 'n monokulturele beleid is waar minderheidsgroepe geabsorbeer word in die hoofstroom van die dominante kultuurgroep. Du Plooy en Swanepoel (1997:131), in ooreenstemming met Banks en Banks (1995:651), wys daarop dat lede in so 'n groep sukkel om hulleself te verstaan in terme van hulle eie kultuur, die dominante kultuur en die onderdrukkende verwantskap tussen die twee kulture.

Watson (1979:75) sien assimilering as goed "because not only does the curriculum ignore the different facets of minority groups, but there is an insistence at official level that teaching is through one language about one set of social values and customs". Le Roux (1997:21) noem dit die "roomys plus sout" – teorie, omdat goed wat nie bymekaar pas nie, saamgevoeg word. Zeichner, Hoeft en Jenks, Lee en Kanpol in Cochran-Smith (2003:3) is van mening dat niks regtig verander het nie en dat 'n konserwatiewe multikulturalisme wat fokus op assimilering en minderhede voorberei vir ekonomiese kompetisie in die hoofstroom, nou die politiese landskap oorheers. Dit maak die begin van die 21ste eeu 'n besonderde uitdagende tyd. Dit wil voorkom asof die meeste skole deesdae hierdie tipe multikulturele opvoeding nastreef, waar leerders die dominante of meerderheid leerders by 'n skool se kultuur aanneem ten koste van hul eie kultuur. Dit blyk dat assimilering teenstrydig is met

die doelwitte van multikulturele opvoeding, want die kulture van die minderheid word verwaarloos en gaan verlore.

2.5.2 Pluralisme

Pluralisme verwys na die toestand waar alle lede in 'n diverse groep gelyke geleentheid kry om sukses te behaal (BEOutreach, 1993:2). Kulturele verskille sowel as eendershede word uitgelig en respekteer. Appleton (1983:74) wys tereg daarop dat indien verskillende kultuurgroepe deel van 'n bepaalde skool is, maar die verhouding tussen groepe deur dominerende, uitbuiting en diskriminasie gekenmerk word, kan sodanige skool nie as 'n pluralistiese skoolgemeenskap beskou word nie. Ravitch (1990:43) verklaar: "In a pluralist curriculum, we expect children to learn a broad and humane culture, to learn about the ideas and art and animating spirit of many cultures".

Pluralisme kan verder onderverdeel word in klassieke kulturele pluralisme of strukturele pluralisme of die "slaaibak"-teorie soos wat Le Roux (1997:24) dit noem en gewysigde kulturele pluralisme.

2.5.2.1 Klassieke kulturele pluralisme

Goodey (1989:3) sien diverse groepe as groepe mense wat saamleef as gewone of alledaagse lede van 'n gemeenskap waar elke groep sy eiesoortigheid en identiteit handhaaf. Hierteenoor was opvoeding in Suid-Afrika tot en met 1990 geskoei op klassieke kulturele pluralisme, naamlik die bestaan van verskillende skole vir verskillende rasse-groepe. Boafo (1996:13) is van mening dat klassieke kulturele pluralisme, groeidentiteit oorbeklemtoon soos wat in die onmiddellike verlede in Suid-Afrika gebeur het. Die Suid-Afrikaanse bevolking is geklassifiseer gegroep op grond van ras en etnisiteit. Hierdie klassieke kulturele pluralisme het gegeld op kulturele, politieke, maatskaplike en sosiale gebiede; dus in die hele bestaanswese van die Suid-Afrikaanse samelewing.

2.5.2.2 Gewysigde kulturele pluralisme

Gewysigde kulturele pluralisme erken meer interaksie tussen verskillende groepe en dit veronderstel dat die verskillende etniese en kulturele groepe die reg het om hul kulture te handhaaf solank dit net nie in konflik is met die waardes en doelwitte van

die totale bevolkingsgroep of nasie nie. Appleton (1983:75) wys tereg dat die algemene welstand van die gemeenskap belangriker geag word as die belange van enige groep as daar konflik ontstaan. Le Roux (1997:26) sê in “Suid-Afrikaanse konteks sou dit beteken dat Zoeloes, Afrikaners, Sotho’s, byvoorbeeld hul eie identiteit behou, maar deur akkulturasie ‘n Suid-Afrikaanse identiteit aanneem”.

Pluralisme in opvoedingsverband verwys dus na ‘n opvoedingsmilieu waar alle leerders dieselfde geleentheid kry om te presteer tot die beste van hul onderskeie vermoë.

2.5.3 Amalgamasie

Amalgamasie verwys na die proses waardeur verskillende kulture in ‘n betrokke gemeenskap verenig of saamgevoeg word. Coutts (1992:92) verklaar dat kulturele groepe aanpassings moet maak om aan te pas by die dominante groep, sonder noodwendige verwerping van hul eie kultuur. In die Noord-Kaapprovinsie het dit algemeen gebeur dat verskillende ex-model skole veral op plattelandse dorpe saamgevoeg of gealmagameer was sonder dat daar voldoende navorsing gedoen is oor die praktiese uitvoerbaarheid van die proses. Dit veroorsaak weersin en onwilligheid teenoor die rolspelers van die verskillende skole en dit het soms gelei tot hofsake teen die onderwysdepartement.

Hierdie ondeurdagte amalgamasie-prosesse in die Noord-Kaap het daartoe gelei dat voorheen blanke skole nou uit swart- en kleurlingleerders bestaan met ‘n meerderheid blanke onderwysers omdat blanke ouers hul kinders meestal uithaal en na ander skole stuur, waar daar nog nie amalgamasie plaasgevind het nie.

Dit is dus noodsaaklik dat wanneer amalgamasie plaasvind, alle rolspelers in die beplanning en uitvoering van die proses geken sal word, dat die proses goed beplan en gestruktureerd sal wees en dat daar voortdurende en konstante departementele ondersteuning sal bestaan.

2.5.4 Partikularisme

Ravitch (1992:42) verklaar dat partikularisme sy intellektuele wortels in die ideologie van etniese afsonderlikheid het, naamlik in die swart etniese afsonderlikheid en die

swart nasionalistiese beweging wat kinders leer dat identiteit bepaal word deur die individu se kulturele gene en dat die Amerikaanse kultuur Eurosentries is en daarom teen persone is wie se voorvaders nie van Europese afkoms is nie. Kriegler (1994:41) beaam hierdie standpunt en noem dat daar deesdae 'n soeke is na kulturele oorspronklikheid, 'n terugkeer na kultuurwortels en die handhawing van tradisies.

Die huidige opvoedingsdebat in Suid-Afrika word gekenmerk deur verskillende benaderings, perspektiewe, standpunte en idees oor wat behoue, uitgelaat, getransformeer of geïnkorporeer moet word om 'n unieke Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel teweeg te bring. Begrippe soos "African Renaissance", 'Afrosentrisme' en 'Afrikanisering' is tipiese voorbeelde van partikularisme in Suid-Afrika (Viljoen en Van der Walt, 2003:13-14).

Die 'African Renaissance' kan omskryf word as 'n herlewing/herstelling van en aanpassing by die huidige periode van daardie idees, doelwitte, konsepte en waardestelsels wat oorgelaat is as erfenis deur Afrikaan-voorvaders. Afrosentrisme poog om 'n kollektiewe swart bewussyn te laat ontstaan met politieke mag, betekenisvolle identiteit en die nodige krag vir positiewe transformasie van die sosiale en ekonomiese omstandighede van beide Afrikane en Afrikaan-Amerikaners. Afrikanisering is 'n oproep van Afrikane om die Afrikaan-kulturele tradisies te respekteer en dat Europeërs in Afrika dit ook moet respekteer en akkommodeer (Viljoen en van der Walt, 2003:14-15). Die navorser ondersteun die siening van Viljoen en Van der Walt (2003:15) wat verklaar dat die oorbeklemtoning van byvoorbeeld die Afrikaan se verlede, sekere (Suid-)Afrikaners sal vervreem; wat gevolglik nie sal lei tot 'n gedeelde opvoedkundige beleid nie.

2.5.5 Oop gemeenskap of strukturele assimilering

Le Roux (1997:2) verwys ook na oop gemeenskap as die "versapper"-teorie. Hierdie ideologie verwerp aspekte soos etnisiteit en taal as metodes van groep-assosiasie. "Vir voorstanders van die oop gemeenskap het groepe geen regte nie; die individue word dus as die kern van die sosiale orde gestel, wat oor die vermoë beskik om 'n positiewe bydrae tot die gemeenskap te lewer" (Le Roux, 1997:23). Appleton (1983:70) verwys na 'n oop gemeenskap as 'n gemeenskap waar sosiale

deelname en mobiliteit potensiaal oop is vir alle individue en dat individuele prestasie nie toegeskryf word aan kulturele agtergrond of affiliasie nie. Hierdie strukturele assimilering fokus hoofsaaklik op die individu terwyl groepe ondergeskik is.

2.5.6 Kritiese multikulturele opvoedingsperspektief

Ukpokodu (2003:19) definieer kritiese multikulturele opvoedingsperspektief as 'n onderrig-leer paradigma waar onderwysers en leerders oor die konstruksies van kennis, die kriticisering van die verskillende norme van ongelykhede en onregverdigthede wat ingewortel is in die opvoedingstelsels, beredeneer. Hulle streef daarna om bemagtig te word in kulturele ontvanklike en verantwoordelike praktyke. Vir onderwysers moet daar geleentheid geskep word sodat hulle hul kultuur, sosiale en filosofiese identiteite kan bevraagteken, sodat hulle kan besef waarom dit nodig is om te werk en die akademiese ideale van leerders van diverse rasse, kulture, sosio-ekonomiese, geslag- en taalagtergronde te kan ondersteun.

2.5.7 Kulturele studie-benadering

Helfenbein Jr. (2003:10-12) identifiseer vier hoofemas van die kulturele studie-benadering wat kan dien as vertrekpunt vir multikulturele opvoeding, naamlik materialisme (materialism), anti-noodsaaklikheid (anti-essentialism), konstruksionisme (constructionism) en radikale kontekstualiteit (radical contextuality). Vervolgens word daar uitgewys wat elkeen volgens Helfentbein Jr. (2003:10-13) beteken.

2.5.7.1 Materialisme

Dié kulturele studie-benadering funksioneer vanaf 'n materiële werklikheid wat inwerk op die sosiale wêreld waarin mense leef, dink en werk. Die materiële aspekte van skole en die ideologie wat dit laat ontstaan het, het 'n direkte impak op die lewe van studente en almal wat in skole werk. Hierdie benadering neem in aanmerking die materiële van menslike bestaan en probeer om die kompleksiteit van die interaksie met die sosio-kulturele te verstaan. Dit is dus belangrik om ook die invloed van materiële aspekte in aanmerking te neem wanneer multikulturele opvoeding plaasvind.

2.5.7.2 Anti-noodsaaklikheid

Verhoudinge van mag en kultuur varieer binne die interaksie van die oomblik en dit is nie gewaarborg of konstant nie. Hierdie kulturele studiebenadering verwerp enige idee van noodsaaklikheid wat die grense van 'n onderwerp afsonder. Biologiese en filosofiese verabsoluttering word verwerp, terwyl daar aanvaar word dat rasse-identiteit 'n politieke moontlikheid vorm vir die totstandkoming van 'n gemeenskap, die organisering van aksie en die ontstaan van sosiale mag.

2.5.7.3 Konstruksionisme

Kultuur speel 'n rol in die konstruksie van die menslike bestaan, maar enige idee dat kulturele verhoudings stagnant is, faal om die kompleksiteit van sosiale interaksies te erken. Kultuur word dus gesien as 'n oop sisteem wat aanhoudend aan die verander is en dus ruimte skep vir nuwe moontlikhede en beter waarhede.

2.5.7.4 Radikale kontekstualiteit

Hierdie benadering verwerp nie die waarde van studente se huiskultuur nie, maar begin ook om die beperkings wat geplaas word op gemeenskaplede oop te vlek. Die verskil tussen die gewone kurrikulum-benadering van multikulturele opvoeding en die norm is dat die politiek van die skool eksplisiet word. Delpit (1995:44) verklaar dat studente begin verstaan hoe arbitrêr taalstandaarde is, maar ook hoe polities gelaai standaard is. Hulle vergelyk verskillende geskrewe stukke in verskillende skryfstyl, bespreek die impak van hierdie verskillende style op die boodskap deur vertalings te maak. Die doel en toepaslikheid van elke styl word beoordeel met behulp van die tegniese skryfreëls soos deur die opvoeder aangebied.

Verskillende maniere van doen word dus aangeleer, geoefen en toegepas om sodoende almal te verryk. Hierdie benadering fokus en vereis dat die opvoedingsproses radikaal moet verander en aanpas by die heersende omstandighede.

2.6 MULTIKULTURELE OPVOEDING

'n Uitsetting van die aard, dimensies, doelstellings, kenmerke en mites van multikulturele opvoeding word vervolgens uiteengesit.

2.6.1 Die aard van multikulturele opvoeding

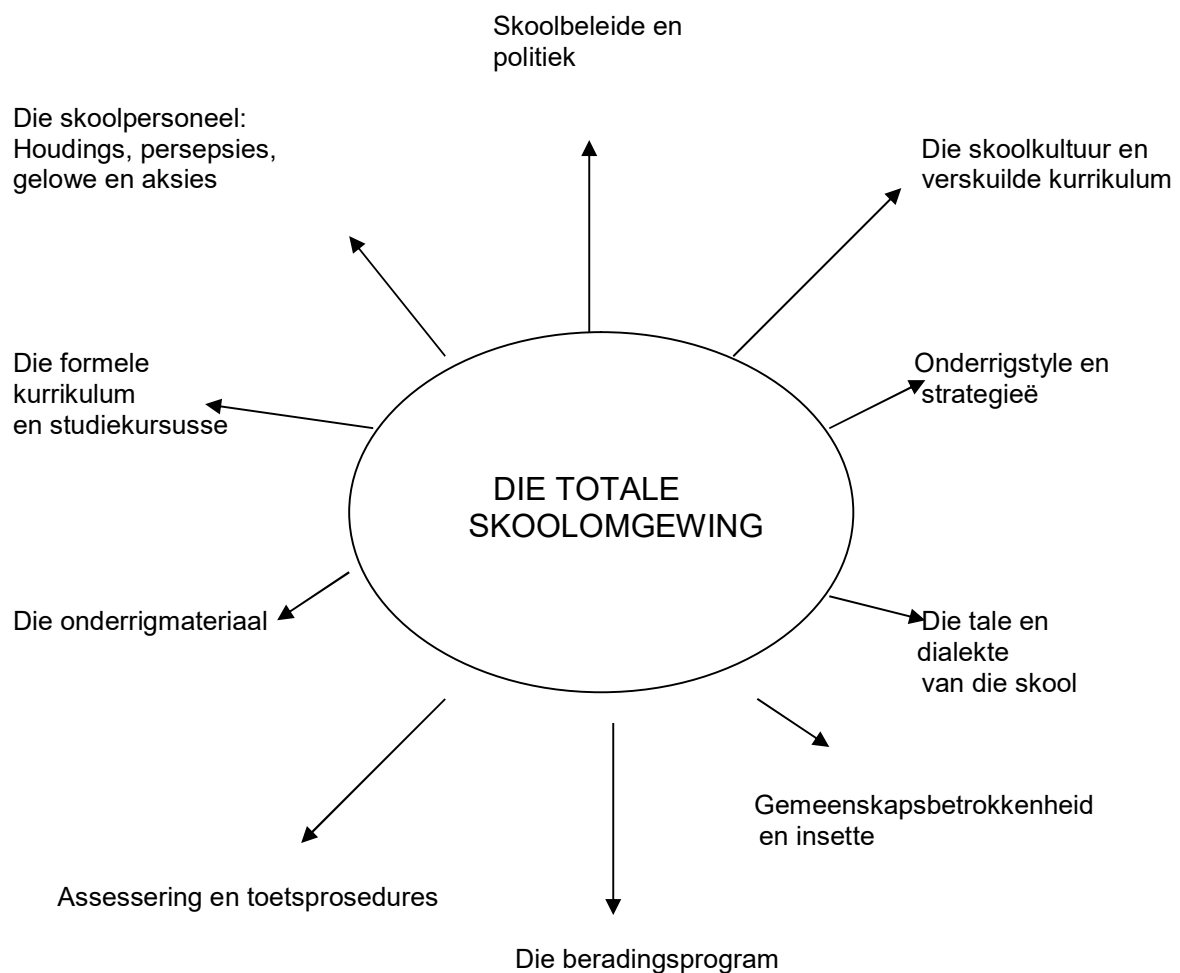
Volgens Banks en Banks (2004:3) bestaan daar onder verskillende akademici eenstemmigheid dat multikulturele opvoeding rondom drie hoof denkrigtings sentreer, naamlik "an idea or concept, an educational reform movement, and a process". Lynch en Banks (1986:201) beskou multikulturele opvoeding as 'n breë konsep wat etniese studies, multi-etniese opvoeding en anti-rassistiese opvoeding insluit. Vir Freeman (1994:68-69) is multikulturele opvoeding 'n kontinue en dinamiese proses wat behoort te verbreed en te diversifiseer namate dit by veranderende omstandighede aanpas.

Rosado (1996b:9) beweer dat dit nie hier noodwendig gaan om die sensitiwiteit jeens ander kulture of rasse/etniese groepe wat begrens is deur die dominante kultuur nie. Dit is 'n algehele paradigma-verskuiwing wat hier plaasvind – 'n verskillende gedagtegang wat aanleiding gee tot 'n algehele nuwe inklusiewe uitkyk op die wêreld. Dit bring mee 'n verandering in institusionele en gemeenskapstrukture deur die skep van 'n omgewing wat inklusief is vir alle groepe wat verskille kan akkommodeer tot die veiligheid en voordeel van almal.

Die onderstaande figuur, soos aangepas uit Banks (2001:15), illustreer die veranderlikes van die skoolomgewing wat verander en aangepas moet word om skole multikultureel te maak.

Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht (1999:59) en Sparks (in Donald, Lazarus en Lolwana, 2002:145) verklaar dat die skoolkultuur 'n invloed het op die funksionering van die multikulturele skoolopset. Volgens hulle omsluit skoolkultuur die atmosfeer, norme, waardes, geloofsoortuigings en reëls wat weerspieël word in die funksionerende patrone van skole.

Figuur 2.1 Veranderlikes in die skoolomgewing



(Aangepas uit Banks, 2001:51)

Bostaande figuur dui aan dat die skoolomgewing bestaan uit verskillende aspekte naamlik: die skoolpersoneel, skoolbeleide, skoolkultuur, formele en verskuilde kurrikulums, onderrigstyle, tale en dialekte, gemeenskapsbetrokkenheid, die beradingsprogram, asseseringsprosedures, onderrigmateriaal en die wyse waarop dit aangebied word tot voordeel van die leerders. Die skoolomgewing is dus 'n komplekse sisteem en kunsmatige en geringe veranderings, soos byvoorbeeld die

aanbieding en waarneming van verskillende kulturele dae by 'n skool sal nie multikulturele opvoeding tot stand bring nie.

Veranderings moet in elke aangeduide faktor plaasvind om multikulturele opvoeding tot stand te bring en te handhaaf. Duidelike interaksie en sinkronisasie moet plaasvind tussen die verskillende aspekte.

Leeman (2003:37-38) dui die volgende aspekte aan wat 'n direkte rol speel in die skoolomgewing:

- betekenisvolle gemeenskaplikheid tussen lede van die skool;
- 'n atmosfeer van vertrouwe en persoonlike betrokkenheid tussen onderwysers en tussen onderwysers en studente;
- 'n deursigtige manier van konflikoplossing wat as redelik gesien word; en
- aktiewe deelname in die skool deur studente; en beklemtoning van interaksie tussen studente in die pedagogies–didaktiese benadering.

In die besonder word die volgende spesifieke aspekte aangedui wat interkulturele opvoeding beïnvloed (Leeman, 2003:38):

- etniese heterogene samestelling van die studente-bevolking;
- spesifieke geleenthede vir inter-etniese kontak;
- koöperatiewe leer in etniese–heterogene groepe;
- persoonlike betrokkenheid van die skool en onderwysers met alle studente; en
- 'n openlike verwerping van rassisme en diskriminasie deur die skool.

Claasen in Le Roux (1997:33) beklemtoon “dat die blote teenwoordigheid van 'n verskeidenheid kulturele of etniese leergroepe in 'n enkele leersituasie nie noodwendig op multikulturele onderwys dui nie. Derhalwe kan onderwys aan leerders van verskillende kultuurgroepe nie sonder meer aan multikulturele onderwys gelykgestel word nie.”

Banks en Banks (2004:3) is van mening dat multikulturele opvoeding die idee inkorporeer dat alle leerders, ongeag hul geslag, sosiale klas, etnisiteit, ras of kulturele karaktertrekke gelyke geleenthede moet hê om te leer.

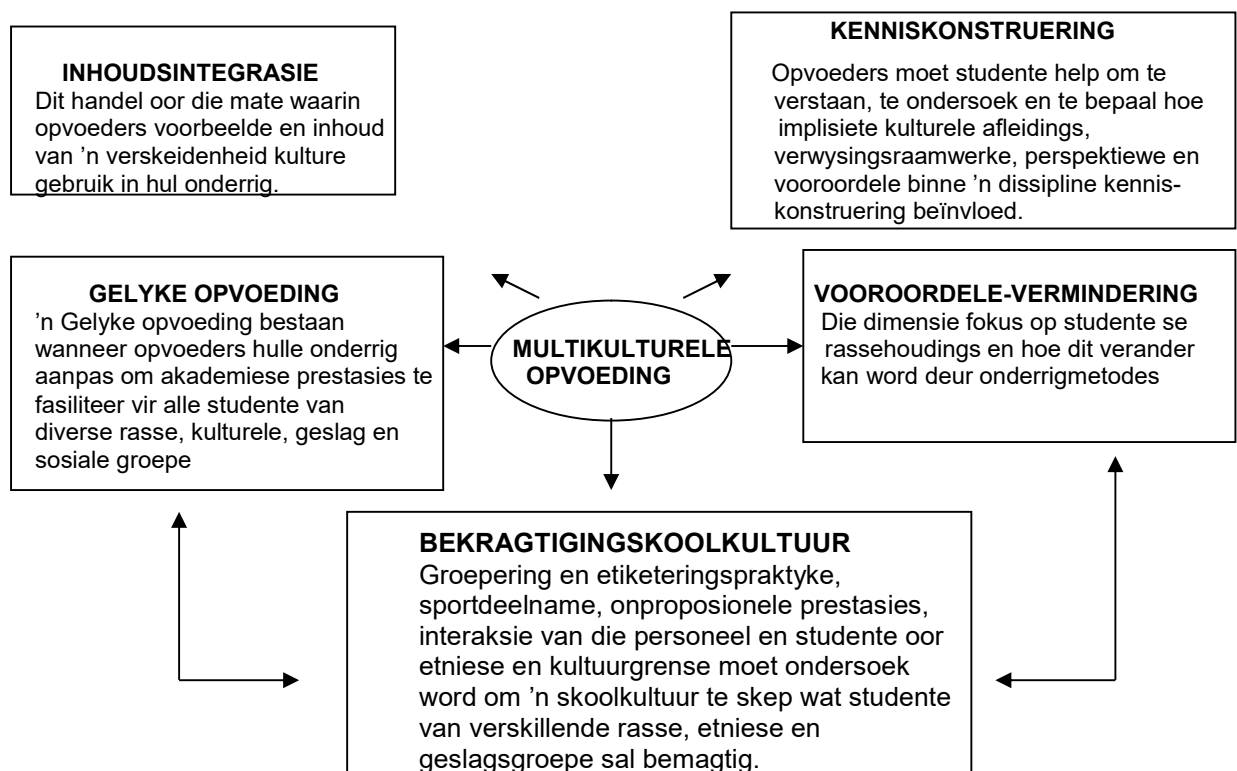
2.6.2 Die dimensies van multikulturele opvoeding

Banks en Banks (2004:20) postuleer dat die verskillende dimensies van multikulturele opvoeding as 'n belangrike gids kan dien vir opvoeders om skoolhervorming teweeg te bring. Die dimensies is:

- Inhoudsintegrasië.
- Kennis van die konstrueringsproses.
- Vooroordelevermindering.
- 'n Gelyke opvoeding.
- 'n Bekragtigingskoolkultuur en sosiale strukture.

Elke dimensie word in figuur 2.2 hieronder geïllustreer en verduidelik:

Figuur 2.2 Dimensies van multikulturele opvoeding



Aangepas uit Banks en Banks (2004:23)

Johnson (2003:107-108) verklaar dat die meeste multikulturele navorsers meestal hoofsaaklik fokus op die eerste vier dimensies, naamlik die ondersoek van kurrikulumaspekte (Gay), gelyke opvoeding (Ladson-Billings), die kenniskonstrueringsproses (Banks) en die vooroordele-verminderingtegnieke (Stephan). Die vyfde dimensie, die skep van 'n bekragtigingskoolkultuur is die minste nagevors en geteoritiseer.

Banks en Banks (2004:23-24) postuleer dat multikulturele opvoeding in 'n skool geïmplementeer kan word deur die verandering van magsverhoudings, die verbale interaksie tussen onderwysers en leerders, die skoolkultuur, die kurrikulum, buitemuurse aktiwiteite, houdings teenoor minderheidstale, die assesering of toetsprogramme en groepspraktyke. Baie aandag moet gevestig word op die skool se verskuilde kurrikulum en die kurrikulum se implisiete norms en waardes. Hierdie versteking van 'n latente kurrikulum word beskryf as dit wat geen onderwyser eksplisiet onderrig nie, al leer alle leerders dit. Dit is daardie kragtige deel van die skoolkultuur wat kommunikeer met leerders oor die skool se houding en sienswyse ten opsigte van die leerders as mense van verskillende godsdienste, kulturele, rasse en etniese groepe (Banks en Banks, 2004:24).

Sleeter en Grant in Washburn, Brown en Abbott (1996:15-18) verskaf 'n bruikbare uiteensetting van multikulturele opvoeding wat skoolgaan ontleed as 'besigheid soos gewoonlik' ('business as usual') en vyf benaderings tot multikulturele opvoeding, naamlik: die onderrig van die besondere en kultureel-verskillende; menslike verhoudings; enkelgroepstudies; multikulturele opvoeding en opvoeding wat multikultureel en sosiaal herkonstruerend is.

Sleeter en Grant in Washburn, Brown en Abbott (1996:16-18) verduidelik die genoemde begrippe soos volg:

- Besigheid soos gewoonlik ('business as usual') is tradisioneel, onderwysergesentreerd met weinig ruimte vir verskillende leerderleerstyle of individualiteit. Leerders word volgens ras, etnisiteit, geslag en sosiale klas gesegregeer. Gewoonlik weerspieël hierdie benadering die ras, sosiale klas en geslagspatrone van die breër gemeenskap.

- Die onderrig van die besondere en kultureelverskillende benadering ('teaching the exceptional and culturally different') probeer om studente in te pas in die bestaande sosiale struktuur en kultuur. Die fokus is op die integrasie van besondere en kultureel verskillende studente in die hoofstroom gemeenskap deur ouerbetrokkenheid in die ondersteuning van die werk van die skool en deur die gebruik van tweetalige opvoeding met Engels as 'n tweede taal, remediêrende klasse en spesiale opvoeding.
- Die menslike verhoudingsbenadering ('human relations') promoveer gevoelens van eenheid, verdraagsaamheid en aanvaarding tussen mense in die bestaande sosiale struktuur. In skole word positiewe gevoelens bevorder tussen alle studente deur die vermindering van stereotipering en die aanhelp van studente se selfkonsep. Koöperatiewe leer en studente se ondervinding word gebruik in lesse om individuele verskille sowel as die bydrae van verskillende lede van verskillende groepe tot die gemeenskap aan te dui.
- Die enkelgroepestudies ('single-group studies') bevorder sosiale strukturele gelykheid en die onmiddellike erkenning van die identifiserende groep. Alle studente word aangemoedig om te werk vir verandering sodat 'n spesifieke groep bevoordeel kan word. Lede van die groep word aangestel om die groep te leer oor huidige sake vanaf die groep se standpunt. Verteenwoordigers van die groep word gebruik in klas-aktiwiteite as gassprekers en inligtingspersone.

Volgens Sleeter en Grant in Washburn, Brown en Abbott (1996:17-18) bevorder die multikulturele opvoeding, sosiale strukturele gelykheid en kulturele pluralisme in die gemeenskap, gelyke geleentheid, respek vir kulturele en lewenswyse verskille en bystand vir gelykheid tussen verskillende groepe in die skool. Die kurrikulum vir alle studente is georganiseer rondom die bydrae en perspektiewe van verskillende kulturele groepe. Verder word studente se ondervinding en leerstyle gebruik in die bevordering van tweetaligheid, veeltaligheid en kritiese ontleding van alternatiewe

standpunte. Die fokus is op verskeidenheid in die klaskamer-versierings, hulpdienste, betrokkenheid van ouers en die gemeenskap, biblioteekmateriaal, personeelaanstellings, buite-kurrikulêre aktiwiteite en toeganklikheid van skoolgeboue.

Die benadering waaraan Sleeter en Grant voorkeur gee, volgens Washburn, Brown en Abbott (1996:17), is opvoeding wat multikultureel en sosiaal herkonstruerend is. Sosiale strukturele gelykheid en kulturele pluralisme in die samelewing word bevorder deur inwoners aan te moedig om te streef na hierdie doelwitte deur middel van opvoeding. Alle skoolkinders word onderrig deur 'n kurrikulum wat rondom huidige sosiale sake soos rassisme, seksisme, klassisme en gestremdhede sentreer. Hierdie benadering sentreer rondom sosiale aksietemas vir die klaskamer. Respek vir kulturele diversiteit moet die fokus wees vir die skoolpersoneel, biblioteekmateriaal, buitemuurse aktiwiteite, toeganklikheid van die geboue, dissiplinêre prosedure en hulpdienste. Laastens moet studente, ouers en gemeenskapslede betrokke wees in demokratiese besluitneming rakende die skool.

2.6.3 Hoofdoelstellings van multikulturele opvoeding

Stewart (in Bennet, 1990:281-283) identifiseer ses hoofdoelstellings van multikulturele opvoeding, naamlik:

- om veelvoudige historiese perspektiewe te ontwikkel;
- om kulturele bewustheid te versterk;
- om interkulturele bekwaamheid te versterk;
- om rassisme, vooroordele en diskriminasie te bekamp;
- om bewustheid rakende die staat, die aard en globale dinamika te verhoog ;
en
- om sosiale vaardighede te bevorder.

In aansluiting hierby verskaf Banks (1988:17), Lemmer en Squelch (1993a:5), May (1999:82-83), Trümpelmann (1993:128-133) en Le Roux (1997:37-38) die volgende kenmerkende doelstellings:

- om interkulturele interaksie en respek te bevorder;
- om groter eenheid tussen kultuurgroepe tot stand te bring;

- om kennis van die eie kultuur asook van ander kulture te bekom;
- om kulturele veroordeling en stereotipering te verminder;
- om interkulturele konflik, spruitende uit sosio-ekonomiese oorwegings, seksisme en rassisme teen te werk;
- om begrip en waardering vir 'n kultuurgroep se waardes ten opsigte van die samelewing te hê;
- om 'n gemeenskaplike gevoel van trots te bewerkstellig;
- om gelyke opvoedingsgeleenthede vir elke individu te verseker;
- om 'n verskeidenheid vaardighede te ontwikkel, sodat die individue of groep op 'n betekenisvolle wyse in 'n kultureeldiverse gemeenskap kan deelneem;
- om interkulturele kommunikasievaardighede te ontwikkel;
- om onderlinge begrip en samewerking te bevorder;
- om vrese en agterdog te verwyder.
- om vreedsame naasbestaan te bevorder;
- om probleemoplossende gesindhede ten opsigte van samelewingsvraagstukke te ontwikkel;
- om leerders lewensvaardighede vanuit 'n multikulturele perspektief aan te leer;
- om die breë doelstellings van onderwys te onderskryf, ten einde die verwerkliking van alle leerderpotensiaal te verseker; en
- om empatie, aanvaarding en vertroue te skep teenoor ander kulturele groepe en die vermoë om nie-verbale gedrag in verskillende kulture te interpreteer.

Leeman (2003:33) benoem die volgende hoofdoelstellings;

- die ontwikkeling van kennis rondom etniese-kulturele diversiteit; om te leer van kulture, prosesse van veranderings, etniese-kulturele identiteite en prosesse van kommunikasie;
- die ontwikkeling van 'n beskouing wat 'n verskeidenheid perspektiewe akkommodeer: om te leer dat kennis sosiaal gekonstrueer word en daardeur dus beïnvloed word deur ondervinding, die omgewing sowel as benaderings;
- die ontwikkeling van kennis aangaande ongelykhede in multi-etniese gemeenskappe en die aanleer van waardes en vaardighede om ongelykhede

aan te spreek: om te leer oor rassisme, diskriminasie en geslags- en individuele karaktertrekke;

- die ontwikkeling van waardes en vaardighede vir die beskerming van etniese-kulturele diversiteit, persoonlike outonomie en gemeenskaplikheid in die skool en die gemeenskap; en
- die ontwikkeling van waardes en vaardighede vir 'n demokratiese lewenswyse in 'n multi-etniese konteks (dit sluit in respek vir ander, die vermoë vir empatie en die ontwikkeling van vaardighede om konflik op te los in 'n multikulturele konteks).

Ter opsomming het Flores (1992:58) meer as 'n dekade gelede al aanbeveel dat daar wegbeweeg moet word van die verskille tussen kulture en gevolglike geïsoleerdheid en dat 'n nuwe paradigma van diversiteit en sensitiwiteit in klaskamers moet ontwikkel om kinders voor te berei vir die 21ste eeu. In dieselfde trant beveel Visser (1996:18) aan dat die doel in die Suid-Afrikaanse situasie 'n bewusmaking van die diverse kenmerke van die nasionale bevolking moet wees; dat elke leerder gehelp moet word om 'n persoonlike kultuur te identifiseer en om leerders by te staan om hulle selfbeeld te laat gedy.

Sensitiwiteit vir die diversiteit in die klaskamer sowel as in die gemeenskap kan nie genoeg beklemtoon word nie en is twee van die belangrikste boustene vir die skep van 'n nuwe Suid-Afrika waar almal gerespekteer en onvoorwaardelik aanvaar word as deel van die nasionale bevolking.

2.6.4 Kenmerke van multikulturele opvoeding

Vervolgens word die belangrikste kenmerke van multikulturele opvoeding aangedui (vergelyk Le Roux, 1997:44-29; Nieto, 1992:208-219; Lemmer en Squelch, 1993b:4-5 en Le Roux en Möller, 1997:228-229).

Multikulturele opvoeding:

- erken die regmatige bestaansreg van verskillende kulturele, etniese, taal- en godsdienstige groepe;
- bemoedig akkulturasie en kulturele behoud;
- is noodsaaklik as 'n onderwysstrategie in alle mono- en multikulturele samelewings;

- is ingestel op die daarstelling van gelyke en gelykwaardige onderwysgeleenthede;
- impliseer 'n herstrukturering van die totale skoolomgewing;
- is nie 'n bepaalde skoolvak, toevoeging of onderafdeling van die onderwys nie, maar is in wese onderwys wat multikultureel van aard is;
- verteenwoordig 'n veelvuldigheid van programme en praktyke ooreenkomstig leerlingbehoefte;
- impliseer effektiewe onderwys;
- is nie-rassistiese, nie-seksistiese en nie-diskriminerende onderwys;
- is basiese onderwys;
- is deurlopend en nie 'n ad hoc-reëling nie;
- is opvoeding vir sosiale regverdiging en beregtiging;
- is kritiese opvoeding en moet leerlinge opvoed tot kritiese analitiese denke, verantwoordelike besluite en sosiale kennis en insigte. Vir Le Roux (1997:49) is multikulturele opvoeding die teenoorgestelde van die verknechtingsoopvoeding (“domesticating education”) wat algemeen in talle skole as uitgangspunt geld.

2.6.5 Mites aangaande multikulturele opvoeding

“The fact that where you stand determines what you see is a reality in most situations, and it is especially true for the concept of multiculturalism,” aldus Rosado (1996:1). Vervolgens word daar na sodanige mites aangaande multikulturele opvoeding verwys, soos uitgebeeld deur Le Roux en Möller (1997:229-230) en Goodey (1989:114-118):

- Daar word dikwels aangeneem dat multikulturele opvoeding bloot onderwys in 'n multikulturele samelewing veronderstel.
- Multikulturele opvoeding kan slegs in multikulturele skole plaasvind. Multikulturele opvoeding moet egter ook in monokulturele skole plaasvind, aldus die navorser.

- Multikulturele opvoeding dui bloot op gemengde opvoeding, wat impliseer dat die skool bestaan uit verskillende leerlinge vanuit verskillende agtergronde.
- Multikulturele opvoeding is 'n voortsetting van aparte onderwys.
- In die onderwyssituasie dui multikulturele opvoeding op kultuurgroepe en nie die totale onderwysprogram nie. Le Roux en Möller (1997:230) konstateer egter die volgende: “Multikultureel dui veel eerder op 'n totale gees of etos in 'n bepaalde onderwysinstelling waar moreel-etiese beginsels gerespekteer word”. Gorski (2003:1) verklaar dat multikulturele opvoeding nie gemodelleer kan word deur enkele geleenthede soos kultuurdae of kulturele bulletinborde of samekomste nie.

2.7 SAMEVATTING

In Suid-Afrika met sy ryke kultuurverskeidenheid (reënboognasie) is dit belangrik dat die kultuuroordragproses ook die realiteite van die Suid-Afrikaanse multikulturele samelewing weerspieël.

Dit is noodsaaklik dat alle leerders bewus gemaak word van kulturaliteit en multikulturele opvoeding, sodat hulle 'n dieper begroning en besef van hulle eie kultuur kan hê, maar ook begrip, waardering en respek vir andere se kultuur.

Begrip van die aard, historiese ontwikkeling, dimensies, kenmerke en mites aangaande multikulturele opvoeding is van belang vir almal wat gemoeid is met opvoeding. Leerders kan gelei word tot verantwoordbare besluite en optredes om as toekomstige volwaardige burgers 'n konstruktiewe bydrae te lewer in die multikulturele samelewing van Suid-Afrika, sodat sosiale regverdigheid, aanvaarding en menswaardigheid hoogty kan gedy.

In die volgende hoofstuk word die omvang en stand van multikulturele opvoeding in verskillende wêrelddele ondersoek en bespreek.

HOOFSTUK 3 MULTIKULTURELE TENDENSE

WÊRELDWYD

3.1 INLEIDING

Die meeste van alle moderne gemeenskappe bestaan uit verskillende godsdienstige, kulturele, taal-, etniese en sosio-ekonomiese groeperings, wat beteken dat multikulturalisme wêreldwyd voorkom. Kincheloe en Steinberg (1997:1) postuleer in dié verband dat immigrasie plaasgevind het by veral Westerse nasies, insluitende die VSA, Brittanje, Kanada, Australië en Nieu-Seeland; immigrasie wat weer rasse-en geslagsbewustheid aangewakker het. Kincheloe en Steinberg (1997:2) is van mening dat multikulturalisme nie 'n toestand is waarin geglo word of waarmee saamgestem word nie; dit is eenvoudig 'n werklikheid.

Politiese en sosio-ekonomiese gebeure beïnvloed die beweging van etniese groepe direk sowel as individue na verskillende wêrelddele. Migrasie vind gewoonlik plaas omdat individue op soek is na vrede, rykdom en beter lewensomstandighede. Talle voorbeelde van emigrasie is vanaf die vroegste tye bekend, soos byvoorbeeld die uittoeg van Jode uit Duitsland, Rwandese uit Rwanda, die Barakwena Boesmanstam uit Angola, honderde vlugtelingen uit Zimbabwe, Namibië, Nigerië en selfs huidig die talle Suid-Afrikaners uit Suid-Afrika.

Migrasie is ook nie 'n nuwe verskynsel in die Verenigde Koninkryk en Europa nie. Die meeste Europese lande het gedurende verskillende tydperke werkers, immigrante en setlaars vanaf ander lande geabsorbeer (Watson, 1979:26). Baie suidelike en oostelike Europese emigrante het hulle byvoorbeeld gaan vestig in westelike en noordelike Europese lande op soek na ander omstandighede en beter geleenthede. Italianers, Grieke en Turke het geëmigreer na noordelike en westelike Europese lande, terwyl immigrasie aansienlik toegeneem het in Australië en Kanada sedert die Tweede Wêreldoorlog (Banks en Banks, 2004:5). Eldering (1996:332-334) dui aan dat politieke onrus baie mense vanaf Joego-Slawië, Somalië, Irak, Iran,

Afganistan, die vorige Sowjet Unie, Ghana en Viëtnam na die Nederlande laat emigreer het.

3.2 MULTIKULTURELE TENDENSE WÊRELDWYD

Vir die doel van hierdie studie sal multikulturalistiese pluralisme in Kanada, die Verenigde State van Amerika, Europa, Australië, Afrika en Japan ondersoek word om die aard van die verskynsel in elke land te ondersoek en ook om aan te dui wat die stand van multikulturele opvoeding in elke aangeduide wêrelddeel is.

3.2.1 Multikulturalisme in Kanada en die Verenigde State van Amerika (VSA)

Verskillende navorsers is dit eens dat die VSA, Kanada en die Noord-Amerikaanse State deur immigrante gebou is en dat hulle 'n lang geskiedenis van multikulturele bevolkings het (vergelyk Ghosh en Tarrow, 1993:82, Qadeer 1993:212 en Banks 2001:19). Daarom sal die fokus op multikulturalisme in Kanada en daarna op die VSA val.

3.2.1.1 Multikulturalisme in Kanada

Qadeer (1993:212) verklaar dat met die uitsondering van die inboorlinge is alle ander bewoners van Kanada immigrante of afstammeling van immigrante. Kanada is oorspronklik bewoon deur inboorlinge, die "Aborigines". Dorotich en Stephan (1984:102) identifiseer hierdie inboorlinge as Indiane, Metis en Inuit (Eskimo's). Metis is produkte van Frans-Indiaanse interaksie (Samuda, 1986:104). Europese emigrasie na Kanada het effektief begin met die Franse in die 16de eeu en die Britte in die 17de eeu (Dorotich en Stephan, 1984:102). Hierna het Walliese, Skotse, Duitse en Nederlandse emigrante hulle gaan vestig in Kanada. Groot hoeveelhede Oos-Europeërs, hoofsaaklik Ukranese het na Kanada gestroom (Samuda, 1986:104).

Grootskaalse emigrasie het plaasgevind na die Tweede Wêreldoorlog, want Europese vlugteling het geëmigreer na Kanada, gevolg deur Suid-Europeërs, hoofsaaklik Grieke, Portugese en Italianers sowel as vlugteling van Asië, Afrika en Latyns-Amerika (Dorotich en Stephan, 1984:102; Samuda, 1986:104 en Qadeer,

1993:212). Europese immigrante is volgens Samuda (1986:103) totaal geassimileer in die Kanadese bevolking. Ander emigrante na Kanada het naby hulle eie nasionaliteite en kulture gewoon, maar hulle is geleidelik geassimileer in die Brits-Kanadese kultuur, alhoewel hulle hul lewenstyl, kultuur en lewensuitkyk behou het (Qadeer, 1993:212).

Bagley (1986:51-55) sowel as Samuda (1986:103-105) is van mening dat hierdie instroming van immigrante van verskillende etniese oorspronge in die Kanadese gemeenskapslewe, duidelike rassediskriminasie na vore laat tree het. Bagley (1986:51) verduidelik verder dat immigrante vanaf Asië toegelaat is in Kanada as goedkoop arbeiders en dat hulle onderhewig was aan arrestasies en konfiskering van eiendom en dat hulle ook ingeperk was tot afgeleë kampe. Inboorlinge is in reservate gehou, ontnem van outonomie en is onderwerp aan kulturele volksmoord.

Samuda (1986:103-105) postuleer dat die vooroorlogse Kanadese immigrasie-beleide verskillende etniese minderheidsgroepe van nie-Europese afkoms effektief toegang tot Kanada verbied het, deur byvoorbeeld biologiese karaktertrekke te gebruik. So byvoorbeeld is etniese swart groepe van suidelike lande as klimatologies onwenslik beskou vir die strawwe Kanadese winters. Swart skoolkinders was selfs verbied om sekere skole by te woon.

Rassediskriminasie en onregverdigheid was hoofsaaklik toegepas deur die Britte teen etniese minderheidsgroepe en dit het die swart-wit konfrontasie van die 1960's en opkoms van Frans-Kanadese nasionalisme tot gevolg gehad (Samuda, 1986:103 en 105).

Opeenvolgende Kanadese regerings het vanaf die vroeë 1960's verskeie aksies van stapel gestuur om rassediskriminasie en konflik te elimineer. So byvoorbeeld is die belangrikheid van taal in die totstandbring van multikulturalisme erken. 'n "Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism" is in 1963 gestig, gevolg deur die "Official Languages Act of 1969", wat Engels en Frans die amptelike tale van

Kanada gemaak het (Samuda, 1986:105). Dit het die druk op die regering vanaf ander etniese minderhede om hulle tale en kulture te erken, verminder. In 1971 stel die regering 'n multikulturele beleid binne 'n tweetalige raamwerk bekend om kulturele vryheid vir alle Kanadese te bewerkstellig (Van Balkon, 1991:46 en Samuda, 1986:105). Bagley (1986:51) en Stephan (1985:193) verklaar dat die regering finansiële bystand belowe het aan groepe wat hulpprogramme in linguïstiese en kulturele identiteit aanbied, wat kreatiewe interaksie tussen verskillende groepe bewerkstellig en wat groeplede aanmoedig om ten minste een amptelike taal aan te leer. Verder is 'n Manifest van Regte en Vryhede in 1982 geproklameer wat die gelykheid van regte sonder diskriminasie gewaarborg het (Kitching, 1991:34 en Van Balkon, 1991:46).

'n Multikulturele wet is in 1982 uitgevaardig wat alle lede van die Kanadese gemeenskap se vryheid waarborg, bevorder en hulle aanmoedig om hulle kulturele erfenis te deel (Kitching, 1991:34). Dit het die volle deelname van individue en gemeenskappe van alle oorspronge bevorder in die voortdurende evolusie en vorming van alle aspekte van die Kanadese gemeenskap. Kitching (1991:35) is egter van mening dat hierdie wet 'n beleid is "... spawned through conflict not love, among Canada's peoples"; daarom word verklaar dat die mees effektiewe manier om 'n einde te bring aan hierdie rassekonflik nie net is deur wette uit te vaardig nie, maar deur multikulturele opvoeding toe te pas.

Kitching (1991:35) sien opvoeding as 'n bemagtigingsproses wat outonome mense skep wat daartoe in staat is om hul eie besluite te neem rakende hul eie identiteit. Bagley (1986:54) verduidelik dat Kanadese opvoedkundige instellings funksioneer as onderdane van die ekonomie en dat hulle help met die sosialisering van etniese minderhede sonder die toepassing van diskriminasie. Samuda (1986:107) beweer dat opvoeding gesien word as 'n middel tot die skep van gelyke geleenthede vir immigrante. Die meeste inheemse mense het die aanvanklike regerings- en goddiensskole vir inboorlingkinders gesien as 'n manier van die wit gemeenskap om dominerend te wees oor inheemse kulture (Encarta, 2001:1).

Dorotich en Stephan (1984:105) beklemtoon dat taal instrumenteel is tot die bevordering van sosiale integrasie en die fasilitering van sosiale mobiliteit, maar dat Engels en Frans nog steeds die hoof tale is wat gebruik word in die opvoeding. So byvoorbeeld word studente in Quebec onderrig in Frans, behalwe as ander omstandighede geld, byvoorbeeld, as hulle ouers voorheen in 'n Engelstalige skool in Quebec was. Engels is hoof onderrigtaal in al die ander provinsies en gebiede. Baie New Brunswick-skole het Franse onderrig wat die groot hoeveelheid Frans-Kanadese in die provinsie weerspieël, sowel as die amptelike beleid van tweetaligheid (Encarta, 2001:1). In Toronto en Vancouver, die twee grootste stede met die grootste etniese diversiteit in Kanada, het meer as die helfte van die studente in die gewone skoolstelsel nie Engels as eerste taal nie (Encarta, 2001:1). Alhoewel skoolhandboeke en onderrighulpmiddels geproduseer word om stereotipering te vermy, skiet die situasie nog steeds multikultureel tekort.

In aansluiting hierby verklaar Samuda (1986:107) dat die konsep multikulturalisme nog nie geïntegreer is in opvoedkundige fakulteite nie en dat opvoeders opvoeding nog steeds beskou vanuit 'n verouderde assimilerende perspektief. Skole word dus beman deur wit Anglo-Saksiese Protestante wat 'n Anglo-sentriese kurrikulum instandhou wat vreemd is vir die kulturele en linguïstiese agtergronde van die studente wat hulle onderrig.

Dorotich en Stephan (1984:105) verklaar dat etniese minderheidsgroepe hierdeur geforseer is om hulle eie privaatskole te open vir die behoud van hul taal- en kulturele erfenis. Volgens Watson (1979:25) het ander skole ontstaan om opvoeding te verskaf aan etniese groepe, met ander woorde die algemene skole was oop vir alle kinders in die gemeenskap (meestal wit kinders) en gedeeltelik onderhou deur publieke fondse, terwyl privaat, etniese en godsdienstskole gesubsidieer was deur die staat, mits hulle bereid was om die gewone kurrikulum te onderrig en as hulle ekstra taal- en godsdienstkursusse aanbied (Encarta, 2001:1). Behalwe genoemde skole was daar ook skole wat 'n vermenging van die twee tipes was.

Alhoewel die regering talle wette uitgevaardig het vir die bevordering van multikulturele opvoeding in Kanada, is die realiteit dat daar nog 'n lang pad geloop moet word met multikulturele opvoeding, want uit die bespreking blyk dat die assimileringsproses, soos toegepas in Kanada, nie volkome suksesvol is nie.

3.2.1.2 Multikulturalisme in die Verenigde State van Amerika (VSA)

Dit is alreeds aangedui dat die Verenigde State van Amerika net soos Kanada deur immigrante gebou en tot stand gebring is. Die meeste van die mense in die VSA behalwe die inheemse Indiane kom vanaf ander wêrelddele. Wit Anglo-Saksiese Protestante vanaf die Britse Eilande was die eerste immigrante van die VSA. Europeër-immigrante het hoofsaaklik gekom vanaf Engeland, Ierland en Duitsland in die 1800's, terwyl daar ook aansienlike hoeveelhede gekom het vanaf Poland, die Balkan-eilande, Rusland en Italië. Japanese, Chinese en inwoners van die Filippyne sowel as afstammelinge van vrygestelde slawe was ook teenwoordig in die VSA (Encarta, 2001:1).

Martin en Midgley (in Banks; 2001:28) dui hierdie invloed van emigrasie aan deur te verklaar dat die VSA-bevolking in die jaar 2000 ongeveer 275 miljoen mense was en die volgende samestelling gehad het: "...about 72 percent ... non-Hispanic Whites. African Americans ...12 percent; Hispanic 11 percent, Asian and Pacific Islanders 4 percent; and American Indians, Aleuts, and Eskimos 1 percent."

Na die Eerste Wêreldoorlog is daar beperkings ingestel op immigrasie na die VSA. Hierdie beweging staan volgens Bennett in Banks, (2001:19) bekend as "nativism". Hierdie nativiste het uitgewys dat nuwe immigrante hoofsaaklik Katolieke was, terwyl die ou immigrante primêr Protestante was. Gedurende hierdie periode was die onderrig van Duits en ander vreemde tale verbied in baie skole en Duitse boeke in skoolbiblioteke was soms verbrand (Banks, 2001:20).

Die afhanklikheid van immigrasie vir industriële en ekonomiese ontwikkeling het die VSA egter genoodsaak om die immigrasie-beperkingsmaatreëls te verslap (Samuda, 1986:102). As gevolg hiervan, het daar sedert 1965 grootskaalse

immigrasie plaasgevind vanaf Latyns-Amerika, Asië en die Karibiese eilande. Groot hoeveelhede onwettige immigrante het ook gekom vanaf China, Kuba en Mexiko (Tyack, 1993:8 en Phuntsog, 2001:51). Hierdie geweldige immigrasie oor die jare heen met 'n kaleidoskoop van rasse, kulture, nasionaliteite en tale vanaf verskillende wêrelddele het die VSA verander in 'n smeltkroes wat verskillende nasies en etniese groepe geassimileer en geakkultureer het binne haar grense (Watson, 1979:24; Ravitch, 1990:47 en Washburn, Brown en Abbott, 1996:1). Alle etniese verskille moes dus verdwyn en daaruit moes nuwe superieure persone tot stand kom. 'n Supernasie moes dus ontwikkel word.

Verskeie persone, soos byvoorbeeld Horace Kallen (1924), Randolph Bourne (1916) en Julius Drachsler (1920) het hierdie assimileringsbeleid verwerp en geargumenteer dat politieke demokrasie ook kulturele demokrasie moet beteken en dat die duisende suidelike, oostelike en sentraal-Europese immigrante 'n reg het tot die behoud van hul etniese kulture in die Amerikaanse samelewing (Banks, 2001:21). Genoemde persone gebruik die "slaaibak"-argument, naamlik dat elke etniese kultuur 'n unieke rol te speel het in die Amerikaanse samelewing en dat etniese kulture die Amerikaanse samelewing sal verryk. Hulle noem dit kulturele pluralisme (Banks, 2001:21). Assimileringskragte en beleide het die Amerikaanse samelewing gedomineer vanaf die begin van die eeu tot die begin van die 1960's (Banks, 2001:26).

Watson (1979:25) sowel as Banks (2001:20) is van mening dat hierdie smeltkroesbeleid die voorloper was vir die assimileringsbeleid wat alle nasies en etniese groepe wou saamvoeg tot een Amerikaanse kultuur en die wegdoen van kulturele diversiteit. Banks (2001:20) en Washburn, Brown en Abbott (1996:8) verklaar dat Amerikaanse skole, net soos ander Amerikaanse inrigtings, Anglo-konformitiese doelwitte aangehang het. Amerikaanse skole wou dus ontslae raak van etniese eienskappe by etniese groepe en het almal geforseer om Anglo-Saksiese waardes en gedrag aan te leer. Dit het immigrante-kindere vervreem van hulle ouers, hulle ongemaklik gemaak in publieke skole, weerstand verwek en hulle het in groot getalle die skole verlaat (Kincheloe en Steinberg, 1997:5).

Vir meer as 'n eeu het die VSA volgens McCarthy (1991:302) die klem geplaas op die assimileringsmodel in hulle opvoedingsbeleid. Skole was dus geskep om 'n homogene gemeenskap tot stand te bring uit mense met verskillende etniese agtergronde. McCarthy (1991:302) dui verder ook aan dat opvoedkundige inrigtings wat Hispaanse, inheemse Indiane en swartes onderrig het, gebruik is om etniese eienskappe wat teenstrydig met die dominante VSA kultuur is, te verander.

Gedurende die 1950's was segregasie op grond van ras in publieke en private skole 'n algemene praktyk in die VSA. In die suide het aparte skole bestaan vir Afrikaan-Amerikaners en wittes. Hierdie praktyk was ondersteun deur regeringswette wat gehandhaaf is deur die Hooggeregshof van die VSA in die Plessy versus Ferguson-saak van 1896 (Encarta 2001:2). In die noorde was daar nie sulke wette nie, maar rassese segregasie was algemeen in gesegregeerde woonbuurte en skooldistrikte. Die resultaat van segregasie was gewoonlik minderwaardige opvoeding vir swartes, hetsy in die noorde of die suide. Volgens McCarthy (1991:303) het die swartes en ander minderheidsgroepe opvoeding as rassisties beskou en ervaar.

In 1954 het die Hooggeregshof van die VSA in die saak "Brown versus Board of Education of Topeka" bevind dat rassese segregasie in publieke skole ongrondwetlik was. Hulle het dus hulle bevinding van 1896 verander. Alhoewel daar hewige verzet was deur die suidelike state, het die federale hofe daarin geslaag om wettige segregasie in suidelike skole uit die weg te ruim (Encarta, 2001:7). In stede soos Boston waar intensionele segregasie 'n werklikheid was, het die federale hofe beveel dat woonbuurt skole se distriksgrense herbepaal moet word en in ander gevalle het die hofe aanbeveel dat studente met busse van een woonbuurt na 'n volgende aangery moet word om 'n rassebalans in elke skool te handhaaf. In hoër onderwys het die federale wette die mandaat gegee vir regstellende aksieprogramme om te verseker dat kolleges meer ras minderheidstudente en -fakulteitslede aanvaar (Encarta, 2001:7).

Hierdie bevindinge van die hooggeregshof en die federale hofe saam met die Burgerregte-beweging in die 1960's wat ongelykheid, rassisme en gebrek aan

gelyke geleenthede beveg het, het aanleiding gegee tot die opkoms van multikulturele opvoeding (vergelyk Lemmer en Squelch, 1993a:3, Ghosh en Tarrow, 1993:85, McCarthy, 1991:301,303 en Banks, 2001:27). Hierdie beweging het later bekend geword as die nuwe pluralisme. Aanvanklik het eers Afrikaan-Amerikaners en daarna later Mexikaan-Amerikaners, Asiatiese Amerikaners en Puerto Rikane aangedring dat skole en handboeke meer sensitief moet wees vir alle Amerikaanse kulture (Banks, 2001:27).

Banks (2001:29) verwys na hierdie tendense waar ander etniese groepe aangedring het op meer sosiale, politieke en opvoedkundige gelykheid as die “Ethnic Revitalization Movements.” Verskillende wette is uitgevaardig en organisasies gestig om multikulturele opvoeding te bevorder. So byvoorbeeld verklaar Ghosh en Tarrow (1993:85) dat ‘n Siviele Regte-wet uitgevaardig is om die basis te lê vir ‘n opvoedkundige beleid. Die 1965, Etniese Erfenis-wet het die bevordering van multikulturele opvoeding vir die Amerikaanse Assosiasie vir Onderwyseropvoeding gesuggereer en het strategieë aangedui vir die implementering van multikulturele opvoeding. Hierdie wet is egter geëlimineer gedurende die administrasie van president Ronald Reagan (Gollnick, 1995:61). So ook het die volgende verskillende organisasies multikulturele opvoeding ondersteun: “American Association of Colleges for Teacher Education, Association for Supervision and Curriculum Development, National Council for Social Studies, National Association of Elementary School Principals, National Association of Secondary School Principals, Council of Chief State School Officials and the American Association of School Administrators” (Washburn, Brown en Abbot, 1996:13).

Nieteenstaande die gebruik van juridiese mag om desegregasie en veronderstelde gelykheid van opvoedkundige geleenthede te kry, het baie skole in die VSA hoogs ras verdeeld en monokultureel gebly (Bennett, 1990:77 en Encarta, 2001:7).

Baie wittes (blankes) en middelklas-swartes het teen 1970 uitbeweeg uit die sentrale stede en het arm swartes en Hispaans-Amerikaners agtergelaat om die stedelike skole by te woon. Die meeste federale desegregasiepogings het gegaan oor die verhoging van opvoedkundige prestasie van Afrikaan-Amerikaanse studente

alhoewel baie opvoeders ongelyke opvoedingsgeleenthede vir Hispaans-Amerikaanse studente aangebied het. In 1996 het 'n verslag wat uitgebring is deur die "Presidential Advisory Commission on Educational Excellence for Hispanic Americans", aangedui dat 'n groot hoeveelheid Hispaans-Amerikaanse studente hoofsaaklik nie-wit skole en skole met 'n gebrek aan opvoedkundige hulpbronne, bywoon (Encarta, 2001:7).

Washburn, Brown en Abbott (1996:14) verklaar die volgende ten opsigte van multikulturele opvoeding: "However, during the 1980's those who dreamed of a democratic egalitarian, pluralistic transformation of the United States through progressive, reconstructionist, multicultural education were confronted with the essentialist assimilationist, anglo-conformist reforms of the A Nation At Risk report ... and efforts at establishing multicultural education in the nation's public schools appeared to wane." Washburn, Brown en Abbott (1996:14) dui egter aan dat multikulturele opvoeding 'n oplewing ondergaan het gedurende die 1990's.

Die "A Nation At Risk"-verslag, aldus Washburn, Brown en Abbott (1996:20) omsluit die volgende kernbeginsels: 'n kernkurrikulum met basiese vakke vir alle studente wat intellektuele dissipline ontwikkel en waardeur die waardes, denkwyses en gedrag van die Amerikaanse kernkultuur oorgedra word. 'n Langer skooldag en jaar sowel as meer huiswerk word voorgestel, sodat die addisionele tyd gebruik kan word om hierdie waardes te ontwikkel.

Banks en Banks (2004:266) is van mening dat genoemde benadering 'n grootskaalse poging was om alle studente essensiële kennis en waardes aan te leer om sodoende 'n verenigde Amerikaanse identiteit te ontwikkel. Franklin en Heath (1992:2-3) noem hierdie benadering "Liberale multikulturalisme" wat die volgende nastreef: "we are dedicated to working toward a world where there is only one race – the human race". Hierdie perspektief was vir die eerste keer verwoord deur John Marshall Harlan, 'n hooggeregshofregter waar hy 'n oproep gemaak het vir 'n "colorblind society" (Banks en Banks, 2004:266). Groeplidmaatskap moet dus totaal geïgnoreer word, individue moet alleenlik as individue hanteer word en ras en etnisiteit moet totaal geïgnoreer word.

Banks en Banks (2004:281) verklaar dat hierdie kleurblindheidsperspektief nie sonder gevare is nie; so byvoorbeeld mag dit aanvanklike wrywing en konflik verminder, maar dit kan ook 'n teelaarde wees vir 'n taboe teen die melding van ras en 'n ontkenning van die bestaan van intergroepwrywings en daarteenoor op te tree. Verder is dit hoogs onwaarskynlik dat inherente geleenthede in 'n pluralistiese instelling ten volle sal realiseer en dat die uitdagings wat sulke instellings het om studente te konfronteer, met uitdagende en effektiewe opvoeding nie bereik sal word nie.

Die navorser stem saam met Banks en Banks (2004:281) dat alhoewel hierdie perspektief baie nadele het, die konklusie nie gemaak moet word dat dit goed is om aanhoudend studente se aandag op groeplidmaatskap te vestig nie.

Gollnick (1995:58) verklaar dat meer as 80% van die instansies wat deur die "National Council on the Accreditation of Teacher Education (NCATE)" tussen 1988 en 1993 besoek was, multikulturele opvoeding in die kurrikulum geïnkorporeer het. Banks in Jay (2003:3) konstateer egter dat ten spyte van die etniese samestelling van die VSA oor die vorige eeu, word die hoofkurrikulum van skole, kolleges en universiteite nog steeds georganiseer rondom konsepte, gebeure en paradigmas wat Anglo-Saksiese Protestante manlikheid reflekteer. Phuntsog (2001:61) het in 'n studie met onderwysers oor kulturele verantwoordbare opvoeding bevind dat die heersende assimilasië en pluralistiese perspektiewe van opvoeding oor die algemeen nog duidelik na vore kom. So byvoorbeeld het slegs 42% van die respondente daarteen gestem dat die insluiting van literatuur van verskillende kulturele groepe lei tot verdeeldheid tussen leerders in 'n klaskamer.

Van die 713 skoordistrikte in 1995 het 329 (46,1%) aangedui dat hulle gebruik maak van multikulturele opvoedkundige programme. In 1974 het 397 van die 720 distrikte, dus 55,1% multikulturele opvoedkundige programme gehad. Dit op sigself dui 'n beduidende afwaartse rigting vir multikulturele opvoeding in die VSA aan (Washburn, Brown en Abott, 1996:50).

Washburn, Brown en Abbott (1996:90) postuleer dat alhoewel die 1980's 'n dekade

van groei in die ontwikkeling van multikulturele opvoedingsteorieë en navorsing oor etniese studies was, die praktiese toepassing van multikulturele opvoeding in die grootste aantal VSA skooldistrikte in werklikheid afgeneem het. Onder die 46,1% van die distrikte wat multikulturele opvoedingsprogramme in 1995 gehad het, was daar 'n vermenging van assimilering en kulturele pluralistiese praktyke. Banks en Banks (2004:212-213) dui aan dat in 1996 gekleurde studente die meerderheid bevolking in 70 van die nasie se 130 grootste skooldistrikte was en dat hierdie tendens besig is om jaarliks toe te neem. Nogtans is die etnisiteit van onderwysers, administrateurs en beleidmakers in hierdie skooldistrikte die teenoorgestelde; dus hoofsaaklik Europeër-Amerikaners.

Orfield, Eaton, en "The Harvard Project on School Desegregation" in Banks en Banks (2004:212) dui aan dat die meeste elementêre en sekondêre skole in die VSA nog steeds rasgesegregeer is. Diversiteit en multikulturele inisiatiewe word egter al hoe belangriker in hoër opvoedkundige instellings, as gevolg van die veranderde demografie van die studente en die aanvaarding van 'n behoefte vir inklusiewe opvoeding. Krishnamurthi (2003:275) bevind in 'n evalueringstudie by die Universiteit van Noordelike Illinois, dat multikulturele inisiatiewe effektief is en dat die personeel, studente en fakulteite waardering daarvoor het.

Lynn (1999:611) is van mening dat die opvoedkundige stelsel van die VSA faal om 'n behoorlike opvoeding aan die meerderheid etniese studente en studente van verskillende rasse te gee. Jay (2003:5) som die stand van multikulturele opvoeding in die VSA op met die volgende vraag: "Why is it that multicultural initiatives get sucked back into the system, preventing them from offering any substantial changes to the current order?" Verskillende etniese, kulturele en rasse-groepe het multikulturele opvoeding 'n noodsaaklikheid gemaak in die VSA. Multikulturele opvoeding wil die waarde van diversiteit en gelyke geleenthede vir alle mense verseker, deurdat die bydrae van mense van verskillende rasse, etnisiteite, kulture, tale, godsdienste, geslag en bevoegdhede verstaan word.

Multikulturele opvoeding vir die VSA het oor die jare heen verskillend gegroei, gestagneer en verswak. Verskillende benaderings is geopenbaar in multikulturele

opvoeding. Aanvanklik was die fokus op assimilasië, akkulturasie, kulturele pluralisme en daarna 'n oplewing van etnisiteit of kulturele verantwoordbare opvoeding wat gevolg is deur 'n besef dat multikulturele opvoedingsbeginsels niks beteken as dit nie prakties toegepas word nie. Alhoewel multikulturele opvoeding 'n lang pad geloop het in die VSA, is dit duidelik uit die voorafgaande gedeeltes dat 'n groot hoeveelheid skole multikulturele opvoedingsprogramme het, maar dat dit nie suksesvol toegepas word nie.

Jay (2003:5) se slotsom is dat die uiteindelijke doelwit van multikulturele opvoeding, naamlik om te beweeg na die skep van konsepte, paradigmas, temas en verduidelikings wat die hoofstroomkennis uitdaag en nie in stand hou nie, dus nog nie bereik is in die opvoedingstelsel van die VSA nie.

3.2.2 Multikulturalisme in Europa

Die verspreiding van die Europese bevolking was oor lang periodes nie stabiel nie, maar het gedurig verander as gevolg van verskillende geboorte- en sterfte- tempo's en deur migrasie. Bevolkingsbewegings, beide vrywillig en gedwonge is 'n alledaagse verskynsel van die Europese samelewing. Coleman (1991:17) beweer dat Derde Wêreldse emigrasie Europa verander het in veelrassige en multikulturele gemeenskappe. In die laaste gedeelte van die 20ste eeu is daar twee hoofbevolkingsbewegings wat bygedra het tot hierdie multikulturele opset in Europa, naamlik: die immigrasie van mense wat werk soek as gaswerkers en tweedens die migrasie van mense vanaf landelike na stedelike gebiede. Italianers, Joego-Slawiërs, Grieke, Spanjaarde en Portugese werkers (sowel as sommige Asiatiese Turke en Algeriërs) het geëmigreer na Duitsland, Frankryk, Switserland en Groot-Brittanje op soek na werk (Encarta, 2004:3).

Europese gemeenskappe het oor die jare heen die verskillende immigrante in hul lande aanvaar en probeer om met hulle saam te leef sodat immigrante kon meeding in die breër gemeenskap (Boafo, 1996:17). Die ontwikkeling van multi-etniese gemeenskappe in baie Wes-Europese lande het nie sonder probleme plaasgevind nie. In baie gevalle het die marginalisering van etniese minderhede gepaard gegaan met integrasie. Geleenthede vir mense was ongelyk en hoofsaaklik volgens etniese

oorsprong. Onverdraagsaamheid, diskriminasie, en afsondering het sosiale kohesie teengewerk (Leeman, 2003:32).

Coleman (1991:17) verklaar dat hierdie immigrante hoofsaaklik bly vasklou het aan hulle taal, godsdiens en ander kulturele praktyke. Die beleid van die Europese Raad is egter dat immigrantekinders so gou as moontlik geïntegreer word in die gasheernasie se opvoedingstelsel, maar dat hulle ook geleentheid moet kry vir moedertaalonderrig (Watson, 1979:28). 'n Duidelike assimilasiëpraktyk word dus na vore gebring, deurdat minderhede moet aanpas en integreer by die meerderheid.

Multikulturele opvoeding verskil in Europa van land tot land. In die Verenigde Koninkryk (Brittanje) is daar 'n differensiasie tussen interkulturele opvoeding (met 'n sterk beklemtoning van kennis rondom kulturele diversiteit en respek vir almal) en anti-rassistiese opvoeding (wat weer in besonder fokus op politieke en sosiale dimensies). In Nederland is daar 'n kombinasie en onderlinge orde van samehang tussen multi-rassistiese en interkulturele opvoeding (Leeman, 2003:33).

Die Europese Ekonomiese Gemeenskap, net soos die Europese Raad, glo in die waarde van moedertaalonderrig en die behoud daarvan by immigrante en minderhede. Die Bordeaux Deklarasie van 1978 deur die Europese Konvensieraad moedig Europese lande aan om befondsing te verskaf vir opvoeding van minderhede rakende hul kulturele identiteit, behoeftes en aspirasies (Corner, 1984:47). Watson (1979:28) dui egter aan dat baie Wes-Europese lande verwag het dat immigrante tweetalig en bi-kultureel moet wees, sodat hulle maklik kon inpas by Europese gemeenskappe. Alhoewel die multi-etniese karakter van die Europese gemeenskappe 'n hoogs aktuele onderwerp is, het interkulturele opvoeding nog baie min vordering en verandering veroorsaak in die meeste Wes-Europese skole (Leeman, 2003: 32).

Vervolgens word daar gekyk na die tendense in Duitsland, Brittanje, Joego-Slawië en Nederland. Stephan (1985:194) postuleer dat Duitsland strukturele pluralisme voorstel, want hulle verwag dat alle immigrantekinders in hulle moedertaal en in Duits onderrig moet word om hulle voor te berei vir die Duitse samelewing, sowel as

die samelewing van hulle oorspronklike lande. Stephan (1985:196) dui verder aan dat immigrante beskou word as tydelike inwoners sonder enige regte, omdat Duitsers nie hulle land sien as 'n land vir immigrasie nie. Stephan (1985:201) beskou hierdie houding van die Duitsers as 'n verwerping van multikulturaliteit .

Dorotich en Stephan (1984:102-104) en Stephan (1985:193-199) is van mening dat kulturele diversiteit vasgelê is in die grondwet van Joego-Slawië. Om nasionale eenheid te verseker, het alle etniese groepe gelyke status terwyl opvoeding plaasvind deur middel van verskillende tale. Etniese groepe volg selfbestuur beginsels met opvoedkundige voorsiening en individue kan hulle belange in opvoeding, wetenskap en kultuur uitspreek. Republieke en provinsies beheer opvoeding en elke republiek of provinsie besluit watter taal vir opvoeding en administrasie gebruik word. Moedertaalonderrig vind plaas in elementêre skole, terwyl 'n verskeidenheid van tale in sekondêre skole gebruik word en handboeke in die verskillende tale voorsien word. Kulturele aktiwiteite word gediversifiseer om die nasionale kultuur te reflekteer. Hierdie toestande in Joego-Slawië weerspieël aspekte van kulturele pluralisme.

Assimilasie tot die dominante kultuur en taal is deur die Britse regering gedurende die 1960's gesien as die beste manier om nuwe immigrante te integreer (Taylor, 1992:81). Todd (1991:57) postuleer dat die Britse opvoeding 'n belangrike rol in hierdie proses gespeel het. Met die verloop van jare het voorstanders gepleit vir 'n pluralistiese opvoeding en positiewe multi-etniese perspektiewe (Mogdil, Verma, Mallick, Mogdil, 1986:1). Britte het gespekuleer oor hoe skole kan bydra tot die skep van 'n regverdige gemeenskap en die afskaffing van diskriminasie en uitbuiting (Taylor, 1992:82).

Clare Short, die verkose Britse Staatsekretaris vir Internasionale Ontwikkeling het op 28 Mei 1997 beweer dat die mense van Brittanje in die verkiesing komprehensief, die groeiende onregverdigheide van die laaste 20 jaar verwerp het en dat hulle 'n toename wou sien in sosiale regverdigheid (Clay en George, 2000:205). In 1973 het 'n Parlementêre Komitee oor Rasseverhoudings gerapporteer dat 'n begrip vir die

multikulturele aard van die Britse samelewing ook in alle opvoeding reflekteer moet word (Watson, 1979:28).

Coleman (1991:19) dui aan dat 'n statutêre Kommissie vir Rassegelykheid gestig is om die toepassing van die Rasse-verhoudingswet van 1976 te monitor. In 1977 het die Britse regering 'n Groenskrif oor Opvoeding in skole gepubliseer, wat die teenwoordigheid erken het van etniese minderhede as deel van die Britse gemeenskap en as sulks moes skole toesien dat leerders die aard van die Britse gemeenskapslewe aanleer (Mogdil et al., 1986:2).

Verskeie ander organisasies is gestig sodat Multikulturele Opvoeding geïmplementeer moet word, byvoorbeeld: die Rampton Komitee van Ondersoek in die Opvoeding van Etniese minderheidsgroepe is gestig om te kyk na die opvoedingsbehoefte en prestasies van kinders van minderheidsgroepe sowel as die Komitee van Ondersoek na Opvoeding van Kinders van Etniese Minderheidsgroepe, onder die leierskap van Heer Swan (Mogdil et al., 1986:3). As gevolg daarvan het die Swan-verslag verskyn wat aanbeveel het dat alle skole etniese minderheidstaalkursusse moet hê en dat goeie opvoeding multikulturele opvoeding in alle skole regdeur dié land moet insluit (Taylor, 1992:81).

In 'n poging om godsdienstige segregasie aan te spreek en geïntegreerde opvoeding te verskaf, het die staat geïntegreerde skole gestig, maar slegs 2% van die skoolbevolking het dit bygewoon (Encarta, 2001:3). Levin en Riffel (1997:1) argumenteer dat alhoewel daar geglo word dat die baie sosiale veranderinge fundamentele veranderinge noodsaak aan die huidige opvoeding, dit blyk dat die skoolstelsel nie 'n langtermyn of strategiese benadering het in die aanspreek van die veranderinge nie. Daar is egter ook nie genoeg ruimte gelaat vir eksperimentering met hierdie nuwe uitdagings en probleme nie. Macdonald en Stratta (2001:249) dui in 'n studie oor die houdings van tutors in hoër onderwys aan dat die fokus op die hulp en bystand aan voorgraadse etniese studente val om aan te pas by bestaande omstandighede, eerder as om 'n radikale heroorweging van moontlike benaderings, wat toepaslik is in 'n meer diverse bevolking, toe te pas. Pumfrey en Verma in Banks en Banks (1995:795) som die situasie in die Verenigde Koningryk op deur te

beweer dat die huidige toekoms van multikulturele en anti-rassistiese opvoeding negatief vertoon omdat die Nasionale Kurrikulum wat op ontwikkeling dui, monokultureel en etnosentrië is.

Blair en Cole in Blair (2001:334) is van mening dat die teenwoordigheid van swart leerders in Britse skole in die 1960's en 1970's gelei het tot die ontruimingstelsel. Dié stelsel behels dat kinders van verspreide minderheidsgroepe, met busse vervoer is, sodat daar in geen skool meer as 30% sulke leerders aanwesig is nie. Dit het duidelik bewys dat baie Britte nog nie die multikulturele aard van die Britse skoolbevolking aanvaar nie.

Clay en George (2000:206) verklaar dat dié tendens, naamlik die herontdekking van ou tradisies in die Engelse opvoedingstelsel, deur 'n Nasionale Kurrikulum, wat diens en verantwoordelikheid oor regte en waardes beklemtoon, 'n poging is om 'n nouer identiteitsbasis van 'n geïdealiseerde verlede na te streef. Die navorsers is van mening dat daar moet liewer gekyk word na 'n alternatief wat die multikulturele, multi-etniese en multi-geloofswerklikhede sal aanvaar, aanspreek en verwelkom.

'n Moontlike oplossing teen die ontoereikende implementering van multikulturele opvoeding of interkulturele opvoeding soos dit bekend staan in Brittanje, is om 'n Praktiserende Kode vir Interkulturele Opvoeding in alle opvoedkundige instansies regoor Europa op te stel. Die beginsels daarvan moet duidelike aanduidings gee van ongelykhede en die wyse waarop dit kan lei tot onderdrukking. Verder sal dit ontwikkelende toekomstige opvoeders voorberei vir 'n veranderende wêreld (Clay en George, 2000:203).

Grootskaalse immigrasie het na die Tweede Wêreldoorlog plaasgevind wat begin het deur 'n toestroming van immigrante vanaf die vorige kolonies, naamlik die Nederlandse Oos-Indië, Suriname en die Nederlandse Antille. Migrante het hoofsaaklik vir politieke en opvoedkundige redes gemigreer, maar later ook om ekonomiese redes. Werkers en hulle gesinne het later ook van die Mediterreense lande, Morokko en Turkye na Nederland gekom (Hermans, 2002:184).

Martens en Veenman (1999:110) dui byvoorbeeld aan dat 1 miljoen (7%) van die totale Nederlandse inwoners aan die tradisionele etniese minderheidsgroepe behoort, terwyl die res immigrante of afstammelinge van hulle is. Volgens die 1985 Primêre Opvoedingswet, was alle primêre skole verplig om interkulturele opvoeding aan alle kinders te voorsien, ongeag of daar kinders van minderheidsgroepe teenwoordig is (Hermans, 2002:185). Hermans (2002:183) dui aan dat interkulturele opvoeding in die Nederlande ontstaan het as 'n reaksie teen die situasie dat kinders van minderheidsgroepe slegs blootgestel was aan kurrikulums wat net die kultuur en taal van die dominante groepe reflekteer het.

Die Nederlandse regering het in die 1980's die proses van interkulturele opvoeding begin bestuur toe dit verpligtend geword het in alle Nederlandse skole. Fase (1993:51-55) en Eldering (1996:323-327) toon aan dat die Nederlandse opvoedingsbeleid vir minderhede duidelik uitspel dat die opvoedkundige praktyk se hoofdoel is om gelyke opvoedkundige geleenthede en die gelykheid van kulture te verseker. Gedurende hierdie tydperk was die kernfokus om mekaar te ken en te respekteer om sodoende saam te leef in 'n etniese diverse gemeenskap.

Baie tyd is gespandeer aan nuwe opvoedkundige inhoud en interkulturele opvoedkundige materiaal te ontwikkel om standard onderrigmateriaal aan te vul. In 1994 is 'n Projekgroep vir Interkulturele Onderwys (Projectgroep Intercultureel Onderwijs) deur die regering gestig om die ontwikkeling van interkulturele opvoeding te stimuleer (Leeman, 2003:34-35). Hierdie projekgroep het veranderinge gestimuleer op primêre, sekondêre, volwasse, voorligtings- en hoër onderwys, inhoud van onderrigmateriale, formulering van kerndoelstellings, klaskameronderrig en professionalisme van opvoeders. Die uiteindelige verantwoordelikheid vir interkulturele opvoeding het egter na die ontbinding van die projekgroep in 1998 verskuif na die nasionale beleidsvlak.

Die verdere ontwikkeling van interkulturele opvoeding is daarna geplaas onder die outonomie van skole. Alhoewel interkulturele opvoeding 'n wetlike verpligting is, is dit egter nie algemeen in Nederland nie. Leeman (2003:34) dui aan dat interkulturele opvoeding volgens die Interkulturele Projekgroep vir Opvoeding slegs

ontwikkel het in 'n beperkte hoeveelheid skole; hoofsaaklik skole met studente van etniese minderheidsagtergronde.

Danksy hierdie projekgroep het 'n groot hoeveelheid Nederlandse boeke oor alle aspekte van interkulturele opvoeding verskyn, so byvoorbeeld oor opleidingsberading, bestuur en die multikulturele samelewing. Sommige van die boeke is teoreties, ander prakties van aard en ander weer het gefokus op 'n spesifieke leerarea vanaf 'n interkulturele perspektief (Hermans, 2002:186). Die Komitee vir die Evaluering van Primêre Opvoeding het in 1994 bevind dat slegs 20% van die skole interkulturele opvoeding in hul kurrikulums geïntegreer het (Hermans, 2002:185).

Leeman (2003:35) postuleer dat een van die grootste probleme wat in Nederlandse skole ervaar word die onwilligheid van sommige onderwysers is om etniese diversiteit te aanvaar en om ekstra pogings aan te wend in die implementering van interkulturele opvoeding. Leeman (2003:36) sowel as Hermans (2002:191) verduidelik dat interkulturele opvoeding nie gesien word as die primêre taak van opvoeding nie, maar dat dit gesien word as die morele taak van opvoeding wat 'n laer prioriteit is as die verbetering van prestasie. Eldering (1996:323-327) dui verder aan dat interkulturele opvoeding meestal afhanklik is van die inisiatiewe van individuele opvoeders en nie van weldeurdragte skoolbeleide nie.

In 'n studie oor die stand van multikulturele opvoeding in twee Nederlandse onderwysopleidingskursusse het Hermans (2002:183) bevind dat alhoewel interkulturele opvoeding bestaan in onderwyseropleidingsprogramme, dit baie aangeskep word. Studente sowel as opvoeders voel dat die interkulturele inhoud van die programme verder ontwikkel moet word. Interkulturele opvoeding is nie 'n hoë prioriteit nie; dit word nie gemotiveerd aangebied nie en is geformuleer in hoogs abstrakte terme. Hermans (2002:183) het laastens bevind dat opvoedkundige instellings nie goed ontwikkelde visies vir interkulturele opvoeding het nie. Ledoux en Leeman (2001:4) is van mening dat hierdie gevallestudies 'n duidelike illustrasie en bevestiging is van die algemene stagnasie van die implementering van interkulturele opvoeding in Nederland. Dit is dus duidelik uit die

voorafgaande dat daar 'n groot gaping bestaan in die Nederlandse opvoeding wat betref interkulturele opvoeding, veral wat betref beleid, ideologiese gesprek en realistiese daaglikse skoolpraktyk.

Multikulturele opvoeding in Europa verskil van land tot land. Multikulturele opvoeding fokus ook op verskillende aspekte in verskillende lande, soos alreeds aangedui. As die verskillende lande se stand van multikulturele opvoeding ook krities ontleed word volgens die topologie van Sleeter en Grant (Washburn, Brown en Abbott, 1996:15-18) is dit duidelik dat die toestande wissel van "business as usual" tot multikulturele opvoeding. Die meeste van die lande het in die praktyk nog nie die laaste dimensie van multikulturele en sosiale herkonstruering bereik nie.

3.2.3 Multikulturalisme in Australië

Dufty (1986:111) sowel as Blewett (1987:122) konstateer dat Australië hoofsaaklik 'n nasie van immigrante is. Watson (1979:19) klassifiseer Australië as 'n land wat multikultureel geraak het as gevolg van vrywillige immigrasie. Verskeie outeurs (Watson, 1979:19; Dufty, 1986:111; Blewett, 1987:122 en Kennedy, 1985:33) dui aan dat die Australiese regering die multikulturele aard van die bevolking erken en pogings aanwend om deur opvoeding die ideale van multikulturalisme tussen die verskillende etniese groepe aan te moedig.

'n Multikulturele samelewing is alreeds van die vroegste tye in Australië aanwesig, as gevolg van die teenwoordigheid van die inboorlinge (Aborigines) met 'n verskeidenheid tale en kulture (Dufty, 1986:111). Vanaf 1788 het Britse immigrante (hoofsaaklik Engelse, Iere, Skotte en Wallisers) na Australië geëmigreer (Dufty, 1986:112 en Hick, 1984:117). Hick (1984:125) sowel as Smolicz (1984:11) verduidelik dat Engels die dominante taal was en dat alle etniese groepe dit so aanvaar het.

Gedurende die 19de eeu en die eerste helfte van die 20ste eeu was dit slegs wit emigrante wat na Australië geëmigreer het, terwyl nie-Europeërs (swartes,

gekleurdes en Chinese) verbied is omdat hulle as ondergeskiktes en laer as wit Australiërs beskou is (Lynch, 1984:139 Hick, 1984:124). Hick (1984:123) verklaar egter dat 'n groot groep Chinese tussen 1851 tot 1961 geëmigreer het na Australië.

'n Klein bevolking en 'n tekort aan industriële en ekonomiese ontwikkeling het die Australiese regering geforseer om vlugtelinge van ander Europese lande in Australië te aanvaar (Samuda, 1986:102). Net na die Tweede Wêreldoorlog het meer as vier miljoen immigrante gearriveer vanaf meer as 'n honderd lande (Dufty, 1986:112 en Lynch, 1984:138). Die Australiese Buro vir Statistiek in Campbell (2000:373) dui aan dat daar in 1998 meer as 159 verskillende etniese groepe teenwoordig was in Australië. Kennedy (1985:36) en Hick (1984:118) dui aan dat die Britse immigrante alle Australiese inwoners wou assimileer in die Anglo-Keltiese kultuur deur middel van opvoeding. Erickson (1997:55) argumenteer dat wanneer kulture en die samelewing in konflik is, daardie konflikte weerspieël sal word in die skole en verder ook onder individuele inwoners. Immigrante-leiers, -politici en -akademici het heftig beswaar aangeteken en baie etniesgebaseerde skole het as gevolg daarvan in die 1970's ontstaan (Dufty, 1986:112). Hierdeur het akademici na vore gekom met die konsep van 'n pluralistiese en multikulturele gemeenskap wat bedien word deur kulturele opvoeding (Lynch, 1986:141).

Die mees prominente verslag oor die ontwikkeling van multikulturele opvoeding, volgens Lynch (1984:142), Kennedy (1985:37) en Hick (1984:130) was die Galbally-verslag ook bekend as die "Report of the Review of Post Arrival Programme and Services for Migrants" in 1978.

Hick (1984:130), Lynch (1986:142-152) en Kennedy (1985:37) verklaar dat Aanbeveling 45 van dié verslag amptelike status gee aan multikulturele opvoeding vir die bevordering van kulturele diversiteit en veeltaligheid. Verder word aanbeveel dat 'n Nasionale Komitee oor Multikulturalisme, kurrikulum- ontwikkeling en onderwyseropleiding indiensopleidingsprogramme vir onderwysers ingestel word. Die stigting van die Australiese Instituut vir Multikulturele sake, met die doel om 'n bewustheid van die diverse kulture aan te wakker en om sosiale en rassekohesie deur opvoeding te bevorder, is volgens Lynch (1986:150) 'n direkte gevolg van die verslag.

Ponterotto en Pedersen (1993) en Malin (1999) in Faulkner (2001:473) dui aan dat daar twee hoofbenaderings ten opsigte van multikulturele opvoeding in Australië is, naamlik dié wat fokus op die begrip vir multikulturalisme en die ander wat pro-diversiteit en anti-rassisme bevorder.

Dit is duidelik dat Australië 'n begin gemaak het met die multikulturele werklikheid, deur eerstens die diverse kulturele samestelling van die bevolking te aanvaar en daarna deur regeringspogings (die stigting van organisasies, wette en verslae) wat probleme aangespreek het rakende multikulturalisme in die Australiese samelewing. Campbell (2000:374) verklaar egter dat strukturele rassisme onsigbaar is en dat die partydigheid van die skoolkurrikulum en die media ongesiens voortgaan. Die dilemma van die stigting van eenheid in kulturele diversiteit word nie raakgesien nie. Die regeringsbeleid wat kulturele assimilasië gelyktydig aanmoedig en kulturele diversiteit aanhang, blyk vir baie Australiëërs nie teenstrydig te wees nie.

Ongeveer 72% van alle kinders woon staatskole by wat normaalweg ko-opvoedkundig en komprehensief is, terwyl die res privaatskole bywoon wat gewoonlik denominatief en enkelgeslag is en wat skoolfooië vra (Encarta, 2004:1).

Ter illustrasië is daar die "Remote Area Teacher Education Program" (RATEP) wat 'n onderwyseropleidingsprogram is vir alle inboorlinge en Torres Strait- eilanders wat in die afgeleë dele van Queensland woon (Martinez, McNally, York, Rigano en Jose, 2001:307). Nieteenstaande wetgewing en spesiale regeringspogings het die Australiese Nasionale Senaatverslag oor Inboorling Onderwyseropvoeding van 2000 (Martinez, McNally, York, Rigano en Jose, 2001:309) bevind dat op alle vlakke, opvoedkundige deelname en prestasies deur inboorlinginwoners minder en swakker is. Martinez et al. (2001:310) konstateer dat inboorlingopvoeding, gesondheid en geregsdienste 'n bron van nasionale onreg in Australië bly.

3.2.4 Multikulturalisme in Japan

Die opkomende multi- etniese en multikulturele demografie van Japan het die nasionale minister van opvoeding genoodsaak om die Nasionale Raad van Opvoedkundige Hervorming in die lewe te roep om te fokus op studente wat buite

die land gestudeer het en nou teruggekeer. Hierdie raad het met 'n verslag na vore gekom wat aanbeveel dat patriotisme sowel as oorspronklike nasionale identiteit in Japanese skole beklemtoon moet word (Nukaga, 2003:80). Verder moes die fokus in opvoeding wees op aspekte van sosiale regverdigheid sodat 'n kulturele inklusiewe opvoedingsmodel tot stand gebring kon word.

In die middel 1990's in Japan het plaaslike gemeenskappe en skole wat groeiende getalle buitelandse studente geakkommodeer het, begin om 'n Opkomende Multikulturele Medebestaansmodel te ontwikkel.

3.2.4.1 Opkomende multikulturele medebestaansmodel

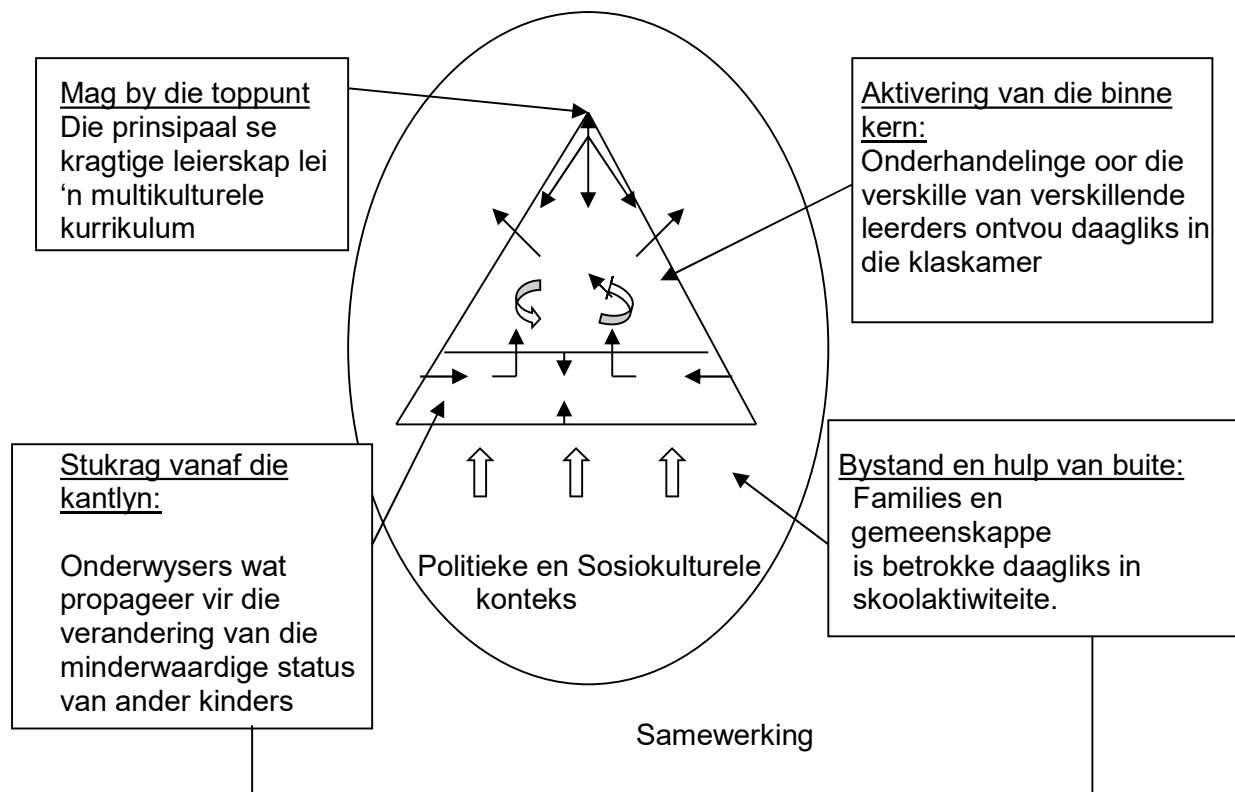
Die hoofdoel van hierdie model is die bevordering van multikulturele medebestaansreg in opvoeding wat die Japanese "tabunka kyousei" noem. Nukaga (2003:79-90) identifiseer die volgende vyf hoofkenmerke van hierdie model:

- gemeenskapsgebaseerde skoolhervormingsbeweging;
- onderwysers as beleidsmakers, leerders en koördineerders;
- studente se kennis en ondervinding as 'n gedeelde hulpbron;
- 'n land van herkomsgeoriënteerde benadering in die hantering van verskille/ooreenkomste; en
- hantering van alle verskille op 'n gelyke basis.

Verder word aangedui dat die skoolorganisasie deur verskillende agente verander kan word en dat die formele struktuur die vorm van 'n piramide aanneem. Meyer en Rowan (1977:340) onderskei die volgende aspekte: die kantlyn, toppunt, buitekant en binnekern. Die interaksie tussen hierdie verskillende aspekte het die potensiaal om die strukture te herorganiseer en sodoende kan die skoolkultuur getransformeer word (Nukaga, 2003:83).

Nukaga (2003: 83) stel die meganismes van 'n veranderende skoolkultuur soos volg voor:

Fig.: 3.1 Meganismes van 'n veranderende skoolkultuur



(Aangepas uit Nukaga, 2003:83)

Hierdie Multikulturele Medebestaansmodel vereis die aktiewe deelname van elke lid van die skool. Shulman in Nukaga (2003:89) postuleer dat 'n ondersteunende gemeenskap baie belangrik is in die vorming en implementering van die visie, norme en praktyke van onderwysers.

Wanneer die impak van die verskillende rolspelers beduidend word, sal die rol van onderwysers begin om te verander. Hulle sal dan beleidmakers van die kurrikulum word en ook beplan om die kulturele diversiteit van die skool te bevorder. Daarna word hulle ontwikkel tot bevoegde leerders van kulturele diversiteit en ten laaste

koördineerders daarvan, deur die verantwoordelikheid teenoor elke leerder te deel en hulle standpunte oor kulturele diversiteit uit te ruil.

In die praktyk beteken dit dat die kennis en ondervinding van verskillende leerders gebruik moet word in spesifieke lesse, sodoende word kulturele diversiteit nie verwaarloos nie, maar word dit deel van die hoofstroomkennis.

Wanneer leerderkennis as 'n gedeelde hulpbron gebruik word in die onderrig, moet onderwysers die agtergrond van die land van herkoms beklemtoon deur 'n verskille/ooreenkomste-raamwerk. Nukaga (2003:90) is van mening dat hierdie benadering, onderwysers baie ondersteun het om empatie en vriendskap onder leerders te vestig in die Hayama Elementêre skool in Japan. Sensitiwiteit moet aan die dag gelê word, anders kan dit lei tot etnies-gesentreerde opvattinge en veralgemenings. Hierdie model beklemtoon verder die beginsel van sosiale regverdigheid deur opvoeding.

Nieto in Nukaga (2003:91) is van mening dat die belangrikste, maar moeilikste deel van multikulturele opvoeding is, om die houdinge en persepsies van onderwysers te verander. Grant en Sleeter (1986:252), McCray en Gracia (2002:628) sowel as Johnson (2003:116) ondersteun die genoemde oortuiging van Nieto deur te erken dat opvoeders dikwels in die pad staan van progressiewe multikulturele opvoeding.

Dit is duidelik dat hierdie model soos toegepas in Japan ooreenstem met die veranderlikes voorgestel deur Banks (2001:15) wat veranderings, aanpassings en sinchronisasie insluit om skole multikultureel te maak. Die integrale rol van opvoeders in die totstandbringings van multikulturele opvoeding word herbeklemtoon soortgelyk aan die dimensies van multikulturele opvoeding (vergelyk Banks, 2004:20).

Opvoeders staan sentraal in die verandering van skoolkulture en die vestiging van multikulturele opvoeding, want dit is hulle wat moet toesien dat leerders diversiteit verstaan, ondersoek, respekteer en bepaal hoedat dit tot voordeel van almal sal gedy.

3.2.5 Multikulturalisme in Afrika

Multikulturalisme is 'n algemene tendens in alle state/lande in Afrika. Afrika-lande word gekenmerk deur 'n verskeidenheid tale, gelowe, rituele en tradisies (Durojaiye, 1985:56). In lande suid van die Sahara-woestyn en noord van die Limpopo-rivier is daar diverse etniese groepe en die enigste gemeenskaplike faktor is die swart velkleur. In Arabiese Afrika, (die gebiede noord van die Sahara-woestyn) help die gemeenskaplike taal en godsdiens om die diversiteit te verklein. In suidelike Afrika kompliseer die rasseverskeidenheid die kulturele verskille (Durojaiye, 1985:56-57).

Durojaiye (1985:590) dui verder aan dat migrasie as gevolg van politieke onstabiliteit, ekonomiese ontberinge, werk, oorloë, droogte en hongersnood massiewe vlugteling-bewegings van een deel van Afrika na ander dele daarvan veroorsaak het. Hierdie vlugteling, immigrante, werkers en setlaars se ontmoeting met die kulture van die gasheerland, het dikwels konflik en kulturele twiste veroorsaak, volgens Durojaiye (1985:62-63).

Durojaiye (1985:64-72) beweer dat baie Afrikalande verwag dat opvoeding moet lei tot 'n vrye, gelyke en demokratiese gemeenskap met gelyke geleenthede vir almal en respek vir die individu. Hierdie filosofiese standpunt fokus op die akkulturasie van die ideale van die nasie deur middel van skole, sonder die besef dat "multiculturalism is the heart of the desired nationhood" (Durojaiye, 1985:64).

Durojaiye (1985:64) postuleer dat die kurrikulum in skole nie die multikulturele aard van vakkeuses en onderrighulpmiddels in aanmerking neem nie, want vakke word hoofsaaklik gebaseer op Europese en Amerikaanse kulture. In oorwegend Engelssprekende lande, byvoorbeeld Sierra Leona en Ghana, word Engels as die hooftaal gebruik en in Franssprekende lande, soos Kameroen, word Frans gebruik. In landelike skole word die moedertaal onderrig, terwyl sekondêre skole se skoolbevolking die kulturele diversiteit van die spesifieke land reflekteer. Multikulturele materiaal gebaseer op die plaaslike kultuur is nie beskikbaar in die meeste skole in Afrikalande nie. Gesegregeerde skole in Oos-Afrika, Zambië en Zimbabwe is gesluit en skole is verenig en ongelykhede is verwyder. Bofo (1996:31) is van mening dat Afrikalande geen definitiewe opvoedkundige beleid oor multikulturalisme het nie, en dat die groeiende konflik tussen verskillende kulturele

groepe in byvoorbeeld Ruwanda, Somalië, Zimbabwe en ander lande, opvoedkundige beplanners en regeringsamptenare multikulturele opvoeding as 'n werklikheid sal ervaar.

SAMEVATTING

Die voorafgaande literatuur toon aan dat multikulturaliteit 'n wêreldwye werklikheid is. Vrywillige sowel as gedwonge bevolkingsbeweging na en van verskillende wêrelddele het hierdie tendens nog verder versterk en het lande gekonfronteer met vrae oor hoe hulle hulself definieer en beleef. In samehang hiermee het vrae begin ontstaan oor hoe oop en demokraties gemeenskappe in verskillende lande is. Kincheloe en Steinberg (1997:1) som hierdie realiteit van multikulturalisme soos volg op: "multiculturalism has emerged as the eye of a social storm swirling around the demographic changes that are occurring in Western societies".

Multikulturalisme het verskillende betekenisse en dimensies in verskillende lande, byvoorbeeld assimilasië (Kanada), pluralisme, liberale multikulturalisme (VSA) of partikularisme in sommige Afrikalande. Wat duidelik na vore kom, is dat die uitvaardiging van wette en prosedures nie noodwendig lei tot suksesvolle implementering van multikulturele opvoeding nie. Baie pogings vir die suksesvolle implementering van multikulturele opvoeding is onsuksesvol in die meeste lande omdat toepassing daarvan nie gegrond is op die totale skoolomgewing nie, maar slegs fokus op die blote teenwoordigheid van leerders van verskillende etniese, taal en kulturele groepe in dieselfde skool.

Die blote begrip vir verskille en diversiteit in skole sonder die verandering van die dimensies soos geïllustreer deur Banks en Banks (2004:20) lei eerder tot frustrasies en 'n terugbeweeg na die bekende, soos in die geval van Brittanje en Duitsland en 'n ignorering van die multikulturele werklikheid.

Coombs (1985:264) het reeds meer as twee dekades gelede gewaarsku dat pluralistiese lande altyd in gedagte moet hou dat daar geen maklike, vinnige, internasionale standaardoplossing is vir alle probleme in alle situasies nie. Alhoewel lande waardevolle lesse uit mekaar se ervaring kan leer, moet elkeen self intensief en aanhoudend werk aan die uitvoering van moontlike oplossings. Tweedens kan onderwysers nie alleen die resultate bereik nie; hulle moet samewerking en hulp

van die gemeenskap kry om sodoende multikulturele opvoeding suksesvol te kan toepas.

In die volgende hoofstuk sal multikulturele opvoeding in Suid-Afrika ondersoek en bespreek word en afgewentel word na die stand van sake in die Noord-Kaap Provinsie.

HOOFSTUK 4 MULTIKULTURALISME IN DIE SUID- AFRIKAANSE SKOOLOPVOEDING EN DIE VERGESTALTING DAARVAN IN NOORD-KAAPSE SKOLE

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse samelewing ondersoek en bespreek word. Opvoedingstendense in Apartheid-Suid-Afrika en in Post-Apartheid Suid-Afrika sal beskryf en ontleed word. Breë en spesifieke beleidstrategieë sal aangedui word wat die beginsels van multikulturele opvoeding ondersteun. Die stand van multikulturele opvoeding in die Noord-Kaap Provinsie se openbare skole sal onder die loep geneem word. Laastens sal aspekte aangedui word wat verander moet word vir die skep van multikulturele opvoeding in die Noord-Kaap.

4.2 MULTIKULTURALISME IN SUID-AFRIKA

Die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika in April 1994 simboliseer die einde van die dekoloniseringsproses in Afrika. As gevolg van hierdie historiese gebeurtenis het Suid-Afrika toegetree tot die drempel van die globale wêreld. Om die wye wêreld te betree, moes politieke en sosiale strukture getransformeer word en verhoudinge met die res van die wêreld hergedefinieer word (Viljoen en Van der Walt, 2003: 13).

Reeds voor hierdie eerste verkiesing in 1994 is die Interim-Grondwet van Suid-Afrika geproklameer (RSA, Wet nr. 200, 1993) wat 'n nuwe demokratiese bedeling vir die multikulturele Suid-Afrikaanse bevolking verseker het. Hierdie realiteit van 'n kulturele kaleidoskoop of etniese mosaïek (Le Roux, 2000:19) of reënboogland (Boafo, 1996:32) het alreeds aanvaarding en waardering ontvang na die epogmakende parlementêre

toespraak van die vorige staatspresident, mnr. F.W. de Klerk op 2 Februarie 1990 (Le Roux, 2000:20).

Hierdie Suid-Afrikaanse Grondwet omsluit ten volle die oorwinning van 'n nie-rassisme, nie-seksisme, demokrasie en moedig die hele nasie aan vir die bevordering en praktiese bydrae tot hierdie konsepte. Die reg tot gelykheid opgesluit in die grondwet, stipuleer dat "...no person shall be unfairly discriminated against, directly or indirectly ... on one or more of the following grounds in particular: race, gender, sex, ethnic or social origin, colour, sexual orientation, age, disability, religion, conscience, belief, culture or language" (RSA, Wet Nr. 200, Hoofstuk 3, Artikel 8(2)). Dié grondwet ondersteun verder 'n konsep van gelykheid wat 'n ondubbelsinnige substantief is en waardeur positiewe aksie nodig is in 'n ongelyke gemeenskap om die herhalende gevolge van diskriminasie te oorkom (Z Pallo Jordan in Umrabulo, 2001:14). Thenjiwe Mtintso in (Umrabulo, 2001:30) konstateer dat die stelsel van klas, ras en geslag en van verdrukking in ons land nie hervorm kan word nie en dat gelykheid nie teweeggebring kan word deur assimilasië, absorpsie of die akkommodering van swartes, vroue of die werkersklas nie. Ten volle fundamentele transformasie van die hele stelsel moet onderneem word. Hartshorne (1999:11) verklaar dat so 'n stelsel die belange van alle Suid-Afrikaners in 'n demokratiese en gelyke manier moet dien.

Voordat multikulturele tendense in Post-apartheid Suid-Afrika ondersoek word, is dit nodig om vervolgens eers te besin oor opvoeding in apartheid-Suid-Afrika.

4.2.1 Opvoeding gedurende Apartheid-Suid-Afrika

Die apartheidsteorie, -idees en -praktyke is nie net 'n refleksie en produk van die rol van die Nasionale Party na 1948 nie, maar die wortels daarvan strek ver terug na die tipiese koloniale houdings en aksies van beide Brittanje en die Nederlande om politieke en ekonomiese mag te verkry oor die Kaapkolonie (Hartshorne, 1999:17).

Van der Walt (1994:34) is van mening dat monokulturalisme in die ware sin van die woord skaars is en dat Suid-Afrika definitief nie monokultureel is nie. Goodey (1989:477) beskou Suid-Afrika as een van die lande met 'n baie groot mate van multikulturalisme. Statistiek Suid-Afrika (2005:302) in die mid-2005 bevolkingskattings dui aan dat die geskatte Suid-Afrikaanse bevolking 46,9 miljoen is, terwyl die sensussyfer vir Oktober 2001, 44,8 miljoen was. Die verspreiding volgens die hoof etniese groepe is soos volg: Swart: ongeveer 37,2 miljoen wat 79% van die totale Suid-Afrikaanse bevolking uitmaak; Wit: 4,4 miljoen; Gekleurd: 4,1 miljoen en Asiaties/Indiër: 1,1 miljoen. Een-en-vyftig persent (ongeveer 23,8 miljoen) van die bevolking is vroulik. Griffioen (1994:11) dui tereg aan dat “multiculturalness has become a fact of life with which one will have to reckon”.

Nieteenstaande die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse bevolking van die vroegste tye af, kan daar volgens Hartshorne (1999:19) in verband met die vroeë koloniale periode tot en met die twintigste eeu beweer word dat opvoeding nie noodsaaklik was nie, en dat die populêre oortuiging was dat die inheemse bevolking van Suid-Afrika baie gelukkiger daarsonder is. Hierdie persepsies is gedeeltelik verander deur die toetrede van sendeling-organisasies en sendelinge wat ten doel gehad het om Afrika se bevolking op te voed en beskaaf te maak (Hartshorne, 1999:20).

'n Laat-maar-begaan (*laissez-faire*) houding van verwaarlosing regdeur die Tweede Wêreldoorlog het geheers en die basiese patrone van segregasie, diskriminasie en ongelykheid het gevestig geraak ten spyte van die pogings van die sendelingkerke om gehalte opvoeding te verskaf. Reeds in 1930 het Brookes (1930:17-18) al die houding van Suid-Afrika teenoor swart opvoeding soos volg opgesom: “[t]oo humane to prohibit it ... too human to encourage it ...”

Die tydperk vanaf 1948 tot 1974 word gekenmerk deur die konsolidering van mag, beide polities en ekonomies deur die Nasionalistiese Afrikanerdom. Dit het tot gevolg gehad die verdwyning van verdraagsaamheid en laat-maar-begaan houdings en die plasing van swart opvoeding onder streng

staatsbeheer. Sterk duidelike vertikale segmentasie onder staatskontrole is geïmplementeer met die doel om die Apartheidsideologie te vestig en toe te pas in opvoeding sowel as in die politiek. Asmal en Wilmot (2001:198) postuleer dat die opvoedingstelsel wat ondersteun is deur proponente van apartheid gekarakteriseer is deur meganies leer, gehoorsaamheid, lojaliteit, noue kulturele vordering en 'n doelbewuste vaslegging van wanpersepsies en vooroordele oor swartmense. Hartshorne (1999:25) konstateer dat dit nêrens meer duidelik is as in die berugte Bantoe Opvoedingswet van 1953 nie.

Hierdie Verwoerdiaanse model het die opvoedingstelsel gefragmenteer in neëntien aparte strukture (die Departement van Nasionale Opvoeding, vyf Wit departemente, een kleurling, een Indiër en elf swart) almal gekontroleer in 'n gesegregeerde model waar 'n diskriminerende hiërargie van finansies, hulpbronne, fasiliteit en uitkomste ontwikkel is en waar blankes die beste gevaar het en swartes die swakste (Hartshorne, 1999:26; Lemon, 1999:70).

Verskillende opvoedingsbenaderings in multikulturele samelewings word wêreldwyd gevolg. Hierdie benaderings kan gekategoriseer word in die assimilerende benadering (wat bestaan uit assimilasie, amalgamasie en oop gemeenskap) en die pluralistiese benadering (bestaande uit klassieke kulturele pluralisme, gemodifiseerde kulturele pluralisme en dinamiese pluralisme) vergelyk 2.5). Die navorser is van mening dat van hierdie benaderings al een of ander tyd in apartheid- Suid-Afrika toegepas is.

Van der Walt (1994:35) dui twee hoofbenaderings van multikulturele opvoeding in Apartheid Suid-Afrika aan, gebaseer op die analise van Mathews (1981), naamlik die hiërargiese en streektipe multikulturele opvoeding. Hiërargiese multikulturalisme is alreeds teenwoordig vanaf 1652 in Suid-Afrika, toe die inheemse bevolking vir die eerste keer met die wit immigrante vanaf Europa kontak gemaak het. Mathews (1981:70) verklaar die benadering as die behoud van etnisiteit onder voorwaarde van ondergeskiktheid. Om egter aanvaarbaar te wees vir die boonste en middelste strata van die dominante groep moet hulle die karaktertrekke van die dominante groep naboots of assimileer. As gevolg van die

apartheidsbeleid in Suid-Afrika was slegs die nabootsings- alternatief beskikbaar vir swartes (Van der Walt, 1994:35).

Bullivant (1984:x) noem hierdie hiërargiese multikulturalisme in Suid-Afrika, strukturele en institusionele pluralisme. Van der Walt (1994:35) is van mening dat hierdie tipe multikulturalisme 'n strategie was van die dominante wittes om hulle assimilering in die kultuur van die meerderheid swartes teen te werk.

Apartheid is dus geïnstitutionaliseer en strukture is geskep om wit belange te bevorder. Die gevolge van hierdie tipe beleid van strukturele pluralisme deur die apartheidsregering is vergestalt in neëntien verskillende onderwysdepartemente gebaseer op etnisiteit en ras.

Banks (1981:5) verklaar dat die pluralistiese benadering gebaseer is op n "salad bowl"- filosofie wat die rol van elke etniese groep as belangrik en uniek erken, maar waardeloos is as dit nie bydra tot die aspirasies van die gemeenskap nie. Pratte (1979:67) dui aan dat interkulturele interaksie baie beperk is en slegs plaasvind in die regering en dat dit duidelik opmerkbaar in die apartheidsera was wat aparte ontwikkeling beklemtoon het. Klassieke kulturele pluralisme was verantwoordelik vir die stigting van aparte skole vir verskillende rasse-groepe in apartheid-Suid-Afrika. Die Groepsgebiede-wet en die Bevolkingsregistrasie-wet het ook hierdie aparte ontwikkeling versterk.

Gemodifiseerde kulturele pluralisme wat die bestaan van verskillende kulturele groepe erken, was ook volgens Goodey (1989:480) in Suid-Afrika teenwoordig. In die Suid-Afrikaanse konteks beteken dit dat aanvaar word dat daar Afrikaner-Suid-Afrikaners, Xhosa-Suid-Afrikaners, Kleurling-Suid-Afrikaners en Zoeloe-Suid-Afrikaners met verskillende kulturele idees, waardes en aspirasies is. Soms sal hulle egter moet aanpas om by te hou by die realiteite en eise van 'n veranderende Suid-Afrika. Kunsmatige interaksie tussen die verskillende rasse-groepe was aan die orde van die dag, want alhoewel daar interaksie by werk, winkels, besighede en plase was, moes

elke rassegroep aan die einde van die werksdag terugkeer na hulle rasgesegreerde residensiële gebiede.

Volgens Van der Walt (1994:35) was streeksmultikulturalisme in die apartheidsera gesofistikeerd. Die verspreiding en herverspreiding van gemeenskappe of etniese groepe in gebiede wat historiese en kulturele skakels het met die dominante kultuur was kenmerkend van die tyd. Hierdeur het daar 'n Groter Suid-Afrika ontstaan wat bestaan het uit die geïndustrialiseerde en landbougebiede rondom die groot stede, die onafhanklike state van Transkei, Ciskei, Venda en Bophuthatswana en die nie-onafhanklike self-regerende state, naamlik KwaZulu, KwaNdebele, Gazankulu, Qwa-Qwa, Lebowa en Ka-Ngwane (Mathews, 1981:70).

Soos alreeds aangetoon, word etnisiteit, godsdiens of enige groepering van mense heeltemal buite berekening gelaat in die oop gemeenskapbenadering. Boafo (1996:34) verklaar dat oop gemeenskapskulturalisme in apartheid-Suid-Afrika slegs op intra-kulturele vlakke aanwesig was. In swart onafhanklike tuislande soos Bophuthatswana, Venda, Ciskei en Transkei was daar geen onderskeid onder die verskillende kulturele groepe nie. Hierdie oop gemeenskapsbenadering het verskillende swart etniese groepe toegelaat om te kompeteer vir werksgeleenthede, opvoedkundige voordele en geleenthede. In die Groter Suid-Afrika het die welbekende Bantoe-opvoeding geheers met ten doel volgens die Financial Mail (Januarie 26, 1990:32) om die naturelle te onderrig, dat vanaf kindsbeen gelykheid met Europeërs nie bestem was vir hulle nie.

'n Benadering wat prominent in apartheid-Suid-Afrika was en is, is assimilasië. Goodey (1989:478) verduidelik die doel van assimilasië soos volg: "to absorb ethnic minority groups into the mainstream culture". Kinders wat behoort aan ander groepe as die dominante groep, word geleer om hulle eie waardes, gelowe, godsdiens, gedrag en taal te laat vaar en dié van die dominante groep te volg om voordeel te trek uit die hoofstroom-gemeenskap.

In die 1970's is Afrikaans as 'n verpligte vak in skole ingevoer, alhoewel die oorgrote meerderheid van die mense dit nie gepraat het nie. Dit het gelei tot swart studenteweerstand wat eindelijk gelei het tot die Soweto-opstande in 1976 wat verskeie lewens geëis het.

Alhoewel daar geen ware amalgamering van verskillende kulturele groepe in apartheid-Suid-Afrika was nie, kan daar duidelike ondertone van amalgamering waargeneem word in die periode net voor die demokratisering van Suid-Afrika. Hierdie periode is gekenmerk deur swart jeugdiges, ongeag etnisiteit wat kragte gesnoer het teenoor apartheid in die vorm van boikotte teenoor wit besighede en die pleeg van verskillende vorms van geweld.

Selfe (1990:1) verklaar dat alhoewel die tradisionele staatsbeleid van aparte ontwikkeling besig was om te "uit te rafel", was dit nog steeds in stand gehou deur die dominansie van eie sake-opvoeding. Hartshorne (1999:102) konstateer dat daar aan die einde van die tagtigs 'n duidelike verdeling was in die opvoedingsbeleid tussen dié wat aan die een kant gehoop het op die behoud van groepsbelange, segregasie van departemente en instellings, wit bevoordeling en dominansie deur die hervorming en verbetering van bestaande politieke, sosiale en ekonomiese strukture. Aan die ander kant was daar dié wat die diversiteit van die Suid-Afrikaanse bevolking aanvaar het en wat die toekoms gesien het in terme van nie-rassigheid, demokrasie- en gelyke gemeenskappe. Diesulkes beskou fundamentele verandering en transformasie van die politieke strukture, 'n regverdigde ekonomiese stelsel en 'n nuwe opvoedingstelsel as oplossings vir die opvoedingskrisis.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat apartheid-Suid-Afrika nie die tipiese fases van multikulturalisme soos beskryf deur Banks en Banks (2004:20) of Sleeter en Grant (in Washburn, Brown en Abbott, 1996:16-18) deurgegaan het nie. Die multikulturalisme soos geïmplementeer in ander lande, soos byvoorbeeld die VSA, Brittanje en Japan met positiewe uitkomstes was heeltemal afwesig in apartheid-Suid-Afrika. Alhoewel verskillende tipes van multikulturalisme voorgekom het, was die mees prominente benadering, assimilasie. Hierdeur moes leerders anders as die dominante groep in skole,

hulle eie gedrag, godsdiens, gesagsverhoudinge en taal afleer om sodoende in te pas by die dominante groep. Dit het veral swart leerders vervreem van dit wat bekend en eie was en dit het die aanpassingsproses van leerders by die nuwe omstandighede in skole verder bemoeilik.

4.2.2 Beleidstrategieë van die staat vir multikulturele opvoeding

Alhoewel ons alreeds elf jaar in 'n demokratiese bestel funksioneer, ondervind post-apartheid-Suid-Afrika nog steeds besondere uitdagings, soos byvoorbeeld:

- die transformasie van die politiek, gemeenskap en die ekonomie;
- beleidsherformulering om transformasie van die samelewing 'n werklikheid te maak; en
- die aanspreek en die nietigverklaring van ongelykhede.

Hartshorne (1999:105) postuleer dat Suid-Afrika 'n opvoedingstelsel geërf het van die apartheidsera wat nie net verdeeld en diskriminerend was nie, maar ook oneffektief en on-doeltreffend was. Hierdie stelsel is ook gekenmerk deur 'n besondere lae moraal en swak bestuursvaardighede onder onderwysers.

Die herkonstruering van opvoeding en opleiding is 'n baie belangrike deel van hierdie transformasie, want deur opvoeding vind individuele, groep-, gemeenskap- en bevolkingsontwikkeling plaas. Beleide rondom onderrig en opleiding, die kurrikulum en skoolbeheer is herskryf. Om hierdie beleide te ondersteun, het die regering verskillende wette en maatreëls uitgevaardig om opvoedkundige strukture vanaf die hoogste vlak (nasionaal) tot die laagste vlak (skool) te herstruktureer. Oldfield (in Motala en Pampallis, 2001:32) is egter van mening dat ten spyte van die genoemde "inequities in the accessibility and quality of the educational experience broader problems of transformation persist and delivery plague the state in this and other social policy arenas."

Ten einde “to heal the divisions of the past and establish a society based on democratic values, social justice and fundamental human rights” (RSA, 1996 a: Preamble), het die regering na vore gekom met definitiewe programme om ongelikheid en onregverdigheid te verwyder in die soeke na ’n nie-rassige gemeenskap. Die African National Congress (2001b:14) dui die volgende aspekte van regeringsprogramme aan wat onregverdigheid en ongelykhede aanspreek:

- Herstrukturering van die staat om ’n demokratiese verteenwoordigende staat te skep. Dogmas, samestelling en bestuurstyle van alle strukture moet verander word om die Suid-Afrikaanse gemeenskap as ’n geheel te reflekteer en te dien. Dit sluit in die skep van demokratiese en nie-rassige regeringstrukture op alle vlakke.
- ’n Wye reeks wette om die erfenis van apartheid te vernietig deur regstellende aksie en spesiale beskerming van die historiese benadeeldes. Die Bevordering van Gelykheid, Voorkoming van Onregverdige Diskriminasie en die Indiensneming Gelykheidswette is voorbeelde daarvan.
- Direkte ontwikkelingsintervensies soos byvoorbeeld die Geïntegreerde Landelike Ontwikkelingsprogram en die Stedelike Hernuwingsinisiatiewe om sosiale agterstande aan te spreek.
- Die uitbreiding van toegang tot dienste vir die armes. Die verskaffing van water, sanitasie, behuising, gesondheid en elektrisiteit.
- Die ontwikkeling van menslike hulpbronne deur opvoedkundige programme, soos die herverspreiding van opvoedkundige hulpbronne ten gunste van die meerderheid, die skep van ’n kultuur van onderrig en leer, die inleiding van ’n nuwe kurrikulum wat in pas is met die land se behoeftes en die ontwikkeling van onderwysers.
- Ondersteuning van die herstrukturering van die ekonomie. ’n Belangrike komponent hiervan is programme om eienaarskap van bates nie-rassig te maak.

Hierdie breë pogings deur die regering sal misluk as die mense nie deur self-bemagtiging, organisering en deelname die proses van transformasie en mensgesentreerde ontwikkeling dryf nie. Alhoewel hierdie breë regeringsprogramme bestaan, is dit belangrik om spesifiek te fokus op beleide van die staat wat gefundeer is in multikulturalisme en wat multikulturele opvoeding verder wil onderskraag.

4.2.2.1 Die Suid- Afrikaanse Grondwet van 1996

Die belangrikste beleidsverklaring van enige wetgewer is sy/haar nasionale grondwet, aldus Motala en Pampallis (2001:16). In Suid-Afrika is 'n Interim Grondwet uitgevaardig deur die parlement in 1993 en dit is later vervang met die finale Grondwet van 1996 (RSA, 1996 a). Hierdie finale Grondwet van 1996 bevat 'n Verklaring van Regte wat die volgende regte duidelik uitspel, naamlik gelykheid, menslike waardigheid, vryheid, sekuriteit, politieke en sosiale regte. Hierdie Verklaring van Regte is 'n verreikende dokument wat die staat forseer om die aangeduide regte te respekteer, bevorder, beskerm en bewaar.

Die Verklaring van Regte spesifiseer 'n hele aantal ekonomiese, sosiale en opvoedingsregte. Seksie 29(1) (RSA, 1996:a) verklaar die volgende: "Everyone has the right (a) to a basic education, including adult basic education, and (b) to further education which the state, through reasonable measures, must make progressively available and accessible." Sub-seksies 2 en 3 van Seksie 29 van die Grondwet (RSA, 1996:a) dui aan die reg om opvoeding te ontvang in die amptelike tale soos verkies en die stigting van onafhanklike opvoedkundige instellings. Dit is hierdie reg wat baie keer in die praktyk veroorsaak dat leerders nie tot sekere skole toegelaat word nie en tot konfrontasie tussen onderwysdepartemente en skoolbeheerliggame lei soos in die geval van die Mikro Primêre Skool in die Wes-Kaapprovinsie en die Kuruman-skole in die Noord-Kaapprovinsie.

Seksies 36 van die Grondwet verduidelik die omstandighede waarin sekere regte beperk kan word. Motala en Pampallis (2001:19) is van mening dat die mislukking om basiese regte te voorsien, beskou kan word as 'n verbreking van die Grondwet. Kok, Myburgh en Van Loggerenberg (1999:95) verklaar dat die nuwe Grondwet veroorsaak dat die ou apartheidsbeginsel van die vorige Department van Onderwys, naamlik eksklusiwiteit, vervang word met die demokratiese beginsel van inklusiwiteit.

4.2.2.2 Die Witskrif oor Opvoeding en Opleiding van 1995

Die Witskrif oor Opvoeding en Opleiding wat gepubliseer is in Maart 1995 (DOE, 1995:d) verklaar die volgende oor die Grondwet: "the Constitution is a living instrument of justice in our society ... the government is bound to interpret ... in a manner which is balanced and reasonable and in a way which affirms the constitutional goal of a new order in our society [and which] protects the fundamental rights, freedoms and civil liberties of all persons."

Die beginsels en waardes wat die grondslag vorm van die nasionale beleid oor onderwys en opleiding, is uiteengesit in hoofstuk vier van dié Witskrif (DOE, 1995d:20). So byvoorbeeld word herbevestig dat onderwys en opleiding basiese menslike regte is en dat die staat 'n wetlike verpligting het om dit te bevorder en te beskerm (DOE, 1995d:21). Beckmann en Joubert (2000:61) is van mening dat die onderwysdepartement in dié Witskrif van die veronderstelling uitgaan dat multikulturaliteit 'n "onwegdinkbare dimensie van onderwysnavorsing in Suid-Afrika is." Le Roux en Möller (1997:233) huldig dieselfde siening as hulle verklaar dat "multikulturele onderwys 'n logiese realiteit is wat nie net aanvaarbaar is vir diegene wat 'n Christelike lewensbeskouing aanhang nie, maar vir alle kulture wat geregtigheid en agting vir menswaardigheid hoog aanslaan".

4.2.2.3 Die Hoër Onderwyswet van 1997

Die voorrede van die Hoër Onderwyswet (RSA, 1997:b) verwys na 'n verskeidenheid verlangde intensies, soos byvoorbeeld 'n enkel koördinerende stelsel; die behoefte om diskriminerende praktyke ten opsigte

van verteenwoordiging en toegang te verander; en 'n verskeidenheid vryhede en waardes rakende vakkundigheid, internasionale standarde en akademiese gehalte. Hierdie wet het ten doel om die diskriminerende praktyke van die verlede te staak sodat almal toegang kan hê tot opvoeding.

4.2.2.4 Die Onderwys Witskrif: 3 van 1997

Die Onderwys Witskrif 3: 'n Program vir die Transformasie van Hoër Onderwys (DOE, 1997:12-13) lys die fundamentele beginsels van die transformasie van hoër opvoedkundige instellings soos volg:

- gelykheid en regstelling – 'n kritiese identifisering van bestaande ongelykhede en transformasieprogramme met die oog op regstelling;
- demokratisering – die hoër opvoedkundige instellings moet demokraties, verteenwoordigend en deelnemend wees en gekenmerk word deur wedersydse respek en verdraagsaamheid;
- ontwikkeling – sodat dié stelsel kan bydra tot die gemeenskap deur die produksie, verkryging en toepassing van kennis;
- gehalte – die handhawing en toepassing van akademiese standarde;
- akademiese vryheid – wat impliseer die afwesigheid van inmenging in kreatiewe, kritiese en eksperimentele denke;
- effektiwiteit en doeltreffendheid – om instellings optimaal te laat funksioneer met die beskikbare middels.

Die visie van die Witskrif is dus 'n demokratiese, nie-rassige, nie-diskriminerende, nie-seksistiese hoër onderwysstelsel waardeur gelyke kanse vir sukses en gelyke toegang tot instellings bevorder sal word.

4.2.2.5 Die Suid- Afrikaanse Skolewet van 1996

Die voorrede van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASA) lees soos volg: "... this country requires a new national system for schools which will redress past injustices in educational provision, provide an education of progressively high quality for all learners... advance the democratic transformation of society, combat racism and sexism ... protect and advance our diverse

cultures and languages, uphold the rights of all learners, parents and educators ... (RSA, 1996:d).

Die beginsels waarop die Suid-Afrikaanse Skolewet gebaseer is, word herbevestig in die Nasionale Onderwysbeleid Wet (RSA, 1996:b). Motala en Pampallis (2001:24) verklaar dat hierdie wet uitgevaardig is om die demokratiese transformasie van die nasionale opvoedingstelsel te fasiliteer tot een wat die behoeftes en belange van alle Suid-Afrikaners dien en hulle fundamentele regte beskerm.

In 1996 is die Nasionale Kwalifikasieraamwerk gestig om erkenning te verleen aan die noodsaaklikheid vir verandering in die opvoedingstelsel, sodat die ekonomiese en sosiale behoeftes van alle Suid-Afrikaners aangespreek kon word. In samehang daarmee is Kurrikulum 2005 en die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklarings (DOE, 2002:1) ontwikkel en geïmplementeer sedert 1998. Die multikulturele aard van hierdie kurrikulum is duidelik in die voorrede daarvan waarby Professor S. Bengu, die vorige Minister van Opvoeding verklaar: "Essentially the new curriculum will effect a shift from one which has been content-based to one which is based on outcomes ... It will also foster learning which encompasses a culture of human rights, multilingualism and multiculturalism and a sensitivity to the values of reconciliation and nation building."

4.2.2.6 Die Witskrif oor Verdere Opvoeding en Opleiding van 1998

'n Verdere dokument wat handel oor die vereistes van opvoeding en opleiding is die Witskrif oor Verdere Opvoeding en Opleiding: Voorbereiding vir die Een-en-Twintigste Eeu deur Opvoeding, Opleiding en Werk (DOE, 1998:e). Hierdie dokument dui aan die visie en beleidsraamwerk van 'n nasionale stelsel van Verdere Opvoeding en Opleiding (VOO), wat toegang sal verskaf tot hoë kwaliteit opvoeding en opleiding binne 'n gedifferensieerde stelsel, wat 'n wye reeks van leer-opsies aan 'n verskeidenheid leerders sal verskaf (DOE, 1998 e:6).

Die aangeduide wetgewing en beleidsdokumente dui duidelik aan dat die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse bevolking erken word en dat daar 'n definitiewe strewing is om die opvoedingsproses in Suid-Afrika te verander sodat die multikulturele karakter van die bevolking ook kan reflekteer in die opvoedingsproses. Daar is duidelike direkteiwes in genoemde wetgewing dat die staat (onderwysdepartement) nie afsydig kan staan in dié strewing nie en moet toesien dat genoemde wette konsekwent toegepas word. Dit is egter 'n ope vraag of die nasionale departement van onderwys sowel as die provinsiale onderwysdepartemente die nodige prosedures in plek het om die implementering van genoemde beleide en wette effektief en konsekwent te monitor.

4.2.3 Opvoeding in post-apartheid-Suid-Afrika

Post-apartheid-Suid-Afrika het alreeds baie veranderings ondergaan op politieke, sosiale en opvoedkundige gebiede. Soos reeds aangetoon, is die wetlike raamwerk alreeds duidelik uitgespel om Suid-Afrika te lei na 'n ware demokratiese multikulturele samelewing. Alhoewel die oorgrote meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking hierdie veranderinge verwelkom, is daar egter ook 'n klein minderheid wat weier om dié realiteite te aanvaar.

Steyn (2002:56) verklaar dat die primêre doelwit van 'n opvoedingstelsel is om die behoeftes van die teikenbevolking te dien. Regdeur die wêreld word opvoeding gesien as 'n belangrike manier om nasies te help om tred te hou met die snelle sosiale en ekonomiese veranderinge wat plaasvind. Die Departement van Opvoeding en Werkverskaffing (Department for Education and Employment, 1999:5) beskou die rol van skole soos volg: skole is veronderstel om die jeug voor te berei vir 'n wêreld van werk en ekonomiese onafhanklikheid en om hulle te bemagtig om te leef en oorleef in 'n kulturele diverse, verdraagsame en snelveranderende samelewing. Greenstein (1995:200) argumenteer dat die doel van opvoeding is om individue te bemagtig sodat hulle kan bydra tot die ontwikkeling van die ekonomie en die

gemeenskap wat weer kan lei tot die ontwikkeling van voorheen gemarginaliseerde individue en gemeenskappe.

Hierdie belangrikheid van skole om die realiteit van diversiteit aan te spreek, word beklemtoon in die Internasionale Kommissieverslag oor Opvoeding vir die Een-en-twintigste Eeu wat postuleer dat diversiteit en individualiteit fundamentele beginsels is wat gestandaardiseerde onderrig heeltemal onmoontlik maak (Delors, 1996:22).

Die formele opvoedingstelsel word ook daarvan beskuldig dat alle kinders in dieselfde kulturele en intellektuele gietvorm geforseer word sonder om ag te slaan op individuele talente teenwoordig by kinders (Delors, 1996: 56). Elke individu moet dus die nodige vryheid gegee word om haar/sy unieke potensiaal te laat realiseer. Hierdie beginsel word as 'n begripingsbeginsel vir alle multikulturele praktyke beskou van der Horst, 1994:126).

Green (in Lynch en Hanson, 1999:493) konstateer dat leerders en opvoeders etnies bevoeg moet raak wat die volgende insluit: 'n bewuswording van eie kulturele beperkings; 'n oopheid, respek en waardering vir kulturele verskille; om interkulturele diversiteit te sien as 'n bron van leergeleenthede; die vermoë om kulturele hulpbronne te gebruik in intervensies en erkenning van die integriteit en waarde van alle kulture.

Die Internasionale Kommissieverslag oor Opvoeding vir die Een-en-twintigste Eeu (Delors, 1996:22-23 en 85-96) dui die volgende beginsels aan waaraan ware multikulturalisme moet voldoen:

- om te leer om saam te leef - om 'n gevoel van verdraagsaamheid te ontwikkel teenoor ander verskillende groepe;
- leer om te ken - opvoeding moet kennis en praktiese vaardighede oordra;

- leer om te doen - in plaas van praktiese vaardighede soek, werkgewers vandag ook bevoegdheid in die areas van onder andere sosiale gedrag, spanwerk en aanpassing in 'n gedurig veranderende werksomgewing; en
- leer om te wees - opvoeding moet leerders blootstel aan alle moontlike geleenthede, byvoorbeeld die estetiese, kunstige, sportiewe, wetenskaplike, kulturele en die sosiale.

Duidelike beginsels, soos byvoorbeeld gelykheid, demokrasie, diversiteit, individualiteit, nie-rassigheid, nie-seksisme en anti-rassisme is diep gewortel in die Suid-Afrikaanse wetgewing en programme. Dit is veronderstel om duidelik rigting te gee aan die opvoedingsbestel in Suid-Afrika. Die verantwoordelikheid van die staat sowel as van skole kom helder na vore in alle beleidsdokumente. Daar kan tereg gevra word ten spyte van hierdie stel beleide en wette wat multikulturele opvoeding beginsels moet beskerm en uitbou, of dit wel die geval is in die Suid-Afrikaanse praktyk.

Na die 1994-verkiesing is alle skole "oop" verklaar vir alle leerders. Ouers van leerders kon na willekeur kies waar hulle hulle kinders wou laat skoolgaan sonder die vorige bedeling se konnotasie van ras. 'n Proses het ontstaan waar 'n groot hoeveelheid swart leerders wegbeweeg het uit swart lokasie-skole na Indiër-, Kleurling- en blanke skole. Indiër- en Kleurling-leerders het weer beweeg na blanke skole. Ironies genoeg het baie van die blanke leerders as gevolg daarvan wegbeweeg vanaf blanke skole na privaatskole. Hierdie beweging van leerders het tot gevolg dat sommige skole diverse rasse, kulture en geloofsoortuiging in dieselfde skool het.

James (2001:13) konstateer dat hierdie geïntegreerde skole gesien kan word as die model vir 'n nuwe samelewing in Suid-Afrika. Wat dus gebeur in hierdie skole kan 'n kragtige invloed hê; tot voordeel of nadeel vir die hele opvoedingstelsel. Hierdie situasie van diverse leerders in dieselfde klasse was totaal vreemd vir die meeste leerders en onderwysers wat nooit voorberei of opgelei was vir dié situasie nie.

Goduka (1999:88) konstateer dat ten spyte van hierdie toenemende diverse groepe leerders het die skole nog steeds gefungeer as wit skole. Leerders met verskillende agtergronde moes noodgedwonge aanpas by die Europese kultuur by die skole. Die kurrikulum van skole was begrond in die Europese tradisies en leerderverwagtinge was gebaseer op die ondervindinge van onderwysers wat nooit voorberei was om diversiteit te hanteer nie.

Goduka (1999:88) dui aan dat die meeste skole blank-georiënteerd is en dat hulle personeel, kurrikulum, sport en buitemuurse aktiwiteite nog steeds die tradisies van blanke opvoeding volg. Skole is dus geneig om 'n assimilasiëbenadering te volg in die hantering van die diversiteit van die leerderbevolking. Jansen (in Khosa, 2001:3) postuleer dat alhoewel die deure van voorheen blanke skole oop is vir leerders van alle rasse, ervaar swart leerders nog steeds 'n vyandige, anti-kulturele omgewing waar voorafgevormde veronderstellings bestaan rakende goeie opvoeding.

Alreeds op Dinsdag, 27 Julie 1999 het Professor Kader Asmal, die vorige Nasionale Minister van Onderwys, verklaar dat alhoewel ons goeie beleide en wette het vir opleiding en opvoeding, asook merkwaardige kwaliteite van patriotisme en talente het, en revolusionêre veranderinge in denke oor opvoeding en opleiding gemaak het, daar definitief probleemverskynsels voorkom wat verdien om spesifiek vermeld te word (DOE, 1999:2). In kontras met Asmal, argumenteer Fhulu (1999:17) egter dat die huidige opvoedkundige beleide "... have been coined along European lines, reflecting a culture of apemanship and parrotry that any self-respecting African must distance himself/herself from."

Die vier vernaamste mislukkings van die opvoedingstelsel sover is: die massiewe ongelykhede ten opsigte van toegang en fasiliteite; die ernstige lae vlak van die moraal van die onderwyskorps; swak beheer en bestuur en die lae gehalte van opvoeding in die meeste dele van die stelsel (DOE, 1999:2). Asmal (DOE, 1999:4) verklaar verder: "Our new systems of

governance, administration and finance have not yet succeeded in hauling these communities out of the arbitrary and unequal education conditions imposed by generations of apartheid and minority rule. In some respects and some areas, the situation has deteriorated.”

As gevolg van hierdie nasionale krisis in die opvoeding is daar 'n nasionale mobilisasie vir opvoeding en opleiding tot stand gebring onder die slagspreuk “Tirisano” wat beteken om saam te werk. Nege prioriteitsareas is geïdentifiseer, naamlik:

- Prioriteit 1 – Ons provinsiale stelsels moet werk deur koöperatiewe beheer.
- Prioriteit 2 – Ons moet ongeletterdheid onder volwassenes en die jeug verminder binne vyf jaar.
- Prioriteit 3 – Skole moet sentrums vir gemeenskapslewe word.
- Prioriteit 4 – Ons moet fisiese agteruitgang in Suid-Afrikaanse skole teenwerk.
- Prioriteit 5 – Ons moet die professionele gehalte van ons onderwyskorps ontwikkel.
- Prioriteit 6 – Ons moet die sukses van aktiewe leer verseker deur uitkoms-gebaseerde opvoeding.
- Prioriteit 7 – Ons moet 'n lewendige verdere opvoeding- en opleidingstelsel skep om volwassenes en die jeug in staat te stel om die sosiale en ekonomiese behoeftes van die een- en-twintigste eeu te hanteer.
- Prioriteit 8 – Ons moet 'n hoër opvoedkundige stelsel implementeer wat die intellektuele en professionele uitdagings wat Suid-Afrikaners in die een- en-twintigste eeu ondervind,

aanspreek.

Prioriteit 9 – Ons moet VIGS ernstig en doelgerig hanteer met behulp van die opvoeding- en opleidingstelsel (DOE, 1999:6–15).

In die Verslag van die Minister van Onderwys in die Oorsig oor Finansies, Hulpbronne en Koste van Opvoeding in Publieke Skole (DOE, 2003:37) word aangedui dat die gebrek aan respek vir menslike regte 'n goed gedokumenteerde en 'n wydverspreide probleem is. Provinsiale onderwysdepartementele amptenare, skoolprinsipale, opvoeders en ouers is skuldig aan hierdie marginalisering van die armes in ons skole. Sonder die nodige kulturele verandering in skole, sal die stelsel om verandering en om die armes te ondersteun, nie werk nie. Daar word dus ook aanbeveel dat die Departement van Onderwys intensiewe veldtogte moet loods om respek vir menslike regte te bevorder (DOE, 2003:37).

Kader Asmal, vorige Nasionale Minister van Opvoeding, is van opinie dat die grootste opvoedkundige uitdagings is om die gevolge van apartheid te verwyder en om rasse-ingesteldheid en rassisme uit alle skole te verwyder, omdat die meeste skole verdeeld is (Education Today, 2003:1-2).

In samehang met Asmal konstateer Khosa (2001:3–7) dat die ontrassing- en integrasieprosesse in Suid-Afrikaanse skole gekonfronteer word met die volgende uitdagings:

- Gebrek aan 'n rasse-integrasiebeleid by skole.

Khosa (2001:3) is van mening dat 'n gebrek aan so 'n beleid impliseer dat skole reageer op 'n ad hoc basis of wanneer sulke krisisse na vore kom; opvoeders en leerders nie voorbereid is om leerders van verskillende rasse en kulture te hanteer nie; dade van stereotipering, vooroordele, rassisme of segregasie dikwels ongestraf word omdat daar

nie duidelike riglyne oor aanvaarbare en onaanvaarbare rassetendense is nie; swart leerders nie voorsien word van meedingstrategieë in 'n nuwe of vreemde omgewing nie; en opvoeders eie diskresie gebruik in die hantering van ontrassing en integrasie.

- Swart leerders wat gesien word as die “ander”.

Alhoewel skole oop is vir alle leerders, bestaan daar 'n verdeeldheid van “ons” en “hulle” onder onderwysers en leerders. Erasmus en Ferreira (2002:31) dui aan dat die hard praat, die vermyding van oogkontak as 'n teken van respek en die handhawing van persoonlike ruimte tydens kommunikasie van swart leerders, kulturele misverstande veroorsaak. Le Roux (2002:37) waarsku daarom dat opvoeders baie sensitief moet wees rondom die potensiële problematiese uitkomst rakende interkulturele kommunikasie en kulturele diverse klasse.

Lemon (1999:80) het ook bevind in 'n studie oor Wes-Kaapse skole dat rasse-interaksie buite die klaskamers oor die algemeen beperk is, maar ietwat meer algemeen in primêre skole voorkom. Skole klou vas aan die dominante status quo wat betref die skool se etos, kultuur en praktyke in 'n poging om 'standaarde' te beskerm. Dit ten koste van swart leerders wat gesien word as 'n verteenwoordiging van die 'ander' kultuur.

- Kleurblinde benadering.

Baie opvoeders, selfs Kader Asmal in Education Today (2003:2) verklaar dat hulle nie ras as 'n faktor sien wanneer hulle leerders onderrig nie. Jansen in Khosa (2001:5) verklaar dat hulle “claim to see children, not colour”, en dit impliseer dat opvoeders en prinsipale die bestaan van verskillende rasse-groepe ontken en dus leerders behandel as homogeen. Chinkanda (1994:196) en Hartshorne (1992: 52) argumenteer dat leerders nie behandel kan word as leerders sonder dat hulle onmiddellike agtergronde, familiegeskiedenis en die impak van hierdie faktore op hulle reaksie tot die leeromgewing in aanmerking

geneem word nie. Die gevaar van sulke sienings is dat die impak van apartheid in die vorming van ondervindinge van die ‘ander’ misken word; dit ontken die bestaan van leerders van verskillende rasse en kulture en opvoeders gebruik hierdie benadering om die negatiewe stereotipering wat hulle hou van swart leerders, te onderdruk.

- Assimilasie-neigings.

Alhoewel die verhouding tussen swart en blanke leerders vergelykbaar in sommige skole is, beoefen party skole nog steeds die assimilasiestrategie. Van swart leerders word verwag om te assimileer tot die dominante kultuur. Dit word veral gereflekteer in die kurrikulum en die ekstra-kurrikulêre aktiwiteite van skole. So byvoorbeeld het die afwesigheid van Xhosa in die kurrikulum van die meeste geïntegreerde skole in die Wes-Kaap baie swart leerders daarvan ontnem om bedrewe te raak in hul eie eerste taal en sodoende kon hulle nie progressie toon in Engels nie (Schlebusch in Lemon, 1999:80).

In skole waar die inheemse Afrikatale onderrig word, word hierdie tale aan hoofsaaklik swart leerders deur swart opvoeders onderrig. Die implikasie daarvan is dat swart tale en kulture gesien word as minderwaardig. Dit het die potensiaal om ’n negatiewe selfbegrip en swak selfvertroue by swart leerders te skep. So byvoorbeeld het Erasmus en Ferreira (2002:32) bevind dat swart graad 9-leerders in historiese blanke voorstedelike skole se self-esteem gedurig bedreig word soos aangedui deur sinsnedes van swart leerders tydens ‘n onderhoud: “Stop this racism ... calling names ... on the school grounds ... because they must feel how we feel when they do that to you.” Engels het meer status as swart huistale en goeie opvoeders is blanke opvoeders – swart opvoeders is slegs bevoeg om Afrikatale te onderrig.

- Gebrekkige model-sindroom.
Die meeste skole veronderstel dat swart leerders 'n probleem voorstel wat herstel moet word volgens Jansen in Khosa (2001:6). Die persepsie dat die kultuur, kennis en ondervindinge van swart leerders gebrekkig is, lei tot 'n ontneming of gebrek aan deelname van swart leerders in klaskameraktiwiteite.
- Verlaging van standaarde.
Daar is 'n algemene persepsie onder swart en blanke leerders en ouers dat die standaarde in ex-model C-skole hoër is as in ander skole. Swart ouers skryf hulle kinders in by voorheen blanke skole met die doel om hulle 'n beter opvoeding te gee (Sunday Times, 6 September, 1998). Opvoeders, leerders en sommige ouers is bekommerd dat hierdie instroming van swart leerders na voorheen wit skole, standaarde sal laat verlaag. Lemon (1999:104) verklaar egter dat in voorheen blanke skole in die Wes-Kaap, die Senior Sertifikaat-uitslae nie grootliks geaffekteer is deur leerderintegrasie nie.

Sommige skole gebruik onaanvaarbare maatreëls soos toelatingstoetse, taal, skoolfooie en afstande vanaf skool tot huis om laer inskrywings van swart leerders te bewerkstellig. As gevolg hiervan word daar in die Noord-Kaapprovinsie die korrekte riglyne vir toelating van leerders gepubliseer (vergeelyk die Diamond Fields Advertiser 10 October 2005:13 sowel as die Northern Cape Education Department – Circular No. 108: Learner Admissions for 2006).

In sommige gevalle het skoolbeheerliggame wat hoofsaaklik blank is, saamgespan met prinsipale om swart leerders uit te sluit by voorheen blanke skole. De Wet, Brazelle, Heyns, Masitsa, Niemann, Niemann en Van Staden (2001:11) dui talle gevalle in die media aan waar toelatingsvereistes van sommige skole dikwels deur ouers en leerders as

rassisties-gemotiveerde optrede veroordeel word (Cape Times, 7 July 1997:4; Beeld, 4 Februarie 1998 b:4; Star, 5 March 1999 a:10).

In 'n rekenaarsaektog, geloods op 15 Maart 2000 by die Instituut van Eietydse Geskiedenis (Universiteit van die Vrystaat), het die sleutelwoorde rassisme en onderwys tot die identifikasie van 2539 koerantberigte gelei wat gedurende die periode 1985 tot Februarie 2000 in Suid-Afrika gepubliseer is en waarin oor hierdie aangeleentheid berig is (De Wet et. al, 2001:11).

In die Star (5 March 1999:10) beweer 'n Gauteng-moeder dat sekere van die skole verhoogde skoolfondse gebruik as 'n meganisme om anderkleuriges uit te hou. Motala en Pampallis (2001:175) ondersteun hierdie siening en verklaar: "Nonetheless, it is clear that the existence of school fees does act as an exclusionary mechanism ...". In 'n studie in Wes-Kaapse sekondêre skole het Thomas (2001:3) bevind dat leerders verklaar dat apartheid nie verby is nie, maar voortbestaan wanneer mense apart gehou word deur aspekte soos skoolfoeie.

Beheerliggame plaas verder beperkings deur ekonomiese aspekte toe te pas in sport, byvoorbeeld deur duur uniforms en uitrusting te vereis in die beoefening daarvan. In die Citizen (19 October 1999:4) word beweer dat skole moedertaalonderrig as 'n skuiwergat vir die beoefening van rassisme gebruik. De Wet et. al (2001:11) dui aan dat onderrigmedium ook as onderskeidingsfaktor dien by baie skole. Omdat daar nie altyd blanke leerders in Engelsmedium klasse is nie, voer kritici van spesifieke skole aan dat hierdie operasionele reëling op rassisme dui (Beeld, 26 Januarie 2000:9).

- Vooroordele en rassistiese tendense.

In haar proefskrif getitel "The Elimination of racial prejudice: Towards facilitating a corrective emotional experience" het De Wet bevind dat

rassevooroordede weens 'n veelvoud van sosiaal-sielkundige faktore in 'n samelewing en tussen mense ontstaan. Dit is 'n "diepgewortelde emosionele verskynsel wat nie sonder meer met allerhande oppervlakkige foefies en praatjies opgelos kan word nie (Volksblad, 24 Mei 2006:7).

Khosa (2001:6) argumenteer dat daad van rassisme en vooroordele beoefen word in geïntegreerde skole soos blyk uit mediaverslae en gevallestudies. De Wet et. al (2001:11) verklaar dat dit wil voorkom asof rassisme kenmerkend is van die post-apartheid-Suid-Afrika se skoolstelsel. Erasmus en Ferreira (2002:31) dui aan dat rassisme die tweede meeste frekwente faktor was wat leerders aangedui het wat verander moet word by hulle skole. Die grootste meerderheid het aangedui dat rassistiese beledigings 'baie gereeld' of 'sommige tye' voorkom wat aandui dat dit 'n kontensieuse aspek is. Motala en Pampallis (2001:177) argumenteer dat rassisme nog steeds 'n belangrike faktor is wat die geleentheid beperk vir swart leerders wat toelating soek by voorheen blanke skole en soms ook geleentheid beperk nadat hulle toegelaat is.

Die frekwensie van rassistiese beledigings en die medium van onderrig van die skool vertoon 'n insiggewende korrelasie. Daar is bevind deur Erasmus en Ferreira (2002:32) sowel as Foster (1994:228-229) dat die frekwensie van rassistiese beledigings hoër is in Afrikaansmedium skole as in Engelsmedium skole. Jansen (in Khosa, 2001:7) dui aan dat ten spyte van die belofte van goeie opvoeding, swart leerders hulle in bedreigde omgewings in skole bevind en dat hulle baie kere nie tuis voel in die skole nie (Erasmus en Ferreira, 2002:32).

De Wet et. al (2001:13-14) dui met aanhalings uit verskillende media-berigte aan dat rassekonflik en spanning op en buite skoolterreine algemeen voorkom. So byvoorbeeld word die volgende aangedui: "Intimidasie is skynbaar 'n algemene verskynsel in rassekonflik- situasies

... Skynbaar kom seksuele teistering redelik algemeen voor ... Dit wil voorkom asof nie net leerders nie, maar ook ouers en opvoeders geïntimideer word ... Gewelddadige optrede waarby leerders van verskillende rasse betrokke is, kom gereeld voor ...'n Groep bruin en swart leerders het uit 'n skoolsaal in Kimberley gestap omdat net een van die nuwe leerlingraadslede bruin was ... Uit die ondersoek blyk dit dat rassekonflik in Suid-Afrikaanse skole nie 'n eksklusief blank-swart konflik is nie." Die Son (21 Oktober 2005:2) dui aan dat 'n hoërskoolseun in Bloemfontein in 'n rassistiese geveg beseer is. Die skoolhoof beweer dat die geveg tussen leerders van verskillende rasse 'n geïsoleerde geval is, terwyl leerders meen dat daar gereeld onderonsies tussen die verskillende rasse plaasvind.

Die Sunday Times (2005:1) verklaar dat rassisme nog algemeen voorkom in baie skole in die Noord-Wes Provinsie. So byvoorbeeld is 'n opvoeder se dienste beëindig in Augustus deurdat hy 'n graad 8-leerder 'n "kaffertjie" genoem het; by Zeerust Hoërskool is 'n graad 11-leerder in September ernstig aangerand deur ses blanke leerders; by Hoërskool Bergsig in Rustenburg is ouers gekant daarteen dat 'n Engelsmedium skool langs hulle kinders se skool opgerig word; by Potchefstroom Girls' High School is 'n swart dogter koshuisakkommodasie geweier; by 'n dubbelmedium skool in Christiana word aparte byeenkomste gehou vir swart en blanke leerders onderskeidelik.

Dit is duidelik dat ten spyte van die multikulturele bevolkingsamestelling en Suid-Afrikaanse realiteite, wetlike grondings, aspirasies en president Thabo Mbeki en die regering se verbintenis om rassisme en rasse-diskriminasie uit die Suid-Afrikaanse samelewing te verwyder (Mbeki, 2000:1–3; Rapport, 6 Februarie 2000:4), is dit duidelik dat rassisme steeds aktief voorkom en dat dit nog steeds vergestalt word in Suid-Afrikaanse opvoeding en spesifiek in publieke skole. Beginsels en dimensies van multikulturele opvoeding is nog nie kenmerkend van die Suid-Afrikaanse opvoeding nie en assimilasie is die oorheersende tendens in skole.

4.2.4 Multikulturele opvoeding in die Noord-Kaapprovinsie

Volgens Statistiek Suid-Afrika (2005:310) het die Sensus '96 syfers aangetoon dat die Noord-Kaapprovinsie die kleinste bevolking, met ongeveer 840 000 mense, is. Ongeveer 33% van die Noord-Kaap-bevolking is Swart, 52% is Kleurling, 0,3% is Asiaties en 13% is Blank. Onder die ouderdomsgroep twintig en ouer, het 21% geen skoling, terwyl slegs 20% primêre skool opvoeding ontvang het. Slegs 5,8% van die provinsie se bevolking het tersiêre kwalifikasies. Die gegewe syfers dui duidelik die multikulturele aard van die Noord-Kaapse bevolking aan.

Gedurende die apartheidsera het multikulturalisme in die algemeen en multikulturele opvoeding in die besonder in die Noord-Kaap min of meer dieselfde ontvou as in die res van Suid-Afrika. Die multikulturele benaderings van assimilasië, amalgamasie en oop gemeenskap was teenwoordig in die samelewing.

Die navorser is van mening dat die pluralistiese benadering egter kenmerkend gebruik is in die Noord-Kaap. Die beleid van afsonderlike ontwikkeling wat die klassieke kulturele pluralisme ten doel het, het neerslag gevind in baie samelewingsektore. Rasgegronde skole was teenwoordig en wit skole was nie toeganklik vir ander rasse nie. Besteding ten opsigte van opvoeding, was ongelyk en gebaseer op ras. Die rasseverhoudingsopname van 1993/94 (Cooper, Hamilton, Mashabela, Mackay, Sidiropoulos, Murphy en Frielinghaus, 1994:690) dui byvoorbeeld aan dat die per kapita besteding in die verskillende skole vir die 1992/93 finansiële jaar soos volg gestruktureerd was: Blanke skole R4 372,00; Indiër-skole R3 702,00; Kleurling-skole R2 902 en Swart-skole R1 046,00.

Strukturele en institusionele pluralisme was net so dominant soos in die res van Suid-Afrika. Verskillende departemente van onderwys was gebaseer op

ras. So byvoorbeeld, was daar die Raad van Verteenwoordigers (Kleurling), Departement van Opvoeding en Opleiding (Swart) en die Volksraad (Blank). Hierdie verskillende departemente met ongelyke toekennings van hulpmiddels en hulpbronne het veroorsaak dat blanke skole in bevoordeelde posisie was en Swart skole baie probleme ondervind het en enorme staatsondersteuning nou nodig het (Motala en Pampallis, 2001:56).

Hierdie ongelyke hulpbrontoewysing het veroorsaak dat die Diamond Fields (Kimberley area vir die Departement van Opvoeding en Opleiding) 'n agterstand van 558 klaskamers op sekondêre vlak en 44 klaskamers op primêre vlak in 1991 gehad het (Taylor en Smoor in Motala en Pampallis, 2001:57-59). Hierdie etniesgebaseerde opvoeding wat gekenmerk is deur ongelykhede en ongelukkigheid het gelei tot talle rasgebaseerde onlustesituasies, soos byvoorbeeld leerderboikotte, geweld en opvoederstakinge. Boafo (1996:41) dui byvoorbeeld aan dat opvoeders in swart skole aangedring het op pariteit in salarisse en laer leerder-opvoeder verhoudinge soos wat in blanke skole geheers het. Hartshorne (1999:28) verklaar dat die ontwrigting van skole en die afbreek van 'n leeromgewing op sy slegste was in 1986 in swart onderwys in die hele Suid-Afrika.

As gevolg van die beleid op die subsidiëring van privaatskole in die tweede helfte van die dekade het 'n beperkte hoeveelheid oop, nie-rassige opvoeding plaasgevind. Hartshorne (1999:101) sien dit as 'n "safety valve for government", want daardeur kon konsessies gemaak word vir Engelssprekende wit gemeenskappe en die private sektor. Hierdie proses het uiteindelik gelei tot die sogenaamde Model C-skole. Verskillende skole in die Noord-Kaap het verander na Model C-skole, maar dit was hoofsaaklik skole in die Kimberley-omgewing, terwyl skole in die oorgrote plattelandse dorpie nog steeds eksklusief rasgegrond was. Swart, Kleurling- en Indiërleerders moes aanpas (assimileer) tot die bestaande prosedures van die Model C-skole.

Die navorser het opgemerk dat na 1993 daar opmerklike veranderinge plaasgevind het in Noord-Kaap-skole. Baie skole aanvaar nou leerders van alle rasse. So byvoorbeeld het die vorige departementele Noord-Kaap-skole die volgende leerder bevolkingsamestellings in 2003 gehad (Northern Cape Department of Education, EMIS, 2005):

- Departement van Opvoeding en Opleiding (DET-Swart) - 45 944 Swart, 2 471 Kleurling, 7 Blank en 2 099 Ander;
- Volksraad (HOA – Wit) – 5 790 Swart, 13 849 Kleurling, 566 Indiër, 16 213 Blank en 525 Ander;
- Raad van Verteenwoordigers (HOR – Kleurling) – 12 029 Swart, 89 457 Kleurling, 1 673 Indiër, 155 Blank en 530 Ander.

Ten spyte van hierdie multikulturele samestelling van die Noord-Kaapse leerders in skole blyk dit dat die opvoeder-bevolkingsamestelling in vorige departementele skole baie stadiger verander. Die Northern Cape Department of Education (EMIS, 2005) dui aan dat die opvoeder bevolkingsamestelling in skole in die vorige departemente soos volg is:

- Departement van Opvoeding en Opleiding (DET) – 1 392 Swart, 157 Kleurling, 51 Blank;
- Volksraad (HOA) - 76 Swart, 255 Kleurling, 869 Blank;
- Raad van Verteenwoordigers (HOR) – 155 Swart, 2 725 Kleurling, 1 Indiër en 175 Blank.

Kader Asmal het alreeds in 1999 aanbeveel dat nie net klaskamers nie, maar ook personeelkamers ontras moet word, wat beteken dat meer swart opvoeders in tradisionele blanke skole en omgekeerd moet skoolhou (De Wet et.al., 2001:15). Soos alreeds aangedui, blyk dit uit Geheel-Skoolevaluerings deur die navorser dat ten spyte van die multikulturele samestelling van die leerders en tot 'n mindere mate die opvoeders, dat multikulturele opvoeding in die oorgrote meerderheid Noord-Kaapse skole

pseudo is en dat daar vasgeklou word aan die handhawing van vorige tradisies, prosedures en handelswyses.

Tydens Geheel-skoolevaluerings in ongeveer 75 Noord-Kaapse hoër-, primêre en gekombineerde skole vanaf 2001 tot 2005, is die volgende opgemerk:

- Ten spyte van die diverse leerdersamestelling in skole, sit leerders van verskillende rasse-groepe in aparte groepe en werk ook as sodanig in die groepe.
- Net soos in Wes-Kaapse skole is rasse-interaksie buite die klaskamers oor die algemeen beperk en beter rasse-interaksie kom voor in primêre skole.
- 'n Verdeeldheid bestaan van “ons” en “hulle” onder onderwysers en leerders.
- Alle leerders moet assimileer tot die bestaande dominante kultuur, veral ten opsigte van die kurrikulum en ekstra-kurrikulêre aktiwiteite. So byvoorbeeld is Afrikaans en Engels nog steeds die dominante tale in skole; rugby en netbal is nog steeds die oorheersende sportsoorte waarvoor daar selfs begroot word, terwyl daar nie begroot word nie vir ander sportsoorte soos vlugbal, tennis, inheemse spele soos ‘dibeke’ en sokker nie.
- Multikulturele aspekte is slegs beperk tot bepaalde geleenthede en dae en word nie beoefen in die klaskamers nie.
- Baie opvoeders, prinsipale en departementele amptenare van onderwys is van mening dat multikulturele opvoeding slegs moet plaasvind in multikulturele skoolopsette. Dit is veral in swart skole waar hierdie siening baie prominent is.
- Die algehele atmosfeer of etos by die meeste skole reflekteer nie die multikulturele aard van die skool nie.

- Sommige skole se personeelsamestellings reflekteer nie die leerderdemografie nie en het byvoorbeeld slegs blanke of gekleurde opvoeders ten spyte van swart-, blanke-, kleurling- en Indiër-leerders. Onderwysers en prinsipale veral in die vorige Volksraadskole is geneig om te roem dat hulle multikulturele personeelsamestellings het, selfs al is daar baie kere slegs een gekleurde of swart onderwyser.
- Skole roem daarop dat hulle kleurblind is ten opsigte van leerders. Die gevare van so 'n siening is alreeds vroeër uitgelig.

Die Northern Cape Province Whole-School Evaluation Report (2003:8) dui as 'n area van bekommernis aan dat die meeste van die geëvalueerde skole nie die beleide (toelating, taal en godsdiens) soos deur die Suid-Afrikaanse Skolewet voorgeskryf, besit nie. "In less than a third of the schools' policies were not formulated through consultative processes, and groups such as parents and learners were not consulted but merely informed about the introduction of new policies" (Northern Cape Province Whole-School Evaluation Annual Report, 2003:8).

Die afwesigheid van anti-rassistiese, toelatings-, godsdiens- en taalbeleide by skole en beleide wat ook nie ooreenstem met die Suid-Afrikaanse Skolewet nie en wat nie transformasie-aspekte soos regstellende aksie, gelykheid en billikheid aanspreek nie, is volgens die Northern Cape Province Whole – School Evaluation Annual Report (2004:10) 'n groot probleem. In 'n bevel van die Kimberleyse Hooggeregshof (Diamond Fields Advertiser, 2005:1 en 6) word die aansoek van die drie skole in die Noord- Kaap om eksklusief deur medium van Afrikaans leerders te onderrig, verwerp. Die regter verklaar dat leerders nie die reg tot opvoeding ontnem kan word as gevolg van 'n gebrek aan 'n goed-gekeurde taalbeleid nie.

Die Diamond Fields Advertiser (10 October 2005:13) sowel as die Northern Cape Education Department – Circular No. 108: Learner Admissions for (2006:1), dui aan dat skole in die Noord-Kaap nog steeds aspekte soos

voedergebiede, finansiële status van ouers en taal gebruik om te diskrimineer teenoor sommige leerders; daarom word hulle in hierdie bronne gewaarsku en berispe en duidelike prosedures word gegee vir die toelating van leerders vir 2006.

Net soos in die res van die Suid-Afrikaanse skole kom rassisme steeds aktief voor in sommige Noord-Kaapse skole. Die volgende is voorbeelde in die gedrukte media van rassekonflik in Noord-Kaapse skole: 'n Groep swart en bruin leerders wat uit 'n skoolsaal in Kimberley stap omdat net een van die nuwe leerlingraadslede bruin was (Rapport, 17 Oktober 1999:11); die onderwysdepartement sal ingryp om etniese spanninge te verlig (Diamond Fields Advertiser (DFA), 22 Januarie 1999:12); die aanwesigheid van beweerde rassisme by skool (DFA, 27 July 2001:6; DFA, 11 February 2002:4; DFA, 14 April 2002:1 en 11; Volksblad, 14 April 2002:2) en ouers wat kla oor diskriminasie by Noord-Kaapse skole (Volksblad, 18 Junie 2003:4, sowel as die DFA, 18 June 2003:3).

Pogings van die Noord-Kaapse Onderwysdepartement om skole in verskillende dorpe en stede te amalgameer het gelei tot monokulturele skole. Die oomblik toe swart leerders inbeweeg in die skole, het blanke ouers hul kinders onttrek uit die skole en weggestuur na skole in stedelike gebiede waar blanke tradisies en kultuur nog steeds dominant is. Dit het tot gevolg dat die meeste van hierdie skole oorheersend swart leerders het. Hierdie proses veroorsaak 'n nuwe verskynsel in die Noord-Kaap wat die navorser noem: "swart skole in voorheen blanke gebiede". Langberg Hoërskool in Olifantshoek, Richmond Hoërskool en die vorige H. F. Verwoerd Primêre Skool (deesdae Kevin Nkoane Primêre Skool) is sprekende voorbeelde daarvan.

4.3 SAMEVATTING

Die navorser gaan akkoord met Le Roux (2001:44) dat dit verkeerd is om aan te neem dat multikulturele opvoeding uiteindelik sal plaasvind in 'n situasie waar leerders van verskillende kulturele agtergronde saam in een

klaskamer of skool teenwoordig is. Multikulturele opvoeding is 'n unieke benadering tot formele opvoeding met eie doelwitte, teorie en praktiese benaderings, soos alreeds aangedui. Enslin (1994:34) postuleer dat rekonsiliasie tussen die verskillende groepe van die Suid-Afrikaanse nasie dringend nodig is en dat opvoeding 'n belangrike rol te speel het in dié verband.

Ten spyte van die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse bevolking word die huidige opvoedkundige debat gekenmerk deur verskillende benaderings, perspektiewe en idees oor wat in- of uitgelaat moet word of wat getransformeer moet word om 'n unieke Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel te kry (Viljoen en Van der Walt, 2003:13). Die navorser stem saam met Fhulu (1999:19) dat die Afrikakultuur, -tale en -waardes verwaarloos word, terwyl die Westerse en Europese kulture bevorder word ten koste van die plaaslike Afrikakultuur en -tale. Du Toit (in Viljoen en Van der Walt, 2003:14) konstateer dat dit weer lei tot gevoelens van vervreemding, verwerping en 'n gebrek aan aanvaarding in skole, soos wat baie swart, kleurling- en Indiër-leerders ervaar in voorheen blanke skole.

Verskillende navorsers argumenteer dat die oorplant van Westerse kurrikula, etikette en metodes soos Kurrikulum 2005 en baie van die opvoedkundige beleide merkwaardig gefaal het om die Afrikakultuur in die skoolstelsel te integreer (Muendane, 1995:56-57; Mittner, 1995:10-11 en Madi, 1995:12-16).

Motala en Pampallis (2001:175) sowel as Khosa (2001:3) postuleer byvoorbeeld dat dit ironies is dat die Suid Afrikaanse Skolewet in pogings om ongelykhede van die verlede reg te stel en om groter regverdigheid teweeg te bring, misluk het en dat dit die potensiaal het om aanhoudend te misluk.

Ten spyte van die kritiek teen die opvoedkundige beleide is die navorser van mening dat die beleide en wette as 'n beginpunt gesien moet word in die bereiking van multikulturele opvoeding en dat krisisbestuur deur onderwysdepartemente vervang moet word deur die opvoedingsproses in skole deurlopend te ondersteun en te monitor. Dlamini (1997:41) sê in dié verband: “Experience in Africa has taught the lesson that to provide a bill of rights, is one thing, but to make it work is another.”

Die navorser ondersteun die opinie van Viljoen en Van der Walt (2003:14) dat alle deelnemers in die Suid-Afrikaanse opvoedingsproses konsensus moet bereik om radikalisme, kulturele en historiese superioriteit te vermy. Alle sosiale, kulturele, etniese, rasse, taal- en godsdiensgroepe moet toegelaat word om by te dra tot die nasionale en opvoedkundige identiteit sodat almal deel kan hê daarin en dit te respekteer.

Multikulturele opvoeding in Suid-Afrika en die Noord-Kaap blyk oppervlakkig en pseudo te wees, want in die oorgrote meerderheid van skole is die leerderbevolking divers, terwyl die etos van skole geen multikulturele dimensies reflekteer nie. Assimilasie blyk die dominante benadering in Suid-Afrika en die Noord-Kaap te wees, want dieselfde prosedures, tradisies, kurrikulum en buite-muurse bedrywighede by skole van twintig jaar gelede, bly nog voortbestaan, terwyl die skoolbevolkings heeltemal verander het. Uit die voorafgaande is dit duidelik dat assimilasie en amalgamering as multikulturele opvoedingsbenaderings toegepas word, maar dat dit nie suksesvol is nie.

Die navorser ondersteun die standpunt van Claassen (1989:6) wat beklemtoon dat die blote teenwoordigheid van 'n verskeidenheid kulturele of rasse-groepe in klasse (soos in sommige Noord-Kaapse skole) nie

noodwendig op multikulturele opvoeding dui nie. Multikultureel dui op 'n veelheid van kulture wat in die leerstof betrek moet word en nie slegs sentreer op veelheid van kulturele groepe in 'n skool nie.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp wat vir die empiriese ondersoek aangewend is, bespreek.

HOOFSTUK 5 DIE NAVORSINGSONTWERP

5.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstukke is 'n literatuurstudie gedoen oor die historiese ontwikkeling van multikulturele opvoeding, multikulturele benaderings in opvoedingsverband, multikulturele tendense wêreldwyd, die stand van multikulturele opvoeding in Suid-Afrika en die stand daarvan in die Noord-Kaapprovinsie. In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp vir die insameling en verwerking van die gegewens vir die samestelling van 'n multikulturele opvoedingsraamwerk vir die Noord-Kaapse skole bespreek.

5.2 VOORBEREIDING VIR DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Voordat daar begin is met die empiriese ondersoek het die navorser die literatuurstudie geanaliseer en 'n vraelys ontwerp om aspekte wat in die teorie na vore kom, empiries te toets.

5.2.1 Toestemming

'n Skrywe is gerig aan die Hoofdirekteur van die Noord-Kaapse Onderwysdepartement waarin toestemming versoek is om navorsing in multikulturele skole in die Noord-Kaapprovinsie te doen. In die skrywe is die doel, metodes en waarde van die navorsing uiteengesit. Toestemming is verleen dat die navorsing gedoen mag word in multikulturele skole (vergelyk Bylaag 1).

5.2.2 Seleksie van respondente

As steekproef is die onderwyspersoneel sowel as leerders verbonde aan tien skole, uit die vier onderwysdistrikte van die Noord-Kaap gebruik vir hierdie studie. Die skole is soos volg gekies: Frances Baard-distrik (vier skole – drie hoërskole en een primêre skool); Siyanda-distrik (twee skole – een hoërskool en een primêre skool); Pixley-Ka-Seme-distrik (twee skole –

een hoërskool en een primêre skool); Namakwa-distrik (twee skole – een hoërskool en een primêre skool).

Van den Berg (1989:25) sowel as Leedy en Ormrod (2001:210) verklaar dat 'n steekproef verteenwoordigend moet wees van die universum, sodat daar met vertroue oor die universum veralgemeen kan word. Die respondente vir die beantwoording van die vraelyste en onderhoude is ewekansig geselekteer en voldoen aan die genoemde vereiste.

Gay in Leedy en Ormrod (2001:221) stel die volgende riglyne voor vir die seleksie van 'n steekproefgrootte:

- vir klein populasies ($N < 100$) is daar geen sin in 'n steekproef nie; daarom moet die hele populasie geneem word;
- as die populasiegrootte ongeveer 500 is, moet 50% daarvan as steekproef gebruik word;
- as die populasiegrootte ongeveer 1500 is, moet 20% as steekproef gebruik word;
- verby 'n sekere punt (ongeveer $N = 5000$) is die populasiegrootte irrelevant en 'n steekproefgrootte van 400 sal voldoende wees.

Sekaran (2000:295) beveel egter spesifiek aan dat die steekproefgrootte vir 'n populasie/universum van 290 respondente, 165 moet wees (sien tabel 5.1). 'n Steekproefgrootte van 220 respondente vir die vraelys en 100 leerders (10 leerders per skool) vir onderhoude is deur die navorser gebruik.

**TABEL 5.1 STEEKPROEFGROOTTE (S) VIR 'N GEGEWE
POPULASIEGROOTTE/UNIVERSUM (N)**

N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	140	103	420	201	1800	317
15	14	150	108	440	205	1900	320
20	19	160	113	460	210	2000	322
25	24	170	118	480	214	2200	327
30	28	180	123	500	217	2400	331
35	32	190	127	550	226	2600	335
40	36	200	132	600	234	2800	338
45	40	210	136	650	242	3000	341
50	44	220	140	700	248	3500	346
55	48	230	144	750	254	4000	351
60	52	240	148	800	260	4500	354
65	56	250	152	850	265	5000	357
70	59	260	155	900	269	6000	361
75	63	270	159	950	274	7000	364
80	66	280	162	1000	278	8000	367
85	70	290	165	1100	285	9000	368
90	73	300	169	1200	291	10000	370
95	76	320	175	1300	297	15000	375
100	80	340	181	1400	302	20000	377
110	86	360	186	1500	306	30000	379
120	92	380	191	1600	310	40000	380
130	97	400	196	1700	313	50000	381

Aangepas uit Sekaran (2000:295)

5.3 DIE MEETINSTRUMENT

Na deeglike oorweging van verskeie meetinstrumente en die aard van die studie het die navorser tot die slotsom gekom dat die volgende twee meetinstrumente die geskikste sal wees vir die ondersoek, naamlik:

- 'n vraelys vir onderwysers (kwantitatiewe metode); en
- groepsonderhoude met leerders (kwalitatiewe metode).

Omdat 'n geskikte navorsingsinstrument nie beskikbaar was nie, was dit nodig om 'n gestruktureerde vraelys (vergelyk Bylaag 2) te ontwerp om die respondente se menings te bepaal aangaande multikulturele opvoeding. In dié vraelys is daar gebruik gemaak van 'n beoordelingskaal (Likertskaal) met 'n kontinuum van 1 tot 5, sodat respondente die geleentheid kry om response te kies na gelang van hul oordeel.

Die doel en instruksies vir die voltooiing van die vraelys is aan die begin uiteengesit. Die volgende dimensies word gedek in die vraelys:

- Afdeling A – Biografiese inligting: meerkansige vrae oor ouderdom, geslag, ras, ondervinding, opvoedkundige kwalifikasies, taal, tipe skool is aan respondente gestel.
- Afdeling B van die vraelys bestaan uit geslote geskaleerde vrae wat handel oor aspekte rakende multikulturele opvoeding.

Die doel van die onderhoude met leerders is om hoofsaaklik insig te verkry rakende die ervarings en persepsies van leerders in multikulturele skole. 'n Gestruktureerde onderhoud in groepsverband is gebruik. Gall, Borg en Gall (1996:310), Wolhuter, Steyn en Steyn (2003:29), Leedy en Ormrod (2001:159) suggereer dat die gestruktureerde onderhoud sentreer rondom die vrae van 'n reeks gestruktureerde vrae gevolg deur 'n dieper ondersoek deur oopvrae te vra om addisionele inligting te bekom.

Onderhoude is gereël met leerders. 'n Steekproef van tien leerders per skool is geneem. Dié onderhoude is vasgelê op oudioband (die respondente se toestemming is daarvoor verkry) en transkripsies is daarna gedoen. Vrae oor aspekte rakende multikulturele opvoeding (vergelyk Bylaag 3) is aan leerders gevra.

Respondente was bewus daarvan dat hulle deelname vrywillig is en dat hulle op enige stadium kon onttrek. Respondente is ook verwittig dat hulle anoniem sou bly omdat geen name op die vraelyste of tydens die onderhoude van belang sou wees nie.

5.4 VRAELYSTE AS MEETINSTRUMENT

Fourie (1999:4) postuleer dat die gebruik van vraelyste as meetinstrument om navorsingsdata te versamel, oorbekend en tot 'n sekere mate selfs gewild is. Plug, Meyer, Louw en Gouws (1987:391) en Fourie (1999:4) argumenteer dat vraelyste gebruik kan word in die meting van belangstelling, houdings, menings en persoonlikheidseienskappe, asook vir biografiese inligting. Nielsen en Buchanan (1991:278) konstateer dat vraelyste effektiewe meetinstrumente is om individue se houdings te bepaal. Fourie (1999:4) waarsku egter dat wanneer respondente 'n vraelys voltooi, dit waarskynlik die enigste geleentheid sal wees waarin daardie spesifieke inligting van hulle verkry kan word. Die navorser het daarom seker gemaak dat die vraelys volledig is en dat dit uiteindelik sal meet wat dit veronderstel is om te meet.

Die volgende basiese beginsels is deur die navorser in aanmerking geneem (vergelyk Fourie, 1999:4 sowel as Leedy en Ormrod, 2001:202- 203) in die konstruering van die vraelys:

- vraaginhoud;
- vraagformaat;

- vraagtipe;
- die orde van die vrae in die vraelys;
- die formulering van die vrae; en
- eenvoudige, duidelike en ondubbelsinnige taal.

Mahlangu (1987:79), Kotzé (1992:257-260) sowel as Leedy en Ormrod (2001:202-203) verklaar dat daar sekere voor- en nadele aan vraelyste verbonde is wat soos volg gestipuleer kan word:

5.4.1 Voordele verbonde aan vraelyste

- Binne 'n kort tydsbestek word 'n breë ondersoekveld gedek.
- Belangrike inligting word verkry vanaf individue in 'n relatiewe kort periode.
- 'n Groot groep respondente uit die universum kan bereik word.
- Koste verbonde aan vraelyste is redelik laag.
- Dit is 'n geskikte meetinstrument veral in omstandighede waar dit nie moontlik is om onderhoude te voer nie.
- As die basiese beginsels waaraan vraelyste moet voldoen, bestudeer is, is dit maklik om 'n eie vraelys te ontwerp.
- Die geldigheid van die data verhoog omdat die respons van 'n groot groep respondente verkry word.
- Die respondente kan self bepaal waar en wanneer hulle die vraelyste wil voltooi.
- Die respondente kan sonder voorbehoud die vraelyste voltooi omdat identifiserende inligting nie op die vraelyste ingevul word nie.
- Die navorser se ondervinding is dat mense geneig is om meer volledige en

eerlike inligting te gee oor sensitiewe onderwerpe in vraelyste as deur onderhoude.

- Persoonlike verduidelikings en instruksies aangaande die beantwoording van die vraelyste kan aan die respondente verskaf word.
- Die analisering, verwerking en voorstelling van die data verkry uit die vraelyste, kan maklik gedoen word.
- Data kan vergelyk word en ooreenkomste, verskille en veralgemenings kan gedoen word.
- Die toetsobjektiwiteit is groter, omdat:
 - die toetsafnemer se subjektiwiteit uitgeskakel word;
 - 'n rekenaarprogram die response op 'n uniforme manier verwerk;
 - gespesifiseerde instruksies op die vraelyste toegepas word;
 - persepsies wat gemeet word, duidelik gedefinieer en gestruktureer word.

'n Groot hoeveelheid inligting rakende die onderwerpveld kon in 'n redelike kort tydsbestek verkry word deur die gebruik van die self-gestruktureerde vraelys. Kotzé (1992:258) argumenteer dat so 'n groot hoeveelheid response nie moontlik sou wees met enige ander metode nie. Die geldigheid van die data is verhoog deurdat 'n groot persentasie (90%) van die vraelyste deur onderwysers voltooi is. Instruksies is duidelik geformuleer, persoonlik verduidelik deur die navorser aan die respondente en response is met behulp van 'n rekenaarprogram verwerk.

5.4.2 Nadele verbonde aan vraelyste

- Verkeerdelik word daar geglo dat vraelyste die enigste en maklikste manier is om data te verkry en dat dit ondeurdrag deur leke aangewend word.

- Soms word nie alle vraelyste voltooid terug ontvang nie.
- Respondente voltooi baie keer die vraelyste op 'n traak-my-nie-agtige wyse of hulle is nie gemotiveerd om dit na die beste van hul vermoë te voltooi nie.
- Items kan soms dubbelsinnig in die vraelys wees en kan verkeerdelik geïnterpreteer word deur verskillende betekenis te heg aan woorde en begrippe. Die vraag-items is dus versigtig geselekteer en geformuleer.
- Somtyds word daar nie objektief op vrae gereageer nie, omdat die vraelys items insluit wat vir die respondente sensitief is of nie in hul belangstellingsveld val nie.
- In die meeste gevalle word vraelyste per pos versprei en dan het die navorser geen beheer oor wie die vraelys voltooi nie.
- Die kontinuum maak nie altyd voorsiening vir hoe die respondente werklik voel nie.

5.5 DIE VEREISTES WAARAAN VRAELYSTE MOET VOLDOEN

Kotzé (1992:260) verklaar dat vraelyste net soos enige ander meetinstrument moet meet wat dit veronderstel is om te meet. Daar behoort nie veranderlike faktore teenwoordig te wees wat die meting beïnvloed nie. Fourie (1999:5) in aansluiting, daarby argumenteer dat vraelyste aan die navorsingsdoelstelling behoort te beantwoord om akkurate inligting oor die navorsingstudie te kan weergee. Die vraelys moet kan aanspraak maak op die nodige betroubaarheid en geldigheid (Kotzé, 1992:260).

5.5.1 Betroubaarheid van vraelyste

Leedy en Ormrod (2001:99) omskryf die begrip betroubaarheid van 'n meetinstrument as die mate waartoe dit konsekwente resultate lewer as die kenmerk wat gemeet word nie verander het nie. De Wet, Monteith, Venter en Steyn (1981:131) verklaar dat dit gevolglik verwys na die akkuraatheid en konsekwentheid waarmee die vraelys meet.

Leedy en Ormrod (2001:99) en Wallen en Fraenkel (1991:89-95) lig die volgende vorme van betroubaarheid uit wat gereeld in navorsing voorkom:

- Beoordelaarsbetroubaarheid is die mate waartoe twee of meer individue wat dieselfde produk of handeling evalueer, dieselfde beoordeling gee.
- Interne konsekwente betroubaarheid is die mate waartoe alle items in 'n instrument dieselfde resultate lewer.
- Ekwivalentevorm-betroubaarheid is die mate waartoe twee verskillende weergawes van dieselfde instrument soortgelyke resultate lewer.
- Hertoetsbetroubaarheid is die mate waartoe dieselfde instrument dieselfde resultate lewer tydens twee verskillende geleenthede.

Die interne konsekwente betroubaarheid van die self-gestruktureerde vraelys is bepaal deur die rekenaardienste van die Universiteit van die Vrystaat deur 'n Cronbach Alpha-koeffisiënt.

5.5.2 Geldigheid van vraelyste

Van den Berg (1989:33) is van mening dat die geldigheid van 'n vraelys, die mate aandui waartoe die variansie van tellings relevant is tot die metingsdoel. Leedy en Ormrod (2001:98) konstateer dat die geldigheid van 'n meetinstrument na die mate verwys waartoe die instrument meet wat dit veronderstel is om te meet.

Volgens Smit in Kotzé (1992:263) is dit raadsaam om nie na 'n hoë of lae geldigheid van 'n vraelys te verwys nie, maar eerder dat die spesifieke vraelys 'n hoë of lae geldigheid vir 'n bepaalde doel het.

Met verwysing na die geldigheid van vraelyste kan daar onderskei word tussen aansiensgeldigheid, inhoudsgeldigheid, kriteriumgeldigheid en konstrukgeldigheid (Leedy en Ormrod, 2001:98-99). Leedy (1989:27) dui aan dat daar interne geldigheid en eksterne geldigheid ook is.

5.5.2.1 Konstrukgeldigheid

Mulder (1981:218) verklaar dat die konstrukgeldigheid van 'n toets verwys na die psigologiese eienskappe, kwaliteite en faktore wat deur 'n toets bepaal word. Volgens Leedy en Ormrod (2001:98-99) verwys dit na die mate waartoe 'n instrument 'n karaktertrek meet wat nie direk waargeneem kan word nie, maar wat afgelei moet word van die patrone in menslike gedrag (so 'n karaktertrek word 'n konstruk genoem). Motivering, kreatiwiteit en rassevooroordele is voorbeelde daarvan.

Die self-gestruktureerde vraelys wat vir hierdie navorsing gebruik is, stem ooreen met teoretiese psigometriese bevindinge uit die literatuurstudie sowel as eie waarnemings. Verskillende kenners het hulp en bystand verleen met die struktureering van die vraelys en die verwerking van die data sodat dit empiries geverifieer kan word.

5.5.2.2 Inhoudsgeldigheid

Wallen en Fraenkel (1991:89) argumenteer dat inhoudsgeldigheid te make het met die mate waarin die inhoud van die meetinstrument 'n genoegsame steekproef van die inhoudelike domein voorstel met wat dit veronderstel is om voor te stel. Ter ondersteuning daarvan postuleer Van den Berg (1989:34) en Leedy en Ormrod (2001:98) dat inhoudsgeldigheid,

die mate aandui waartoe 'n meetinstrument 'n verteenwoordigende steekproef is van die inhoudsarea wat gemeet word.

Die navorser het die vraelys sistematies geëvalueer teenoor die aspekte wat die vraelys veronderstel is om te meet. Alle vrae van die vraelys is verteenwoordigend van die inhoudelike literatuur.

Die self-gestruktureerde vraelys is vooraf aan ander beoordeelaars gegee (twee primêre skool en twee hoërskoolprinsipale en die promotor van die studie). Die navorser is van mening dat die vraelys wel getoets het wat dit veronderstel was om te toets, nadat 'n rekenaarprogram die resultate van die voltooide vraelyste aangedui het. 'n Verskeidenheid relevante interpretasies en gevolgtrekkings kon van die resultate gemaak word (vergelyk hoofstukke ses en sewe).

5.5.2.3 Kriteriumverwante geldigheid

Plug, Meyer, Louw en Gouws (1987:87) postuleer dat kriteriumverwante geldigheid ook bekend staan as 'empiriese geldigheid'. Dit word bepaal deur die toetstellings te korreleer met 'n onafhanklike kriterium (Leedy en Ormrod, 2001:98). Afleidings en gevolgtrekkings wat verkry is uit die verwerkte data, is duidelik geformuleer en gestipuleer in hoofstuk sewe.

5.5.2.4 Aansiensgeldigheid

Volgens Leedy en Ormrod (2001:98) verwys aansiensgeldigheid na die mate waartoe 'n meetinstrument blyk dat dit 'n spesifieke karaktertrek meet. Daar word dus oppervlakkig en nie na die inhoudelike gekyk nie. Hierdie geldigheid is meestal bruikbaar om die samewerking van individue te verkry om deel te neem in die navorsing. Die navorser het toegesien dat die vraelyste van hierdie studie netjies, duidelik, sonder tikfoute en stewig gebind aan respondente besorg is.

5.5.2.5 Interne geldigheid

Interne geldigheid is die afwesigheid van bevoordeling in die vorming van gevolgtrekkings vanaf die data (Leedy, 1989:27).

5.5.2.6 Eksterne geldigheid

Eksterne geldigheid het te doen met of die gevolgtrekkings wat geformuleer is vanaf 'n steekproef veralgemeen kan word met ander gevalle (Leedy, 1989:27).

5.6 GROEPONDERHOUDE

Na deeglike oorweging is daar besluit om saam met die vraelys ook gestruktureerde onderhoude te voer met 'n groep van tien leerders per geselekteerde skool. Die gestruktureerde onderhoud is 'n instrument waarvolgens individue gevra word om response te lewer op 'n reeks spesifieke vrae (Wallen en Fraenkel, 1991:105). Neuman (1997:389) dui aan dat onderhoude 'n kwalitatiewe navorsingsmetode is wat toepaslik is om veralgemenings te doen oor konteks. Ratcliff (2002:5) definieer 'n onderhoud as 'n doelgerigte gesprek waartydens een persoon (die onderhoudvoerder) voorbereide vrae vra en ander (die respondente) daarop reageer. Krefting (1991:218) sowel as Merriam (1988:86) staaf dat die gebruik van gestruktureerde onderhoude die geloofwaardigheid van die uiteindelijke bevindinge verhoog, want dit verskaf aan die navorser die vryheid om te vra vir duidelikheid, om die vrae te verander of aan te pas om die kennis, status en betrokkenheid van spesifieke respondente in aanmerking te neem.

Leedy en Ormrod (2001:159-160), Ratcliff (2002:5-6), Krefting (1991: 218) en die Information Data Bank (1997:4) verklaar dat daar sekere voor- en nadele verbonde is aan gestruktureerde onderhoude wat soos volg aangedui kan word:

5.6.1 Voordele verbonde aan gestruktureerde groeponderhoude

- Gestruktureerde onderhoude is baie geskik om gedetailleerde inligting in te samel rakende persoonlike gevoelens, persepsies en opinies.
- Gestruktureerde onderhoude laat toe dat meer gedetailleerde vrae gevra kan word.
- 'n Hoë responssyfer word bereik.
- Die respondente se eie woorde word opgeneem.
- Onduidelikheid en dubbelsinnigheid kan opgeklaar word en onvoltooide antwoorde kan opgevolg word.
- Die presiese betekenis van vrae kan verduidelik word (veral vir respondente met Engels as 'n tweede taal).
- Respondente in groepsverband is minder self-bewus as in 'n een-tot-een situasie.
- Dit is vinniger as persoonlike onderhoude.
- Die betroubaarheid van die uiteindelijke bevindinge word verhoog, deurdat die navorser die vryheid het om die vrae te verander en aan te pas by die kennis, status en betrokkenheid van die respondente.
- Dit stel navorsers in staat om te leer van aspekte wat nie altyd direk waargeneem kan word nie.

5.6.2 Nadele verbonde aan gestruktureerde groeponderhoude

- Respondente wat anoniem wil bly voel geïntimideer deur die persoonlike benadering.
- Insette mag ongebalanseerd wees, want sommige groeplede domineer ander groeplede.

- Onderhoude is duurder as ander metodes. Die groot afstande en uitgestrektheid van die skole in vier verskillende distrikte het groot finansiële kostes meegebring vir die navorser.
- Baie tyd word in beslag geneem vir die reël van onderhoude, die onderhoudvoering self en die transkribering, analise en interpretering van die data verkry uit die onderhoude.
- Die data is moeiliker om op te som en te ontleed.
- Verskillende onderhoudvoerders verstaan en transkribeer onderhoude op verskillende maniere.

5.7 DIE LOODSSTUDIE

Die voorlopige vraelysitems is onderwerp aan agt proefpersone (vier prinsipale en vier onderwysers). Die gestruktureerde vrae van die onderhoud is gestel aan tien leerders. Die resultate van hierdie voortoetse is ontleed om dubbelsinnighede, verwarring en onduidelikhede wat mag voorkom, te identifiseer en reg te stel. Dit was in enkele gevalle nodige om die formulering van sekere van die vrae te wysig, beide in die vraelys asook ten opsigte van die vrae vir die onderhoud. Na die regstellings, verdere konsultasie en finale goedkeuring van die studiepromotor, is die vraelyste gefinaliseer en kon dit versprei word aan die betrokke steekproefgroepe en kon onderhoude met die geïdentifiseerde respondente gevoer word.

5.8 DIE VERSPREIDING, AFNEEM VAN DIE VRAELYSTE EN DIE VOER VAN ONDERHOUDE

Die navorser het in al tien skole wat vir die doel van die studie geselekteer is, positiewe reaksie en goeie samewerking ontvang. Die tien skole is vooraf telefonies ingelig en die goedkeuringsbrief (sien Bylaag 1) is aan die betrokke skole gefaks. In samehang met die betrokke prinsipale is daar datums gereël vir die voltooiing van die vraelyste en die voer van onderhoude. Die prinsipale van die tien skole het self die nodige toestemming van die leerders se ouers verkry vir die deelname aan die

onderhoude. Die navorser het self die vraelyste na die skole geneem en instruksies vir die voltooiing van die vraelyste is persoonlik aan die skole verskaf. Leerders is volledig ingelig oor die onderhoude en persoonlike toestemming is vooraf verkry om hulle op band op te neem.

5.9 DIE VERWERKING VAN DATA UIT DIE VRAELYSTE EN ONDERHOUE

Die Rekenaarsentrum van die Universiteit van die Vrystaat het die ingesamelde data uit die vraelyste verwerk. Vir hierdie doel is die rekenaarprogram gebruik om die volgende inligting en verwerkings te bekom:

- Rekenkundige gemiddeldes en standaardafwykings.
- Frekwensietabelle.
- Mediane.
- Variansies.

Die navorser het met advies en inligting vanaf die Rekenaarsentrum van die Universiteit van die Vrystaat die data van die onderhoude self verwerk.

5.10 LEEMTES IN DIE ONDERSOEK

Daar is wel enkele probleme wat met die vraelyste ondervind is, naamlik die volgende:

- Alle vraelyste is nie volledig deur sommige respondente ingevul of terugbesorg nie.
- Om die betroubaarheid van die resultate te verseker, het die navorser persoonlik die vraelyste by die geïdentifiseerde skole besorg en dit het geweldige finansiële uitgawes teweeg gebring as gevolg van die geografiese verspreidheid van die skole.
- Baie respondente verwag dat 'n voordeel toegeken (moontlike betaling) moet word vir die voltooiing van die vraelys.

- 'n Tekort aan resente inligtingsbronne en naslaanwerke relevant tot hierdie ondersoekveld word in Suid-Afrika ervaar.
- Die geografiese uitgestrektheid van die provinsie en die gepaardgaande hoë finansiële uitgawes en tydrowendheid het die navorser forseer om nie meer as tien skole vir die studie te betrek nie.
- Alhoewel daar in die empiriese ondersoek gebruik gemaak is van self-gestruktureerde vraelyste en gestruktureerde onderhoude is daar tog afgesien van bepaalde voordele (vergelyk 5.4.1 en 5.6.1), egter ook sekere nadele verbonde aan dié meetinstrumente (vergelyk 5.4.2 en 5.6.2). Die navorser het sy bes probeer om die aangeduide nadele sover moontlik te voorkom en oorkom.

5.11 UITSKAKELING VAN SOMMIGE NADELE VERBONDE AAN

VRAELYSTE EN ONDERHOUDE

Die navorser het die volgende gedoen om sommige van die aangeduide nadele verbonde aan vraelyste en onderhoude uit te skakel:

- Die navorser het self die vraelyste na die skole geneem en die instruksies en rasionaal van die ondersoek aan die respondente verduidelik.
- Die navorser het seker gemaak dat die respondente gemaklik voel en die versekering gegee dat geen name gedurende die onderhoude vermeld sal word nie.
- Die navorser het self die onderhoude met die verskillende groepe gevoer en verseker dat daar nie dominerende plaasvind nie.
- Om eenvormigheid te handhaaf, het die navorser self al die onderhoude gevoer en die data verwerk.
- Die Universiteit Vrystaat se Rekenaarsentrum het inligting verskaf rondom die verwerking van die data vanaf die onderhoude.

5.12 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp wat in die empiriese studie aangewend is, uiteengesit en die meetinstrumente (self-gestruktureerde vraelyste en onderhoude) wat benut is, is bespreek. In die volgende hoofstuk sal die resultate van die ondersoek aangedui, uiteengesit en diagrammaties voorgestel word.

HOOFSTUK 6 RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die resultate van die ondersoek in tabelvorm en diagrammaties (kolomdiagramme en sektordiagramme) voorgestel. Eerstens word die persoonlike besonderhede van die respondente (Afdeling A van die vraelys) in tabelvorm gegee en diagrammaties voorgestel. Vervolgens word die response vir stellings rakende die ontwerp en evaluering van 'n multikulturele opvoedingsmodel vir Noord- Kaapse skole (Afdeling B in die vraelys) in tabelvorm gegee en diagrammaties voorgestel. Ten laaste word die response vir vroe vanuit die leerderonderhoude in tabelvorm gegee en diagrammaties voorgestel.

6.2 PERSOONLIKE BESONDERHEDE VAN DIE RESPONDENTE VERKRY UIT DIE SELFGESTRUKTUREERDE VRAELYS

(AFDELING A VAN DIE VRAELYS)

'n Tabel en 'n sektordiagram is gekonstrueer vir elke stelling van hierdie afdeling (afdeling A van die vraelys).

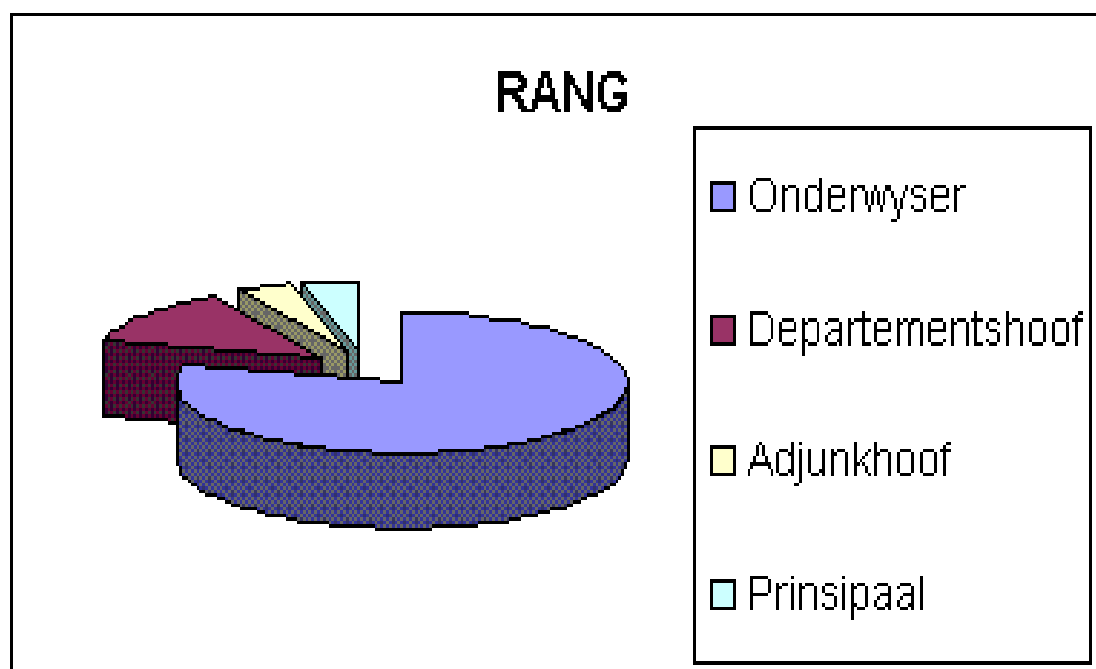
AFDELING A

VRAAG 1: RANG

TABEL 6.1: VERSPREIDING VAN ONDERWYSERS VOLGENS RANG

(Totale persentasies is afgerond tot 100%)

RANG	FREKWENSIE	PERSENTASIE
Onderwyser	157	79.30%
Departementshoof	25	12.60%
Adjunkhoof	8	4.00%
Prinsipaal	8	4.00%
Totaal	198	100.00%

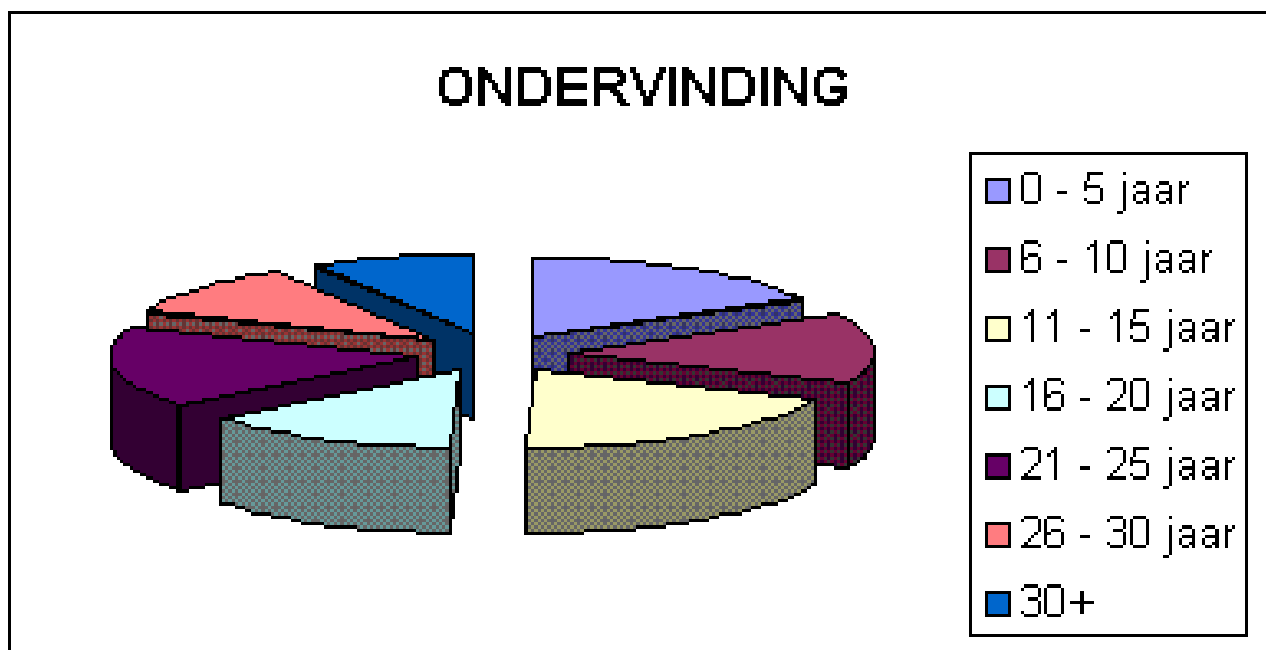


Meer as driekwart (79,3%) van die respondente is onderwysers, terwyl 20,6% deel uitmaak van die bestuurspanne van die onderskeie skole.

VRAAG 2: ONDERVINDING

TABEL 6.2: VERSPREIDING VAN ONDERWYSERS VOLGENS JARE ONDERVINDING

ONDERVINDING	FREKWENSIE	PERSENTASIE
0 - 5 jaar	34	17.20%
6 - 10 jaar	28	14.10%
11 - 15 jaar	38	19.20%
16 - 20 jaar	27	13.60%
21 - 25 jaar	33	16.70%
26 - 30 jaar	21	10.60%
30+	17	8.60%
Totaal	198	100%

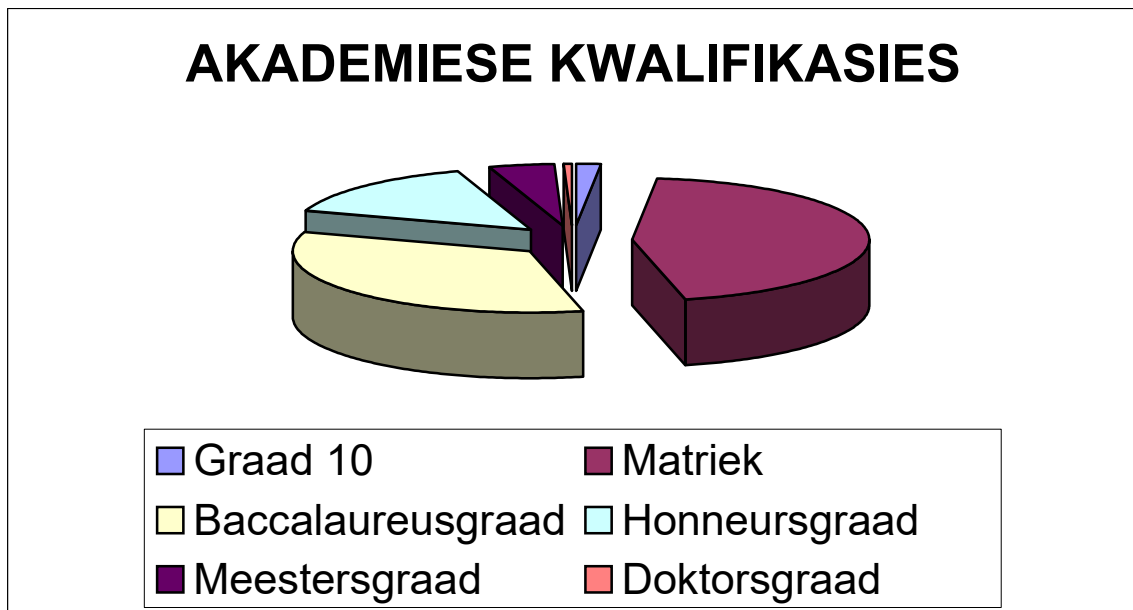


Die respondente met minder as vyf jaar onderwysondervinding vorm 17,2% van die steekproef, terwyl 8,6% respondente 30+ jaar onderwysondervinding het.

VRAAG 3: AKADEMIESE KWALIFIKASIES

TABEL 6.3: VERSPREIDING VAN ONDERWYSERS VOLGENS HOOGSTE AKADEMIESE KWALIFIKASIES

AKADEMIESE KWALIFIKASIE	FREKWENSIE	PERSENTASIE
Graad 10	3	1.50%
Matriek	83	41.90%
Baccalaureusgraad	62	31.30%
Honneursgraad	28	14.10%
Meestersgraad	8	4%
Doktorsgraad	1	0.50%
Ontbrekende response	13	6.60%
Totaal	198	100%

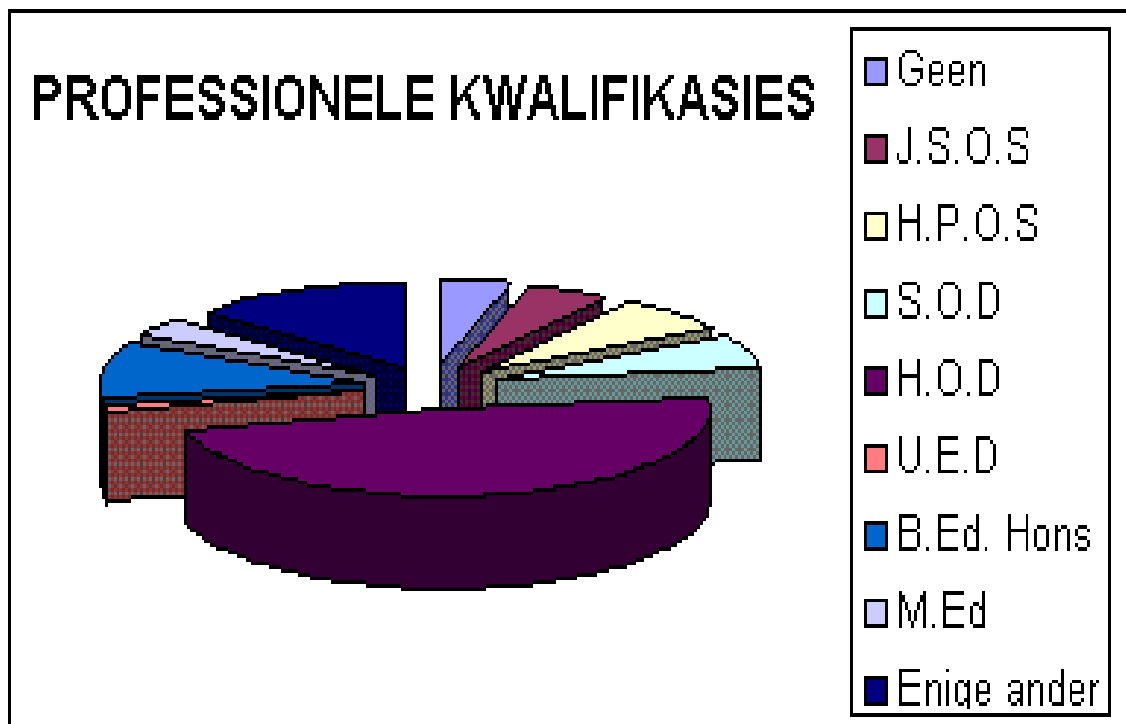


Die grootste hoeveelheid respondente (41,9%) beskik oor 'n matriek kwalifikasie. 'n Baccalaureusgraad is die hoogste kwalifikasie van 31,3% van die respondente, terwyl 1,5% van die respondente net 'n graad 10-kwalifikasie het.

VRAAG 4: PROFESSIONELE KWALIFIKASIES

TABEL 6.4: VERSPREIDING VAN ONDERWYSERS VOLGENS HOOGSTE PROFESSIONELE KWALIFIKASIES

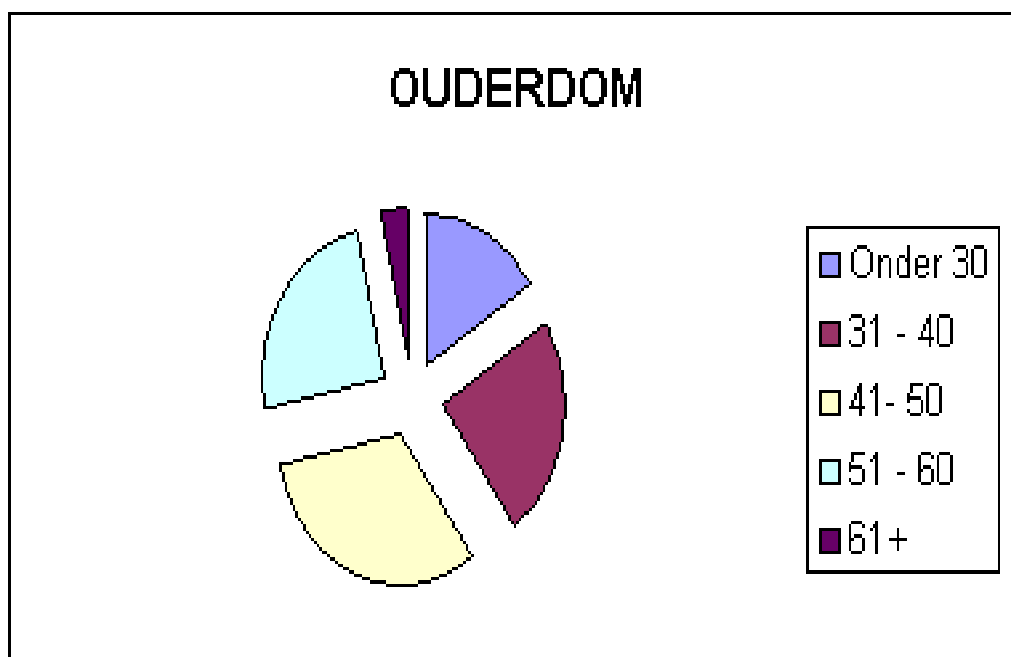
PROFESSIONELE KWALIFIKASIE	FREKWENSIE	PERSENTASIE
Geen	8	4%
J.S.O.S	9	4.50%
H.P.O.S	14	7.10%
S.O.D	12	6.10%
H.O.D	90	45.50%
U.E.D	2	1%
B.Ed. Hons	19	9.60%
M.Ed	7	3.50%
Enige ander	25	12.60%
Ontbrekende response	12	6.10%
Totaal	198	100%



Slegs 4% van die respondente beskik oor geen professionele kwalifikasies nie. Die meerderheid respondente (45,5%) beskik oor 'n HOD-diploma.

VRAAG 5: OUDERDOM**TABEL 6.5: VERSPREIDING VAN ONDERWYSERS VOLGENS OUDERDOM**

OUERDOM IN JARE	FREKWENSIE	PERSENTASIE
Onder 30	32	16.20%
31 - 40	46	23.20%
41 - 50	62	31.30%
51 - 60	48	24.20%
61+	7	3.50%
Ontbrekende response	3	1.50%
Totaal	198	100.00%

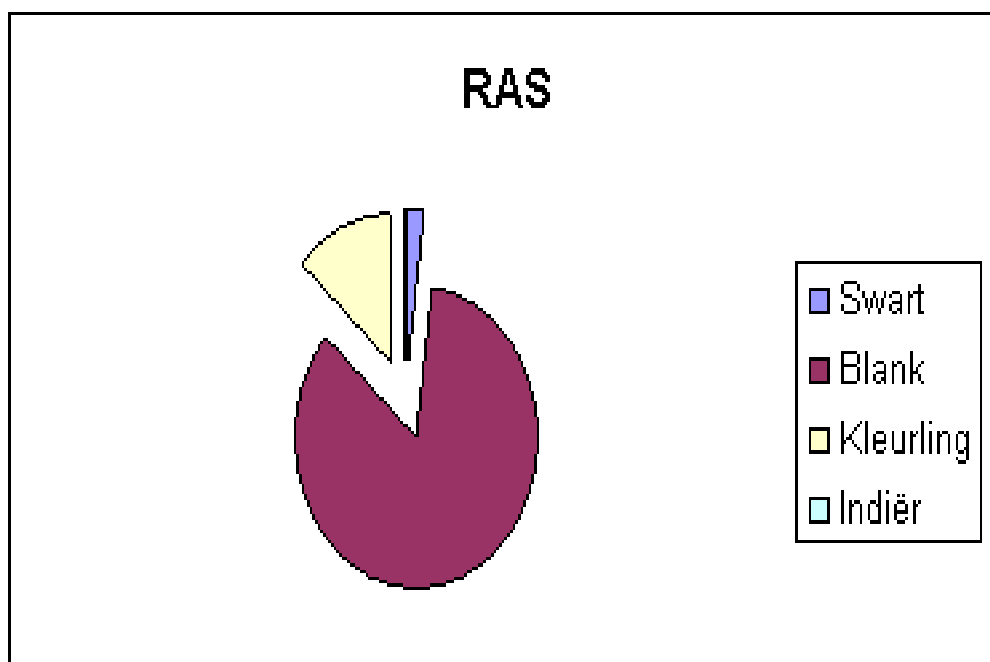


Ongeveer 39,4% van die respondente is 40 jaar en jonger, terwyl 27,7% respondente 51 jaar en ouer is.

VRAAG 6: RAS

TABEL 6.6: VERSPREIDING VAN ONDERWYSERS VOLGENS RAS

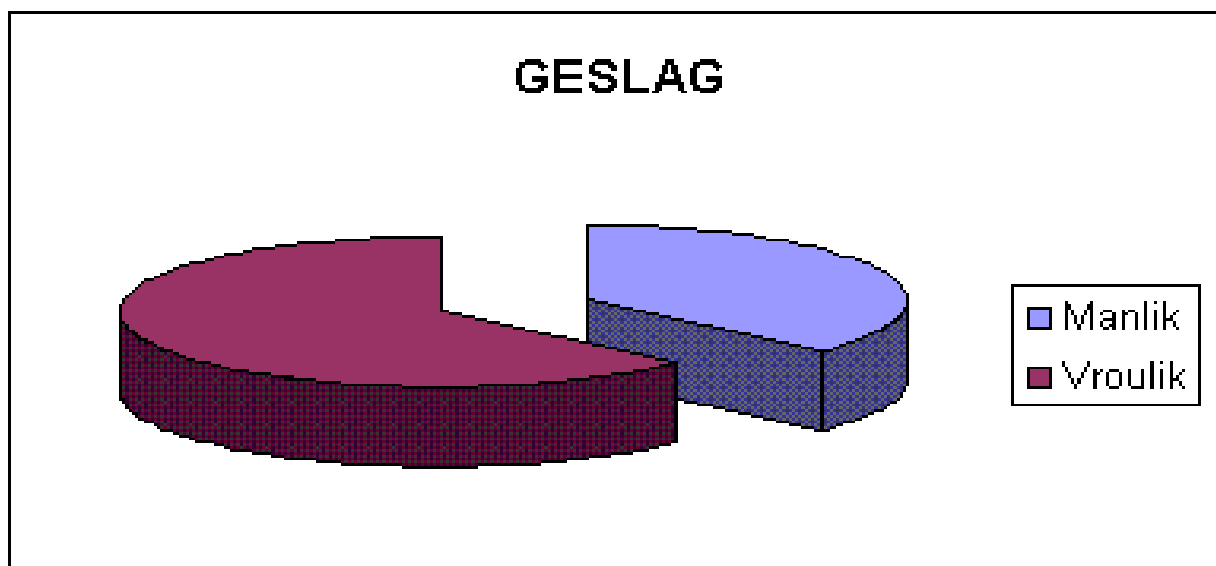
RAS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
Swart	5	2.50%
Blank	159	80.30%
Kleurling	26	13.10%
Indiër	0	0%
Ontbrekende response	8	4.00%
Totaal	198	100.00%



Die meeste van die respondente (80,3%) is verteenwoordigend van die Blanke rassegroep, terwyl geen (0%) Indiërs verteenwoordig is.

VRAAG 7: GESLAG**TABEL 6.7: VERSPREIDING VAN ONDERWYSERS VOLGENS GESLAG**

GESLAG	FREKWENSIE	PERSENTASIE
Manlik	73	36,90%
Vroulik	124	62,60%
Ontbrekende response	1	0,50%
Totaal	198	100,00%

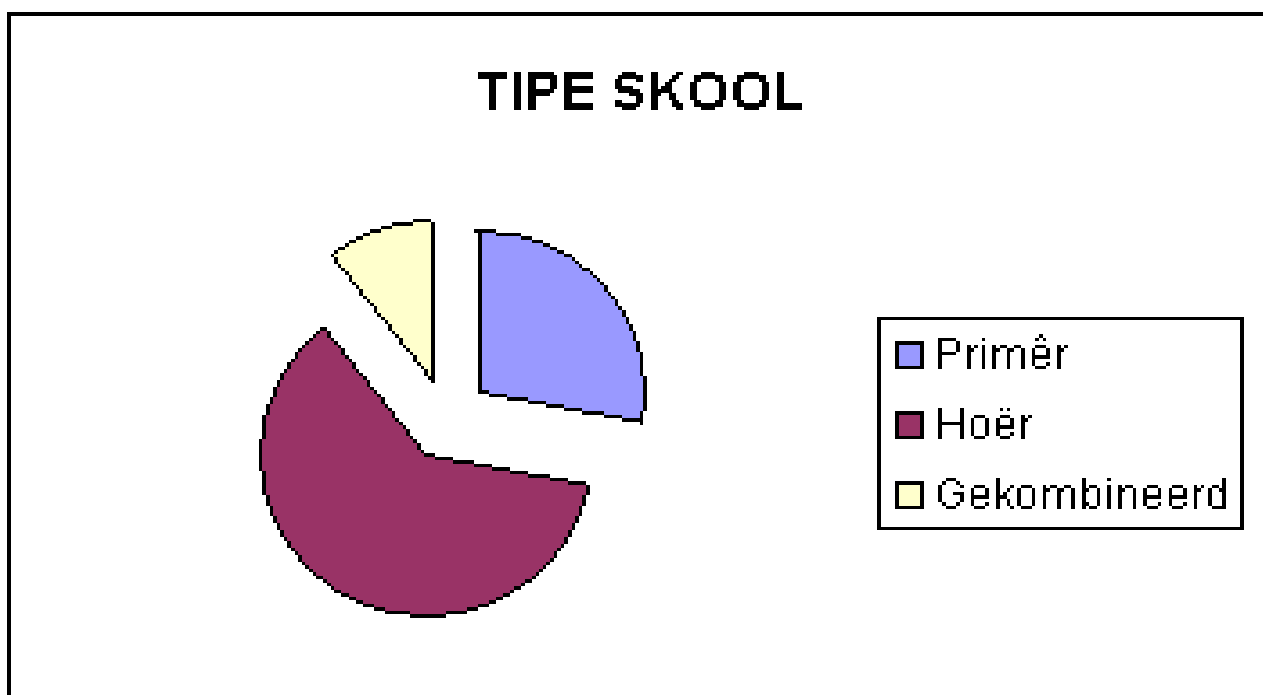


Die oorgrote meerderheid van die respondente (62,60%) word verteenwoordig deur die vroulike geslag, terwyl die minderheid respondente (36,90%) manlik is.

VRAAG 8: TIPE SKOOL

TABEL 6.8: VERSPREIDING VAN ONDERWYSERS VOLGENS TIPE SKOOL

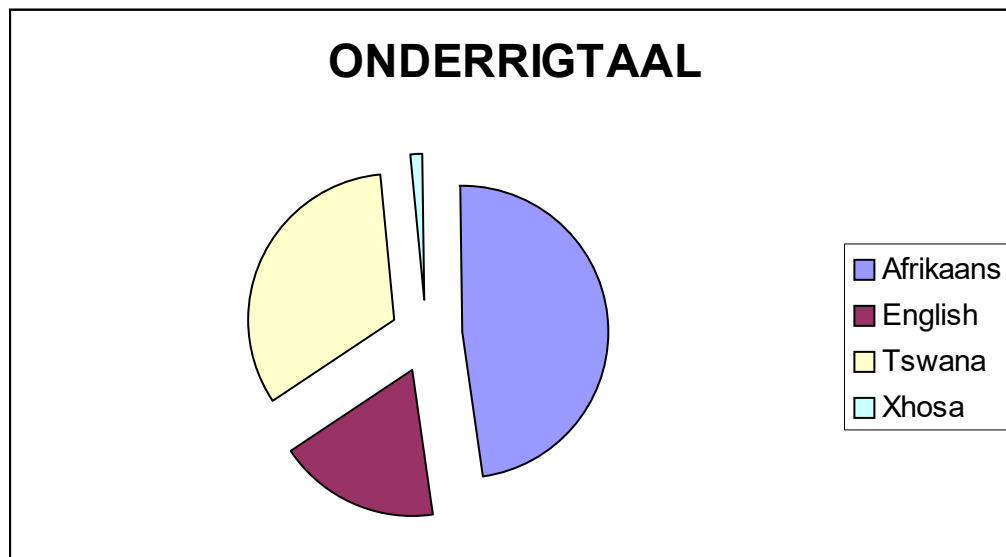
TIPE SKOOL	FREKWENSIE	PERSENTASIE
Primêr	55	27.80%
Hoër	121	61.10%
Gekombineerd	21	10.60%
Ontbrekende response	1	0.50%
Totaal	198	100.00%



Die meeste van die respondente (61,1%) is verbonde aan hoërskole, terwyl 10,6% van die respondente verbonde is aan gekombineerde skole.

VRAAG 9: ONDERRIGTAAL**TABEL 6.9: VERSPREIDING VAN ONDERWYSERS VOLGENS TALE WAARIN HULLE DIE GEMAKLIKSTE VOEL OM TE ONDERRIG**

ONDERRIG TAAL	FREKWENSIE	PERSENTASIE
Afrikaans	94	47.50%
English	35	17.70%
Tswana	66	33.30%
Xhosa	3	1.50%
Totaal	198	100.00%



Ongeveer 47,5% van die respondente voel die gemaklikste om in Afrikaans onderrig te gee. Wat opvallend is, is dat 33,3% van die respondente gemaklik voel om in Tswana onderrig te gee.

6.3 RESPONSE VIR VRAE RAKENDE DIE ONTWERP EN EVALUERING VAN 'N MULTIKULTURELE OPVOEDINGSMODEL VIR NOORD-KAAPSE SKOLE (AFDELING B VAN DIE VRAELYS)

Persentasies, frekwensies, rekenkundige gemiddeldes, mediane en kolomgrafieke is gebruik vir die analisering en interpretasie van die resultate van Afdeling B.

6.3.1 Motivering vir die gebruik van 'n verwysingspunt

Verwysingspunt of punt van sentrale neiging verwys na die sentrale punt waarom die data voorkom, dus die middelpunt waar die data gelykop verspreid is (Leedy en Ormrod, 2001:264). Bless en Kathuria (1993:35) verklaar dat eenvormigheid in 'n respons kan aanvaar word wanneer die kwantitatiewe response tot 'n stelling 'n rekenkundige gemiddelde van 2 of meer en 'n mediaan van 2 of meer aandui.

Uit bogenoemde kan daar aanvaar word dat 'n rekenkundige gemiddelde van 2 en 'n mediaan van 2 as verwysingspunt gebruik kan word by die analisering en interpretering van resultate. Hierdie verwysingspunt is gebruik op die vraelys (Afdeling B) wat in die empiriese studie aangewend is.

Volgens Bless en Kathuria (1993:46-47) sowel as Leedy en Ormrod (2001:264) stel die mediaan en rekenkundige gemiddelde die navorser in staat om die verspreiding van tellings noukeuriger te beskryf. Minimum varieerbaarheid dui op die mate van akkuraatheid in die beantwoording van 'n bepaalde respons.

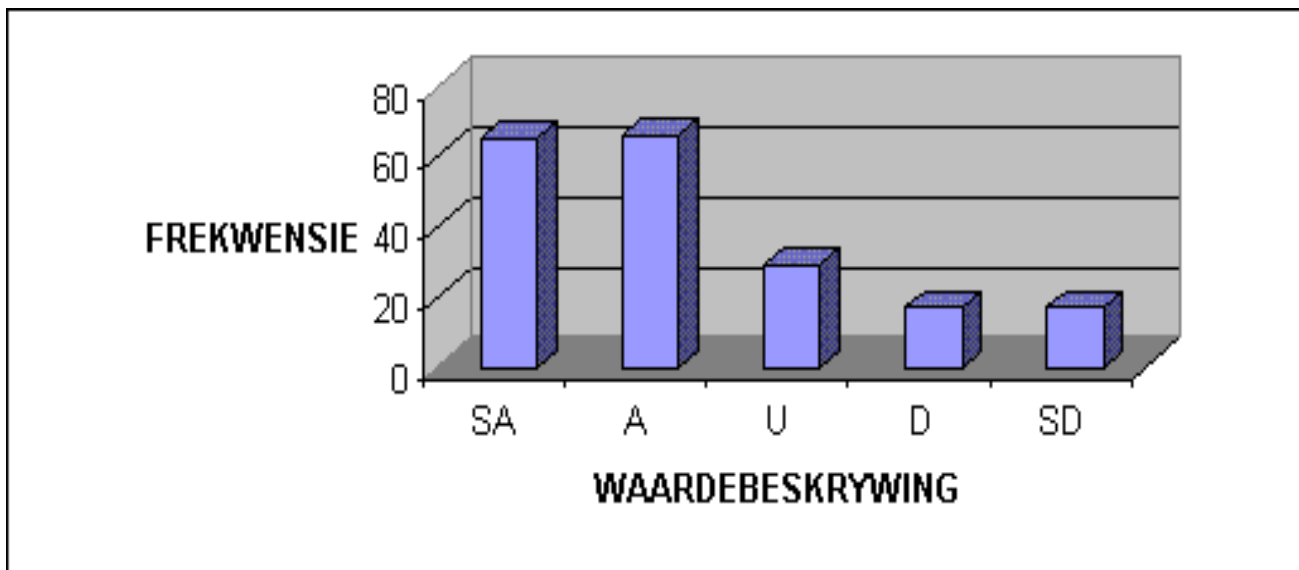
AFDELING B

VRAAG 10: EK IS GOED OPGELEI OM LEERDERS MET VERSKILLENDE AGTERGRONDE EN KULTURE TE ONDERRIG

TABEL 6.10: OPLEIDING TEN OPSIGTE VAN DIE ONDERRIG VAN LEERDERS MET VERSKILLENDE AGTERGRONDE EN KULTURE

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	65	32.80%
STEM SAAM	A	66	33.30%
NEUTRAAL	U	29	14.60%
STEM NIE SAAM NIE	D	17	8.60%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	17	8.60%
ONTBREKENDE RESPONSE		4	2.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 2,25



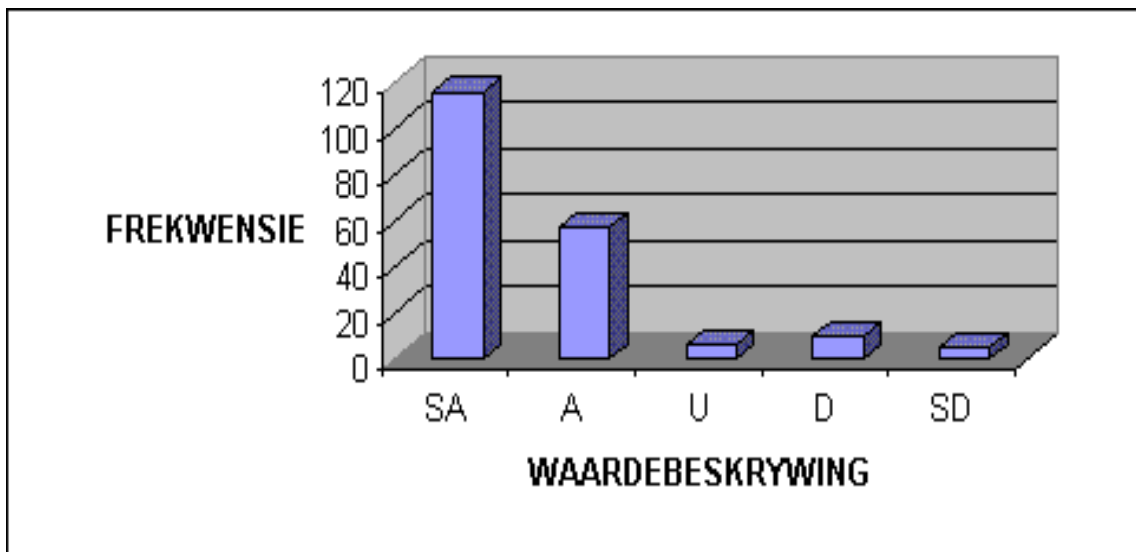
Die rekenkundige gemiddelde van 2.25 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2) dus is daar eenvormigheid ten opsigte van die respons. Die meerderheid van die respondente (66,1%) dui aan dat hulle goed opgelei is om leerders met verskillende agtergronde en kulture te onderrig, terwyl 17,2% nie met die stelling saamstem nie. Opmerklik is dat 14,6% van die respondente onseker is oor die stelling.

VRAAG 11: DIE BESTAAN VAN GELYKE GELEENTHEDE

TABEL 6.11: GELYKE GELEENTHEDE BESTAAN VIR ALLE LEERDERS VAN VERSKILLENDE SOSIALE, KULTURELE EN EKONOMIESE GROEPE OM ONS SKOOL BY TE WOON

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	116	58.60%
STEM SAAM	A	57	28.80%
NEUTRAAL	U	6	3.00%
STEM NIE SAAM NIE	D	10	5.10%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	5	2.50%
ONTBREKENDE RESPONSE		4	2.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 2,44



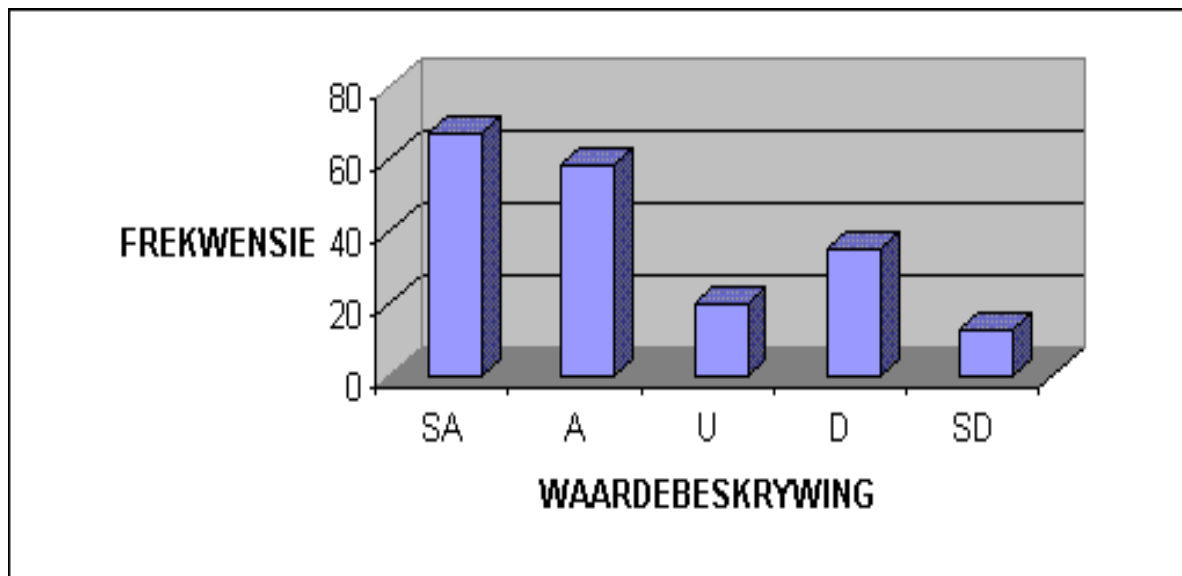
Die rekenkundige gemiddelde van 2,44 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2). Daar is dus eenvormigheid in die respons. Die grootste persentasie (87,4%) van die respondente dui aan dat daar gelyke geleentheid bestaan vir alle leerders van verskillende kulturele, sosiale en ekonomiese groepe om hul skool by te woon. Die ander respondente (7,6%) stem nie saam dat daar gelyke geleentheid bestaan nie.

VRAAG 12: IN ONS SKOOL WORD ALLE LEERDERRASSEGROEPE BEDIEN DEUR 'N MULTIKULTURELE ONDERWYSPERSONEEL

TABEL 6.12: ALLE LEERDERRASSEGROEPE WORD BEDIEN DEUR 'N MULTIKULTURELE ONDERWYSPERSONEEL

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	67	33.80%
STEM SAAM	A	58	29.30%
NEUTRAAL	U	20	10.10%
STEM NIE SAAM NIE	D	35	17.70%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	13	6.60%
ONTBREKENDE RESPONSE		5	2.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 2,32



Die rekenkundige gemiddelde van 2,32 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2). Die meerderheid van die respondente (63,1%) is van mening dat alle leerderrassegroepe bedien word deur 'n multikulturele onderwyspersoneel, terwyl 24,3% van die respondente nie met die stelling saamstem nie.

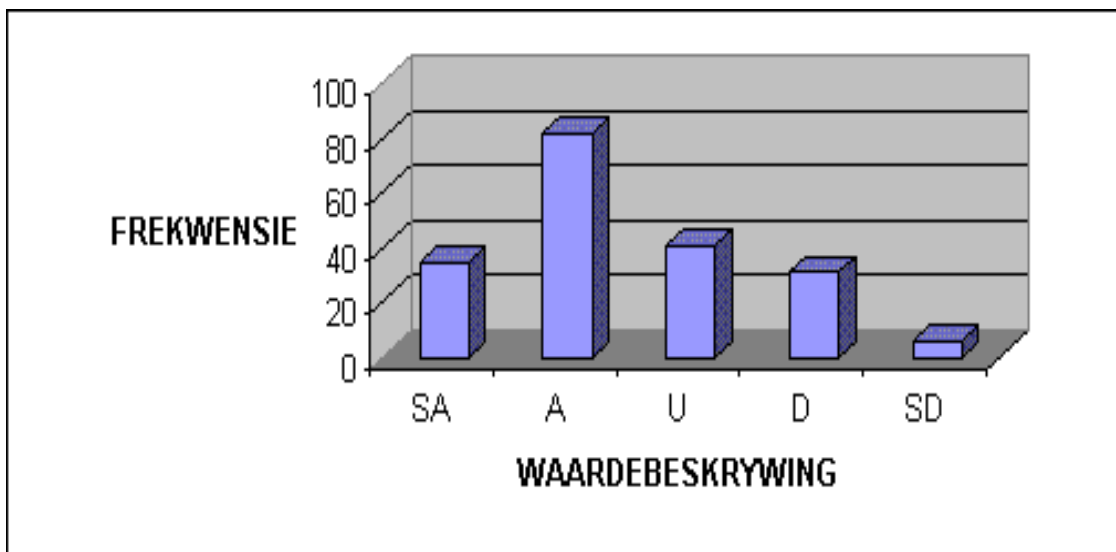
VRAAG 13: EK AS ONDERWYSER IS TEN VOLLE VERTROUD MET DIE INHOUD VAN DIE SUID-AFRIKAANSE SKOLEWET

TABEL 6.13: ONDERWYSERS SE VERTROUDHEID MET DIE SUID-AFRIKAANSE SKOLEWET

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	35	17.70%
STEM SAAM	A	82	41.40%
NEUTRAAL	U	41	20.70%
STEM NIE SAAM NIE	D	31	15.70%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	6	3.00%
ONTBREKENDE RESPONSE		3	1.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00

Rekenkundige gemiddelde: 2,44



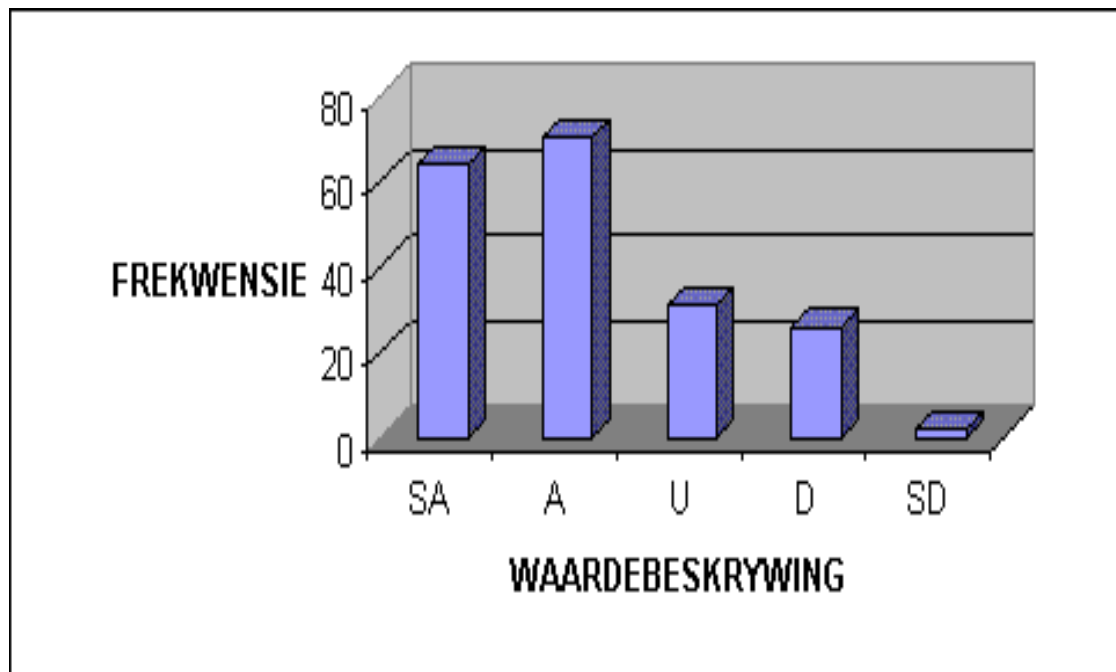
Die rekenkundige gemiddelde van 2,44 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt. Onderwysers wat vertrouwd is met die inhoud van die Suid-Afrikaanse Skolewet is 59,1% van die respondente, terwyl 18,7 nie daarmee saamstem nie. Opvallend is dat 'n beduidende persentasie (20,7%) van die respondente onseker is oor die stelling.

**VRAAG 14: ONDERWYSERS MAAK LEERDERS GEREELD BEWUS VAN
VERSKILLENDE KULTURE OM RESPEK DAARVOOR TE KWEK**

TABEL 6.14: BEWUSMAKING VAN VERSKILLENDE KULTURE

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	64	32.30%
STEM SAAM	A	70	35.40%
NEUTRAAL	U	31	15.70%
STEM NIE SAAM NIE	D	26	13.10%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	2	1.00%
ONTBREKENDE RESPONSE		5	2.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
Rekenkundige gemiddelde: 2,13

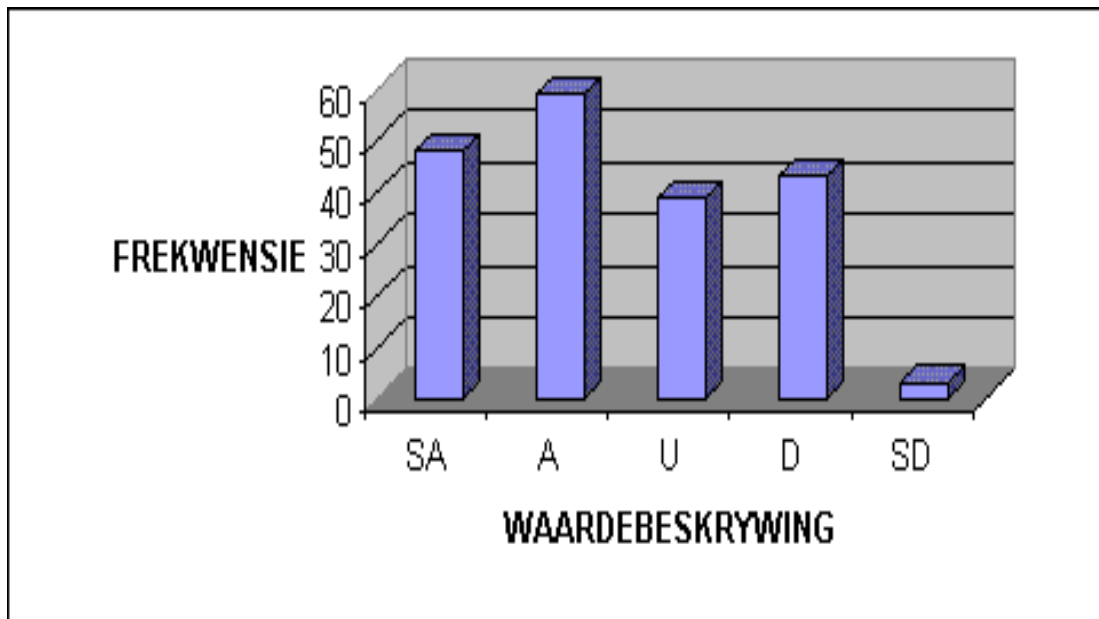


Die rekenkundige gemiddelde van 2,13 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt. Die persentasie onderwysers wat leerders gereeld bewus maak van die verskillende kulture om respek daarvoor aan te kweek, is by 67,7% van die respondente, terwyl 14,1% respondente aanvoer dat onderwysers leerders nie bewus maak van die verskillende kulture nie.

VRAAG 15: VEELTALIGHEID WORD PRAKTIES BY ONS SKOOL BEVORDER**TABEL 6.15: BEVORDERING VAN VEELTALIGHEID**

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	48	24.20%
STEM SAAM	A	59	29.80%
NEUTRAAL	U	39	19.70%
STEM NIE SAAM NIE	D	43	21.70%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	3	1.50%
ONTBREKENDE RESPONSE		6	3.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 2,45



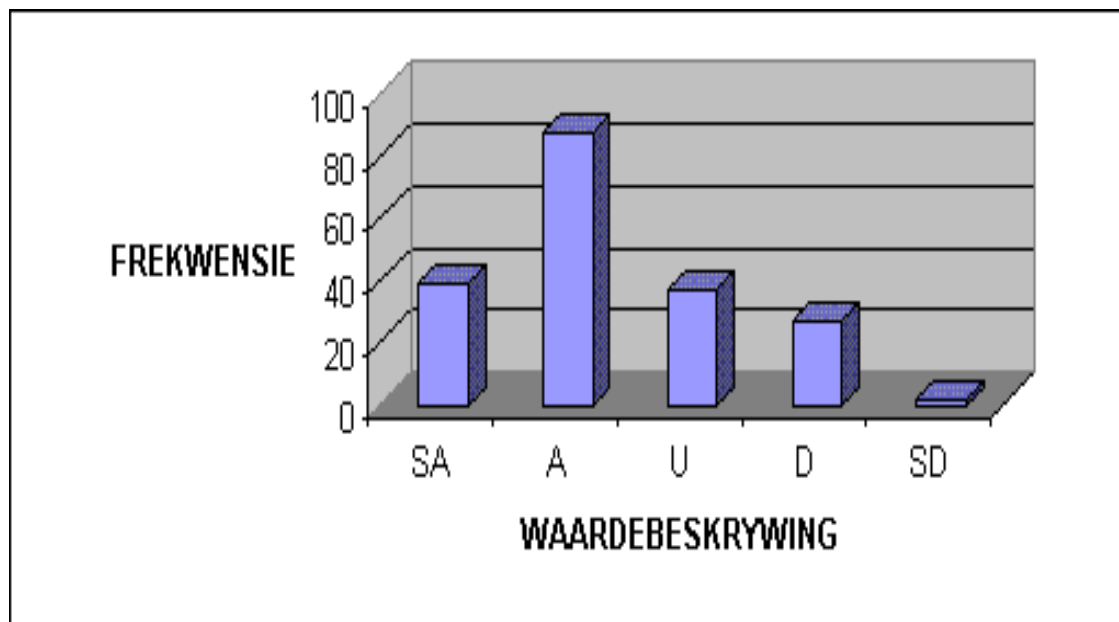
Die rekenkundige gemiddelde van 2,45 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt. Tabel 6.15 dui aan dat 54,0% respondente van mening is dat veeltaligheid prakties by hul skole bevorder word. Daarenteen meld 23,2% respondente dat veeltaligheid nie prakties bevorder word by hulle skole nie. Wat ook opvallend is, is dat 19,7% respondente onseker oor die stelling is.

VRAAG 16: ONDERVINDINGE VAN LEERDERS VAN VERSKILLENDE KULTURE WORD GEBRUIK IN LESSE

TABEL 6.16: DIE GEBRUIK VAN DIE ONDERVINDINGE VAN LEERDERS VAN VERSKILLENDE KULTURE IN LESSE

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	39	19.70%
STEM SAAM	A	87	43.90%
NEUTRAAL	U	37	18.70%
STEM NIE SAAM NIE	D	27	13.60%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	2	1.00%
ONTBREKENDE RESPONSE		6	3.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 2,30



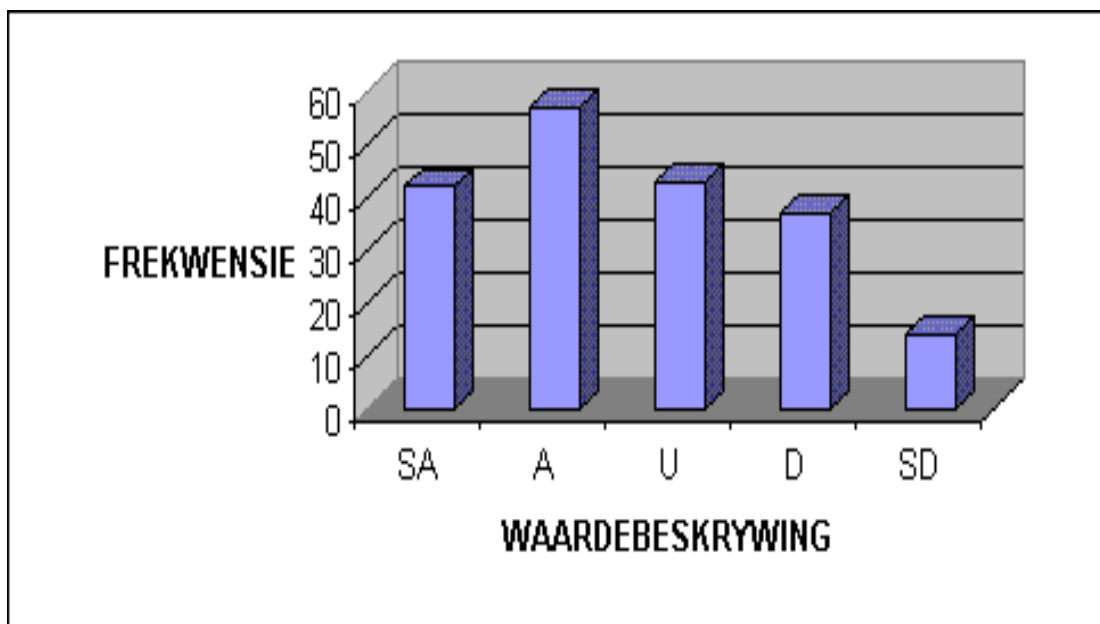
Die rekenkundige gemiddelde van 2,3 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2). Meer as die helfte van die respondente (63,6%) huldig die mening dat ondervindinge van leerders van verskillende kulture gebruik word gedurende lesse, terwyl 14,6% in teenstelling, nie saamstem dat dit wel die geval is nie.

**VRAAG 17: DIE SKOOL SE BUITEMUURSE AKTIWITEITE HET BAIE MIN
VERANDER DIE AFGELOPE VYF JAAR**

TABEL 6.17: TENDENSE RAKENDE BUITEMUURSE AKTIWITEITE

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	42	21.20%
STEM SAAM	A	57	28.80%
NEUTRAAL	U	43	21.70%
STEM NIE SAAM NIE	D	37	18.70%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	14	7.10%
ONTBREKENDE RESPONSE		5	2.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
Rekenkundige gemiddelde: 2,61



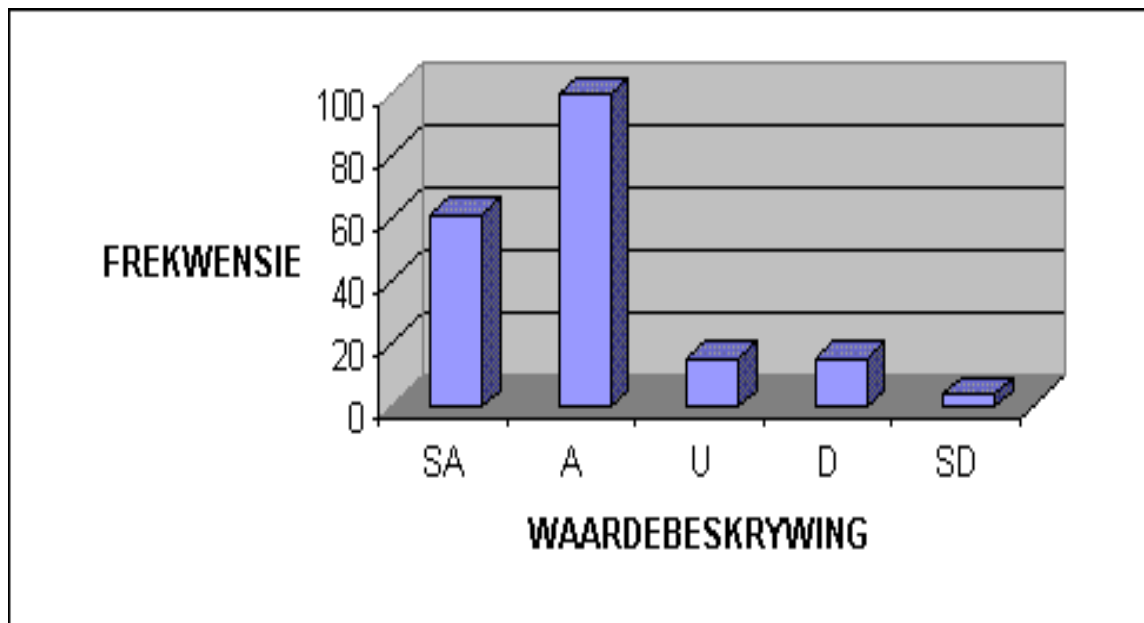
Die rekenkundige gemiddelde van 2,61 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt. Die helfte van die respondente (50%) is in ooreenstemming dat hul skole se buitemuurse aktiwiteite baie min verander het oor die afgelope vyf jaar, terwyl 25,8% van die respondente nie daarmee saamstem nie.

VRAAG 18: EK DINK DIE MEESTE LEERDERS PAS GOED AAN BY DIE BESTAANDE SKOOLPRAKTYKE

TABEL 6.18: AANPASSING VAN LEERDERS BY BESTAANDE SKOOLPRAKTYKE

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	61	30.80%
STEM SAAM	A	99	50.00%
NEUTRAAL	U	15	7.60%
STEM NIE SAAM NIE	D	15	7.60%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	4	2.00%
ONTBREKENDE RESPONSE		4	2.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 1,98



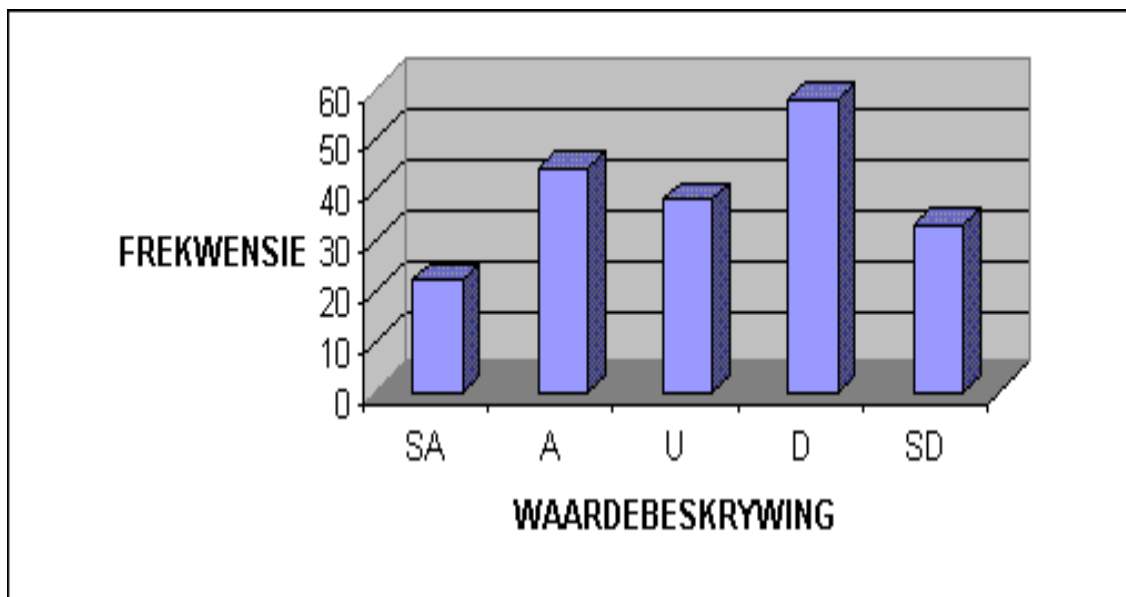
Die rekenkundige gemiddelde van 1,98 en mediaan van 2 is kleiner en gelyk aan die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2). Dit dui aan dat daar nie eenvormigheid in die beantwoording van die respons is nie. Die grootste persentasie (80,8%) van die respondente dui aan dat die meeste leerders goed aanpas by bestaande skoolpraktyke. 'n Klein minderheid respondente (9,6%) dui aan dat leerders nie goed aanpas nie.

VRAAG 19: DIE MEESTE OUIERS NEEM POSITIEF DEEL AAN DIE SKOOL SE OPVOEDINGSGEBEURE OM 'N EFFEKTIEWE MULTIKULTURELE SKOOLATMOSFEER TE SKEP

TABEL 6.19: OUIERDEELNAME EN 'N EFFEKTIEWE MULTIKULTURELE SKOOLATMOSFEER

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	22	11.10%
STEM SAAM	A	44	22.20%
NEUTRAAL	U	38	19.20%
STEM NIE SAAM NIE	D	58	29.30%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	33	16.70%
ONTBREKENDE RESPONSE		3	1.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 3,00
 Rekenkundige gemiddelde: 3,18



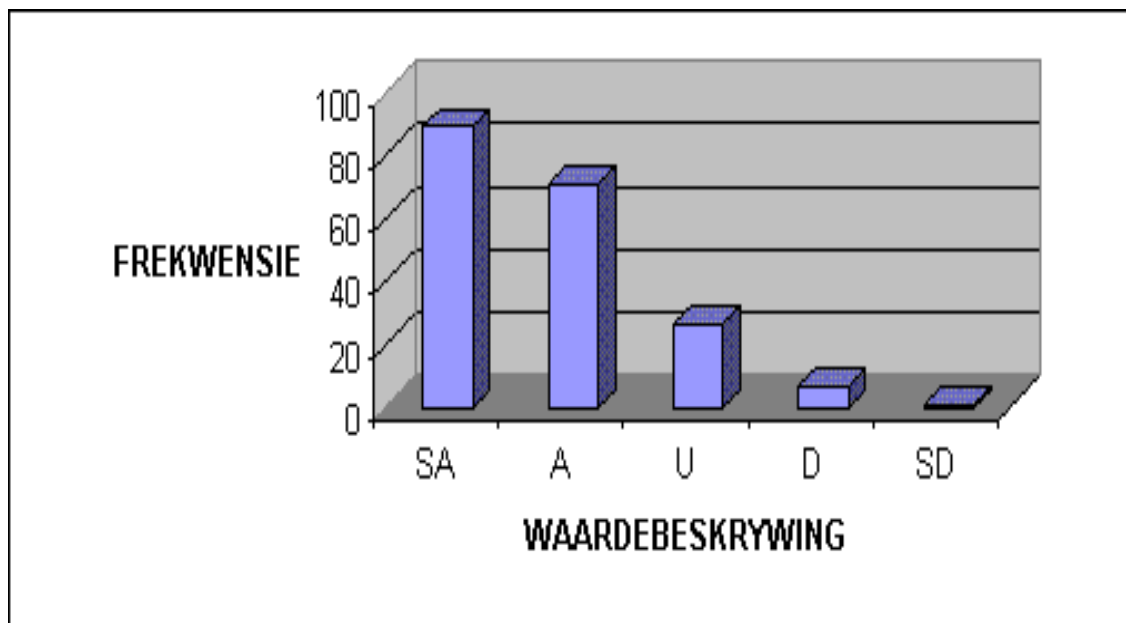
Die rekenkundige gemiddelde van 3,18 en mediaan van 3 is groter as die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2). 'n Negatiewe respons (stem nie saam nie/stem beslis nie saam nie) word deur 46% van die respondente aangedui ten opsigte van die stelling wat impliseer dat die meeste ouers nie positief deelneem aan die skool se opvoedingsgebeure om 'n effektiewe multikulturele skoolatmosfeer te skep nie. Die ander 33,3% van die respondente dui aan dat ouers wel positief deelneem.

VRAAG 20: DIE SKOOLBELEID SPREEK TRANSFORMASIEBEGINSELS SOOS GELYKHEID, REGSTELLING EN REGVERDIGHEID AAN

TABEL 6.20: SKOOLBELEIDE EN TRANSFORMASIEBEGINSELS

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	89	44.90%
STEM SAAM	A	71	35.90%
NEUTRAAL	U	26	13.10%
STEM NIE SAAM NIE	D	7	3.50%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	1	0.50%
ONTBREKENDE RESPONSE		4	2.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 1,76

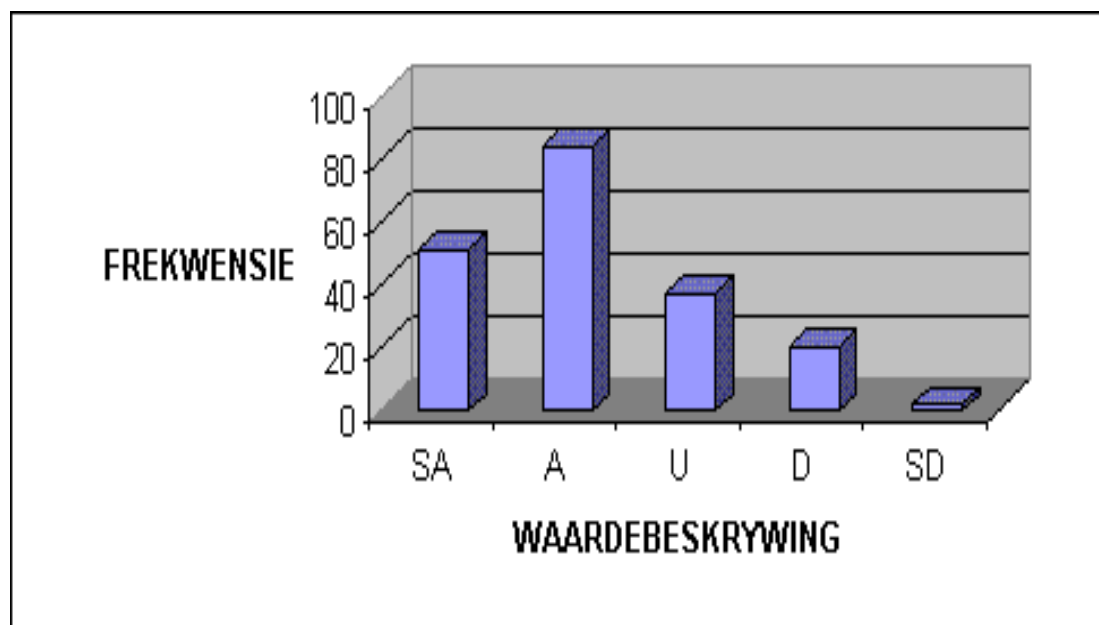


Die rekenkundige gemiddelde van 1,76 en mediaan van 2 is kleiner en gelyk aan die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2). Die oorgrote meerderheid (80,8%) van die respondente dui aan dat die skoolbeleid spreek transformasiebeginsels soos gelykheid, regstelling en regverdigheid aanspreek, terwyl 4% van die respondente van mening is dat dit nie die geval is nie.

VRAAG 21: DIE MEESTE LEERDERS HET 'N GEVOEL VAN SAMEHORIGHEID**TABEL 6.21: SAMEHORIGHEID BY LEERDERS**

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	51	25.80%
STEM SAAM	A	84	42.40%
NEUTRAAL	U	37	18.70%
STEM NIE SAAM NIE	D	20	10.10%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	2	1.00%
ONTBREKENDE RESPONSE		4	2.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 2,16



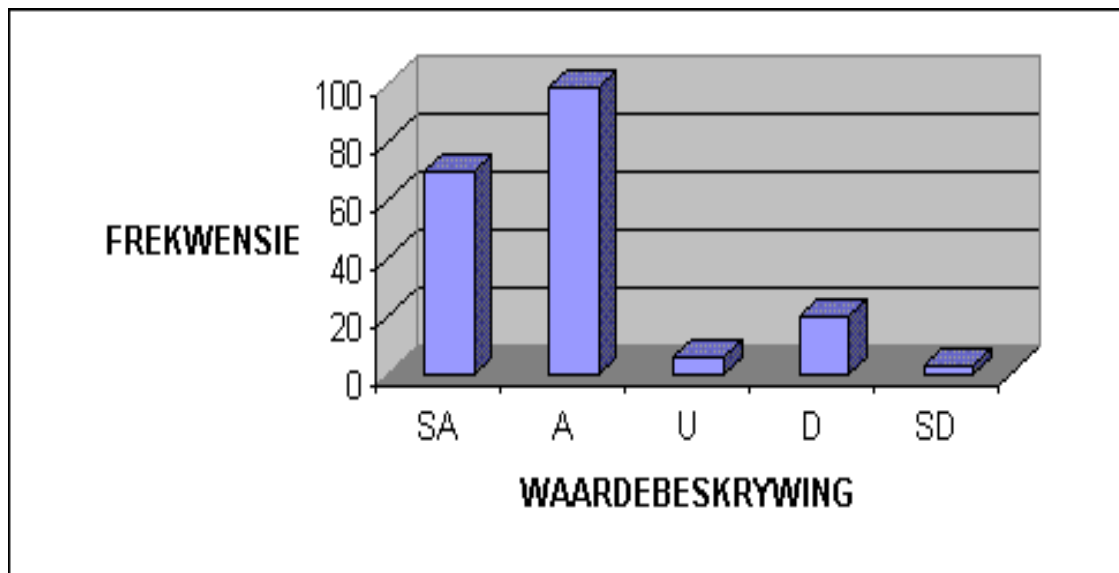
Die rekenkundige gemiddelde van 2,16 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt. Die grootste persentasie (68,2%) huldig die mening dat die meeste leerders 'n gevoel van samehorigheid het, terwyl 11,1% van die respondente nie saamstem/beslis nie saamstem nie.

VRAAG 22: INTERAKSIE TUSSEN VERSKILLENDE LEERDERS IN DIE KLASKAMER IS GOED

TABEL 6.22: LEERDERINTERAKSIE (KLASKAMER)

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	70	35.40%
STEM SAAM	A	99	50.00%
NEUTRAAL	U	6	3.00%
STEM NIE SAAM NIE	D	20	10.10%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	3	1.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 1,88



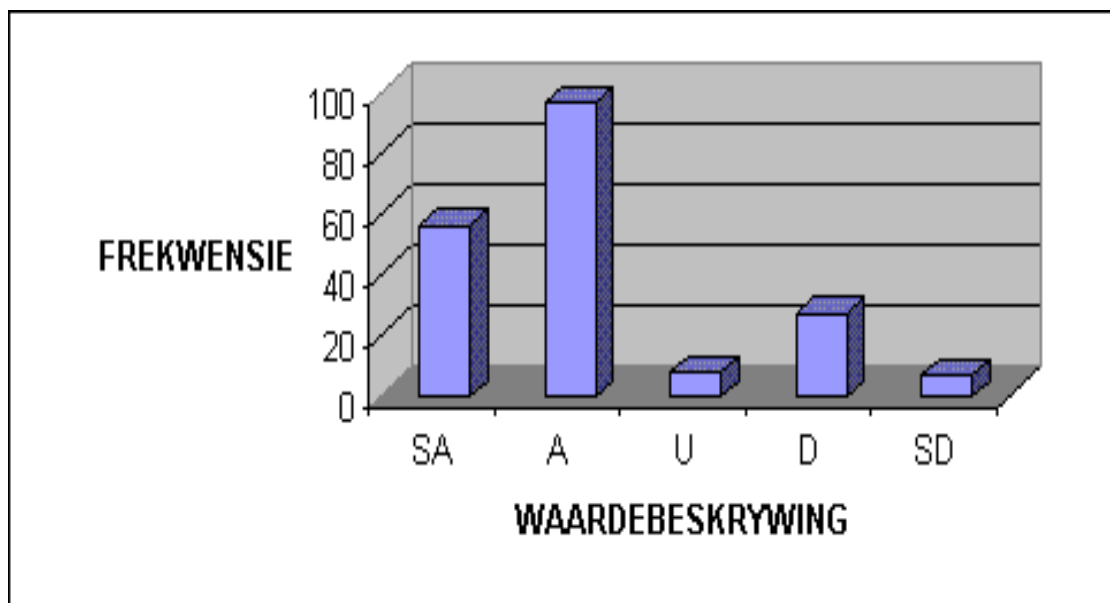
Die rekenkundige gemiddelde van 1,88 en mediaan van 2 is kleiner en gelyk aan die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2). Tabel 6.22 dui aan dat onderwysers wat van mening is dat interaksie tussen verskillende leerders in die klaskamer goed is, 68,2% is, terwyl 11,6% van die respondente nie van mening is dat interaksie tussen leerders in die klaskamer goed is nie.

**VRAAG 23: SOVER WAARGENEEM KAN WORD, IS INTERAKSIE TUSSEN
VERSKILLENDE LEERDERS GEDURENDE SKOOLPOUSES GOED**

TABEL 6.23: LEERDERINTERAKSIE (SKOOLPOUSES)

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	56	28.30%
STEM SAAM	A	96	48.50%
NEUTRAAL	U	8	4.00%
STEM NIE SAAM NIE	D	27	13.60%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	7	3.50%
ONTBREKENDE RESPONSE		4	2.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
Rekenkundige gemiddelde: 2,14



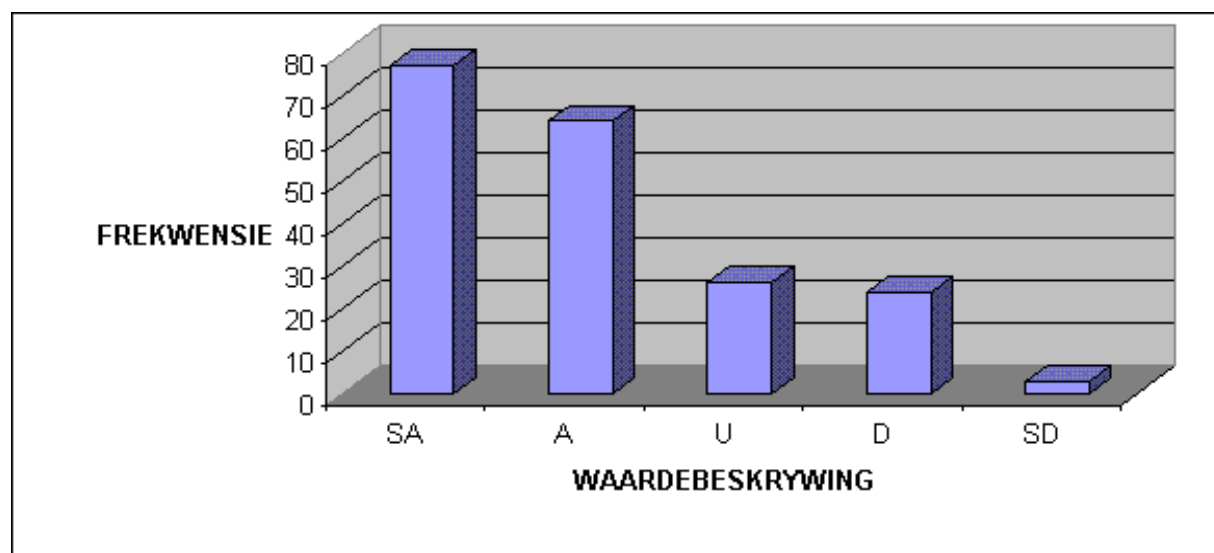
Die rekenkundige gemiddelde van 2,14 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt. Die grootste persentasie (76,8%) van die respondente voer aan dat interaksie tussen verskillende leerders gedurende skoolpouses goed is, terwyl 17% van mening is dat interaksie gedurende skoolpouses nie goed is nie.

VRAAG 24: RESPEK VIR VERSKILLENDE GODSDIENSTIGE TRADISIES WORD AANGEMOEDIG IN ONS SKOOL

TABEL 6.24: VERBAND TUSSEN RESPEK EN GODSDIENSTIGE TRADISIES

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	77	38.90%
STEM SAAM	A	64	32.30%
NEUTRAAL	U	26	13.10%
STEM NIE SAAM NIE	D	24	12.10%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	3	1.50%
ONTBREKENDE RESPONSE		4	2.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan 2,00
 Rekenkundige gemiddelde 2,03



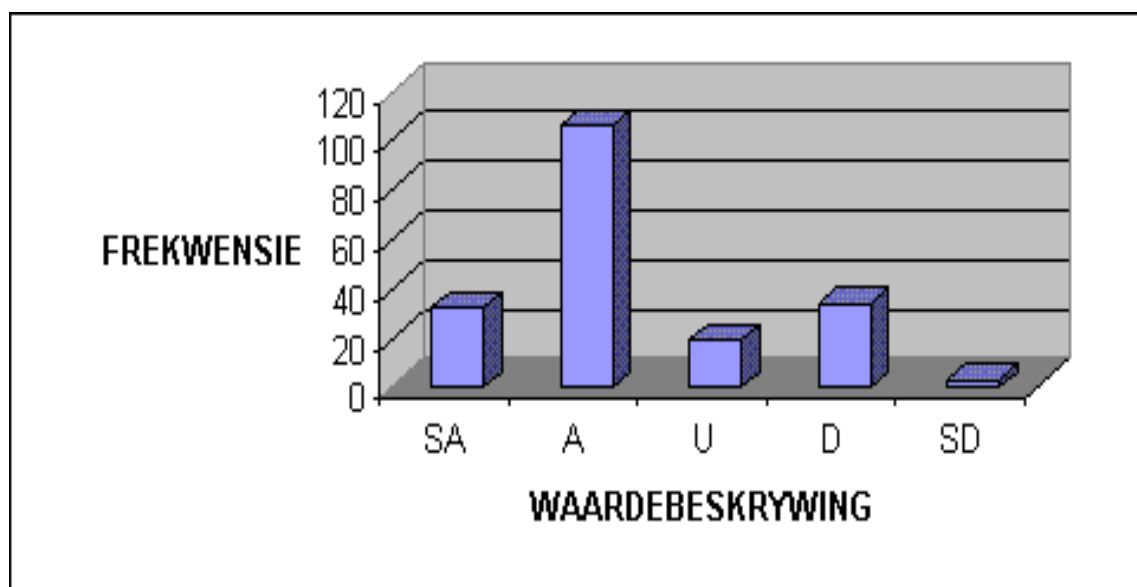
Die rekenkundige gemiddelde van 2,03 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2). Die oorgrote meerderheid (71,2%) van die respondente dui aan dat respek vir verskillende godsdienstige tradisies aangemoedig word in skole. Die res van die respondente dui die volgende aan; 13,6% stem nie daarmee saam nie en 13,1% is onseker/neutral daarteenoor.

VRAAG 25: DIE MEESTE LEERDERS OPENBAAR GOEIE GEDRAG IN DIE SKOOL

TABEL 6.25: OPENBARING VAN GOEIE LEERDERGEDRAG

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	32	16.20%
STEM SAAM	A	106	53.50%
NEUTRAAL	U	19	9.60%
STEM NIE SAAM NIE	D	34	17.20%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	3	1.50%
ONTBREKENDE RESPONSE		4	2.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 2,33



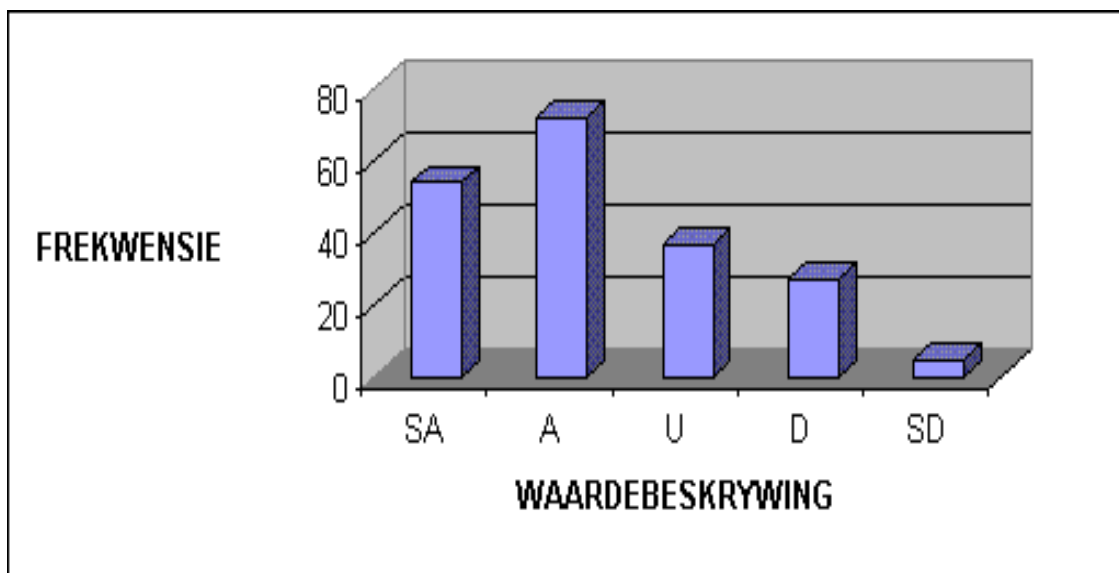
Die rekenkundige gemiddelde van 2,33 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt. Tabel 6.25 dui aan dat 69,7% respondente aanvoer dat die meeste leerders goeie gedrag openbaar, terwyl die minderheid (18,7%) aandui dat leerdergedrag nie goed is nie.

VRAAG 26: DIE VOORKOMING VAN RASSEVOOROORDELE ONDER LEERDERS WORD GEREELD AANGESPREEK

TABEL 6.26: VOORKOMING VAN RASSEVOOROORDELE

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	54	27.30%
STEM SAAM	A	72	36.40%
NEUTRAAL	U	37	18.70%
STEM NIE SAAM NIE	D	27	13.60%
STEM BESLIS NIE SAAM	SD	5	2.50%
ONTBREKENDE RESPONSE		3	1.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 2,27

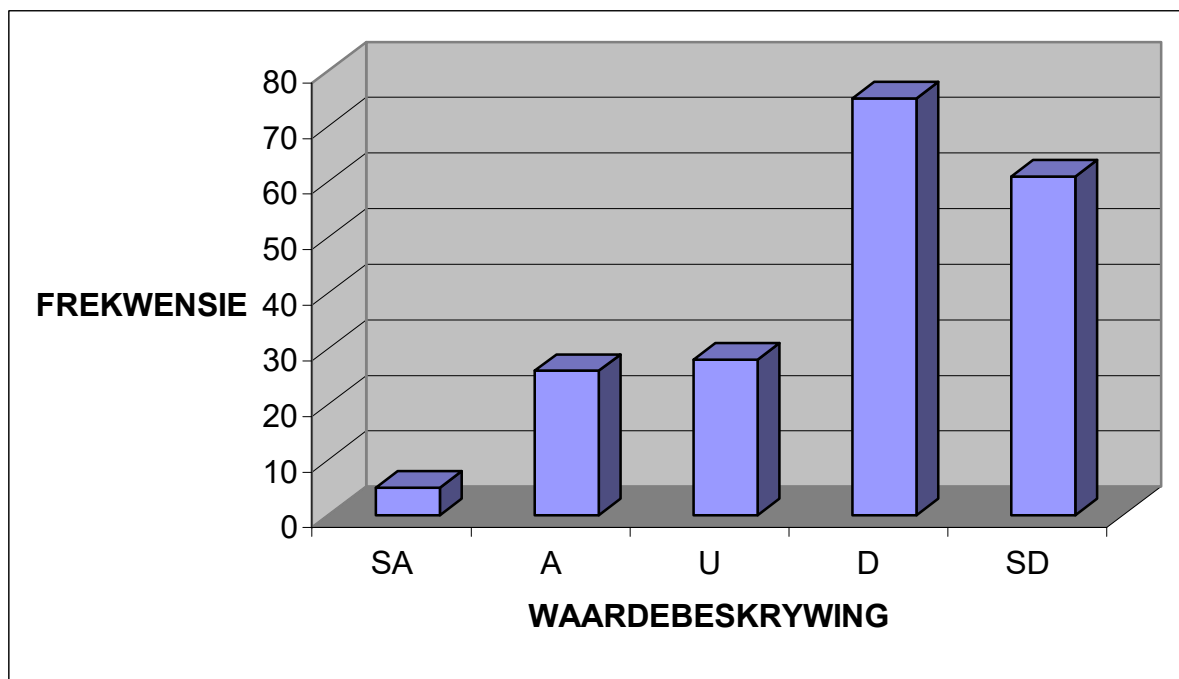


Die rekenkundige gemiddelde van 2,27 en die mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt. Daar is dus eenvormigheid in die respons. Die grootste persentasie (63,7%) van die respondente dui aan dat rassevooroordele onder leerders gereeld aangespreek word, terwyl 16,1% van die respondente aandui dat dit nie gebeur nie. Opvallend is dat 18,7% van die respondente onseker is oor die stelling.

VRAAG 27: RASSISTIESE INSIDENTE KOM DIKWELS VOOR BY ONS SKOOL**TABEL 6.27: VOORKOMS VAN RASSISTIESE INSIDENTE BY DIE SKOOL**

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	5	2.50%
STEM SAAM	A	26	13.10%
NEUTRAAL	U	28	14.10%
STEM NIE SAAM NIE	D	75	37.90%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	61	30.80%
ONTBREKENDE RESPONSE		3	1.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 4,00
 Rekenkundige gemiddelde: 3,83



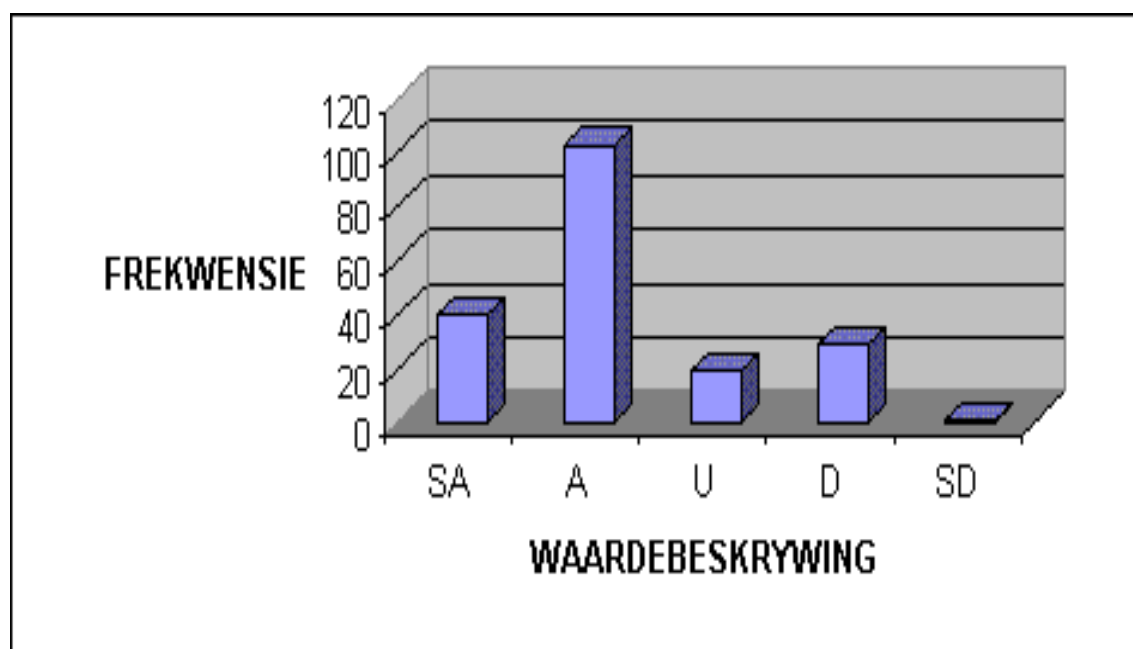
Die rekenkundige gemiddelde van 3,83 en mediaan van 4 is groter as die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2). 'n Negatiewe respons (stem nie saam nie/stem beslis nie saam nie) word deur die oorgrote meerderheid (68,7%) van die respondente oor die voorkoms van rassistiese insidente aangedui, terwyl 15,6% aandui dat dit dikwels voorkom en 14,1% onseker is oor die stelling.

VRAAG 28: DEELNEMENDE BESLUITNEMING WORD TOEGEPAS IN DIE KLASKAMER

TABEL 6.28: TOEPASSING VAN DEELNEMENDE BESLUITNEMING IN DIE KLASKAMER

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	40	20.20%
STEM SAAM	A	103	52.00%
NEUTRAAL	U	19	9.60%
STEM NIE SAAM NIE	D	29	14.60%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	1	0.50%
ONTBREKENDE RESPONSE		6	3.00%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 2,21



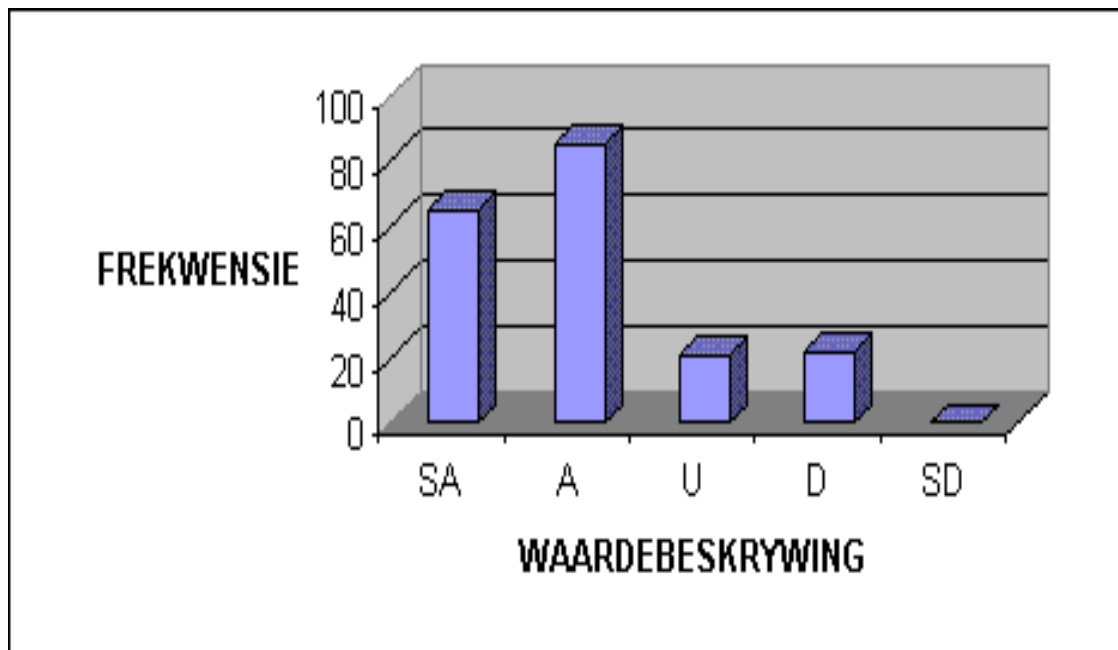
Die rekenkundige gemiddelde van 2,21 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt. Onderwysers wat van mening is dat deelnemende besluitneming in die klaskamer toegepas word, maak 72,2% van die respondente uit, terwyl 15,1% van die respondente aandui dat deelnemende besluitneming nie toegepas word in die klaskamer nie.

VRAAG 29: DIE SKOOL SE KURRIKULUM MAAK VOORSIENING VIR LEERDERS VAN VERSKILLENDE KULTURE

TABEL 6.29: VOORSIENING IN DIE KURRIKULUM VIR KULTUURVERSILLE

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	65	32.80%
STEM SAAM	A	85	42.90%
NEUTRAAL	U	21	10.60%
STEM NIE SAAM NIE	D	22	11.10%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	0	0.00%
ONTBREKENDE RESPONSE		5	2.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
 Rekenkundige gemiddelde: 2,00



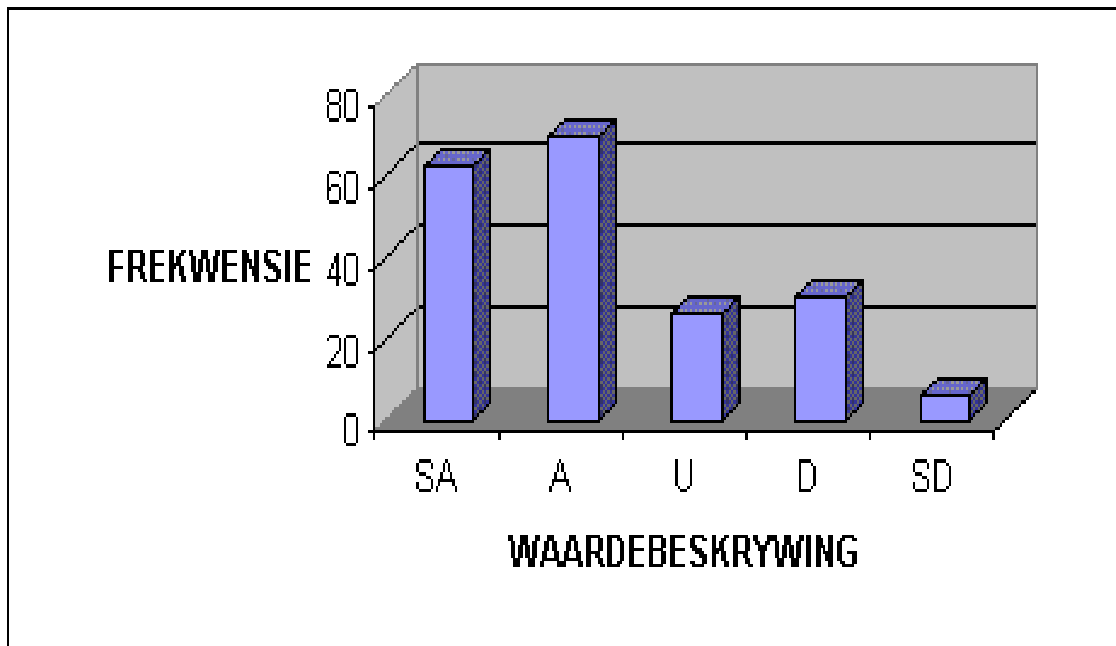
Die rekenkundige gemiddelde en mediaan van 2 is gelyk aan die verwysingspunt. Die meerderheid van die respondente (75,7%) huldig die opinie dat die skoolkurrikulum voorsiening maak vir leerders van verskillende kulture, terwyl 11,1% van die respondente aandui dat die kurrikulum nie voorsiening maak vir leerders van verskillende kulture nie.

**VRAAG 30: EK IS TEN VOLLE BEWUS VAN DIE MOEDERTALE VAN DIE
VERSKILLENDE LEERDERS WAT EK ONDERRIG**

TABEL 6.30: KENNIS TEN OPSIGTE VAN LEERDERS SE MOEDERTAAL

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	62	31.30%
STEM SAAM	A	69	34.80%
NEUTRAAL	U	26	13.10%
STEM NIE SAAM NIE	D	30	15.20%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	6	3.00%
ONTBREKENDE RESPONSE		5	2.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
Rekenkundige gemiddelde: 2,22



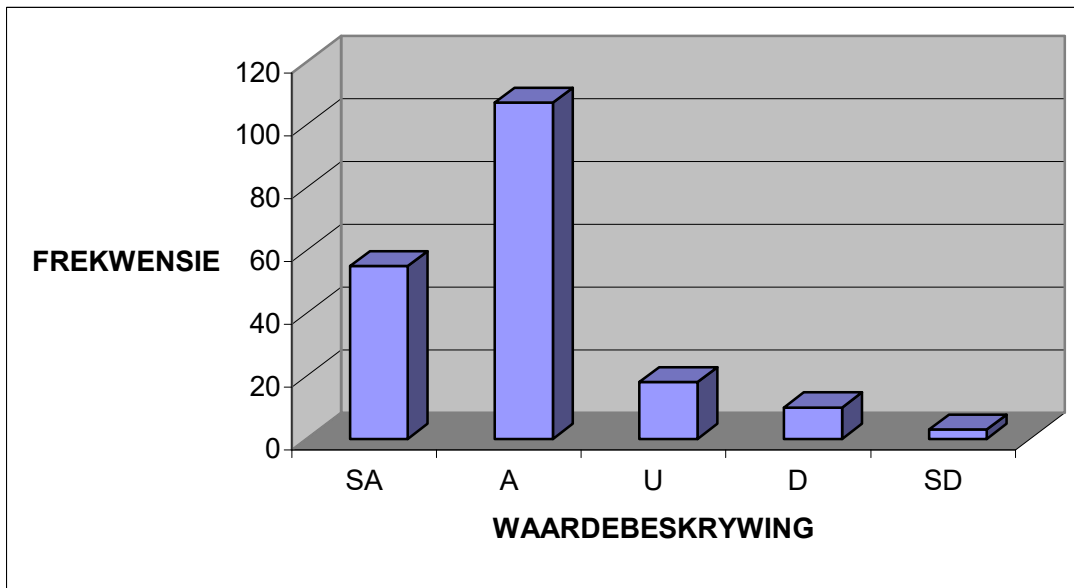
Die rekenkundige gemiddelde van 2,22 en mediaan van 2 is groter en gelyk aan die verwysingspunt. Onderwysers wat ten volle bewus is van die moedertale van die verskillende leerders wat hulle onderrig, maak 66,1% van die respondente uit, terwyl 18,2% nie ten volle bewus is van die moedertale van die leerders wat hulle onderrig nie.

VRAAG 31: EK PROBEER OM VERTROUD TE WEES MET DIE VERSKILLENDEN KULTURELE GEBRUIKE VAN DIE VERSKILLENDEN LEERDERS WAT EK ONDERRIG

TABEL 6.31: VERTROUDHEID MET VERSKILLENDEN KULTURELE GEBRUIKE

WAARDEBESKRYWING		FREKWENSIE	PERSENTASIE
STEM HEELHARTIG SAAM	SA	55	27.80%
STEM SAAM	A	107	54.00%
NEUTRAAL	U	18	9.10%
STEM NIE SAAM NIE	D	10	5.10%
STEM BESLIS NIE SAAM NIE	SD	3	1.50%
ONTBREKENDE RESPONSE		5	2.50%
TOTAAL		198	100.00%

Mediaan: 2,00
Rekenkundige gemiddelde: 1,96



Die rekenkundige gemiddelde van 1,96 en mediaan van 2 is kleiner en gelyk aan die verwysingspunt (rekenkundige gemiddelde van 2 en mediaan van 2). Die oorgrote meerderheid van die respondente (81,8%) probeer om vertrouwd te wees met die kulturele gebruike van die leerders wat hulle onderrig, terwyl 'n klein persentasie (6,6%) nie vertrouwd is met die kulturele gebruike van die verskillende leerders wat hulle onderrig nie.

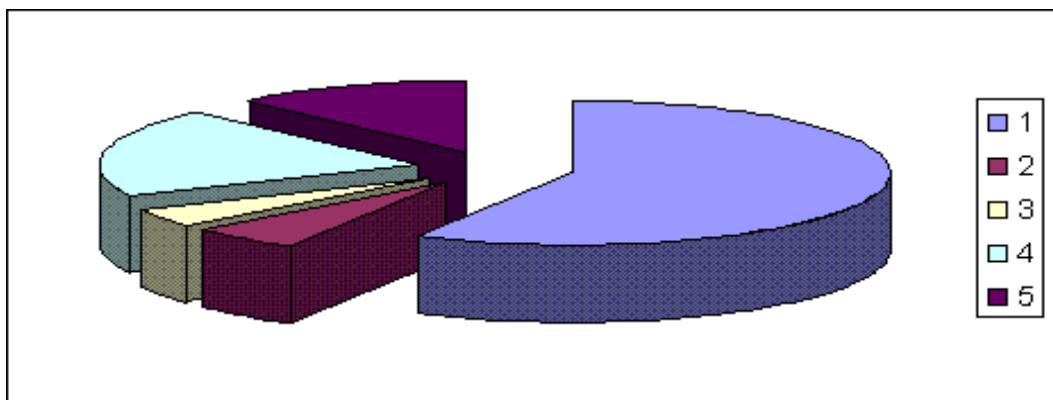
6.4 RESPONSE VANAF DIE LEERDERONDERHOUDE

Frekwensies, persentasies, kolomme en sektordiagramme is gekonstrueer om die reponse vanuit die leerderonderhoude diagrammaties voor te stel. Leerderonderhoude is met tien leerders by die tien skole gevoer. In primêre skole is leerders geselekteer uit grade 4 – 6 en in hoërskole is graad 8 – 12 leerders gebruik.

VRAAG 1: WATTER AANVANKLIKE VERWAGTINGE HET JY GEHAD TEN OPSIGTE VAN DIE SKOOL WAT JY NOU BYWOON?

TABEL 6.32: AANVANKLIKE VERWAGTINGE

	RESPONSE	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	GOEIE OPVOEDING	58	58%
2	GOEIE SPORTAFRIGTING	6	6%
3	GRONDSLAG VIR VERDERE STUDIES	4	4%
4	ORDELIKE SKOOLOPSET	20	20%
5	ONSEKER	12	12%
	TOTAAL	100	100%

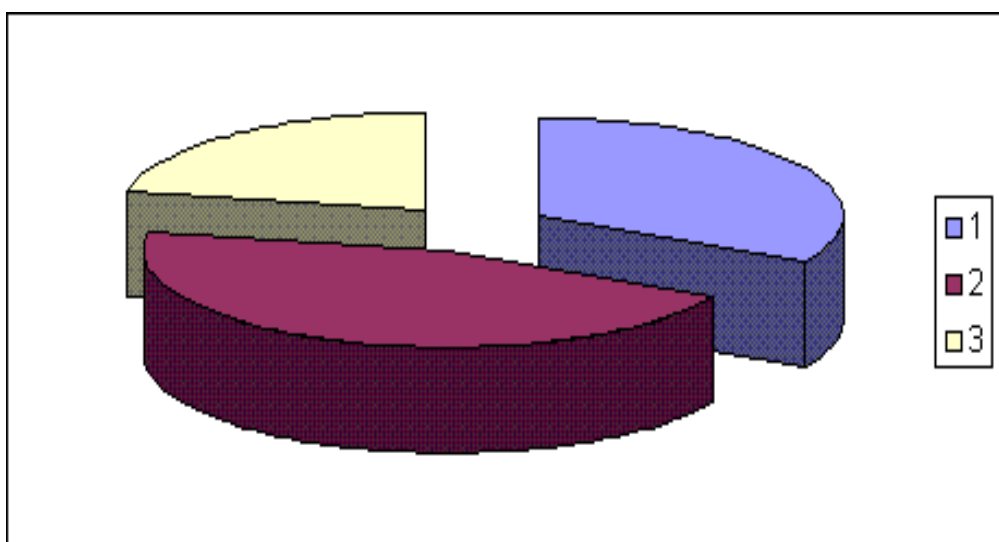


Die meerderheid van die respondente (58%) dui aan dat om 'n goeie opvoeding te ontvang, hul aanvanklike verwagting van hul huidige skool was. Die minderheid is van mening (4%) dat die skool hul 'n goeie grondslag sou gee vir verdere studies, terwyl 12% van die respondente onseker is oor die vraag.

VRAAG 2: HOE VOEL JY OOR DIE ONDERRIGTAAL VAN DIE SKOOL VERSUS JOU MOEDERTAAL?

TABEL 6.33: PERSEPSIES TEN OPSIGTE VAN ONDERRIGTAAL VERSUS MOEDERTAAL

	RESPONSE	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	GEEN PROBLEME NIE	33	33%
2	PROBLEME WORD ONDERVIND	45	45%
3	ERVAAR DIE VERSKIL POSITIEF	22	22%
	TOTAAL	100	100%

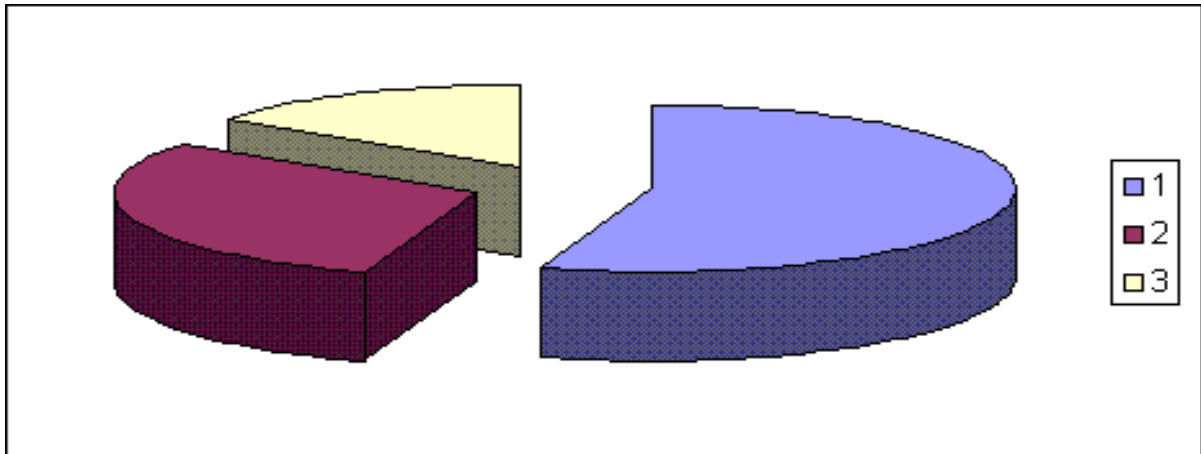


Respondente wat probleme ondervind as gevolg van die verskil tussen onderrigtaal en moedertaal (dat die onderrig nie in hul moedertaal geskied nie) maak 45% van die respondente uit, terwyl 33% geen probleme ondervind nie. Opvallend is dat 22% van die respondente die verskil positief ervaar.

VRAAG 3: HOE VOEL JY OOR DIE DISSIPLINE IN JOU SKOOL?

TABEL 6.34: PERSEPSIES TEN OPSIGTE VAN DISSIPLINE

	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	SWAK DISSIPLINE	55	55%
2	GOEIE DISSIPLINE	30	30%
3	DISSIPLINE BESIG OM TE VERSWAK	15	15%
	TOTAAL	100	100%

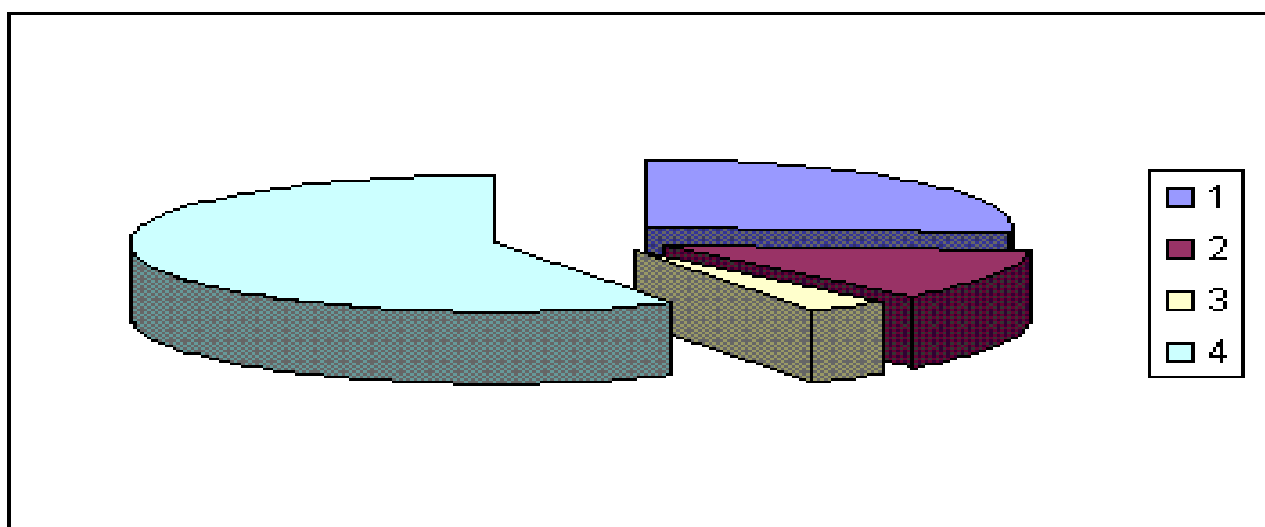


Die oorgrote meerderheid van die respondente (55%) is van mening dat dissipline by skole swak is, terwyl 30% aantoon dat goeie dissipline heers. Sommige respondente (15%) dui aan dat dissipline besig is om te versleg by hul onderskeie skole.

VRAAG 4: HOE IS JOU VERHOUDING MET MEDE-SWART EN -WIT LEERDERS?

TABEL 6.35: VERHOUDINGE MET ANDER LEERDERS

	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	GOEIE INTERAKSIE BINNE DIE KLASKAMER	26	26%
2	GOEIE INTERAKSIE GEDURENDE POUSES	12	12%
3	SWAK INTERAKSIE BINNE DIE KLASKAMER	4	4%
4	SWAK INTERAKSIE GEDURENDE POUSES	58	58%
	TOTAAL	100	100%

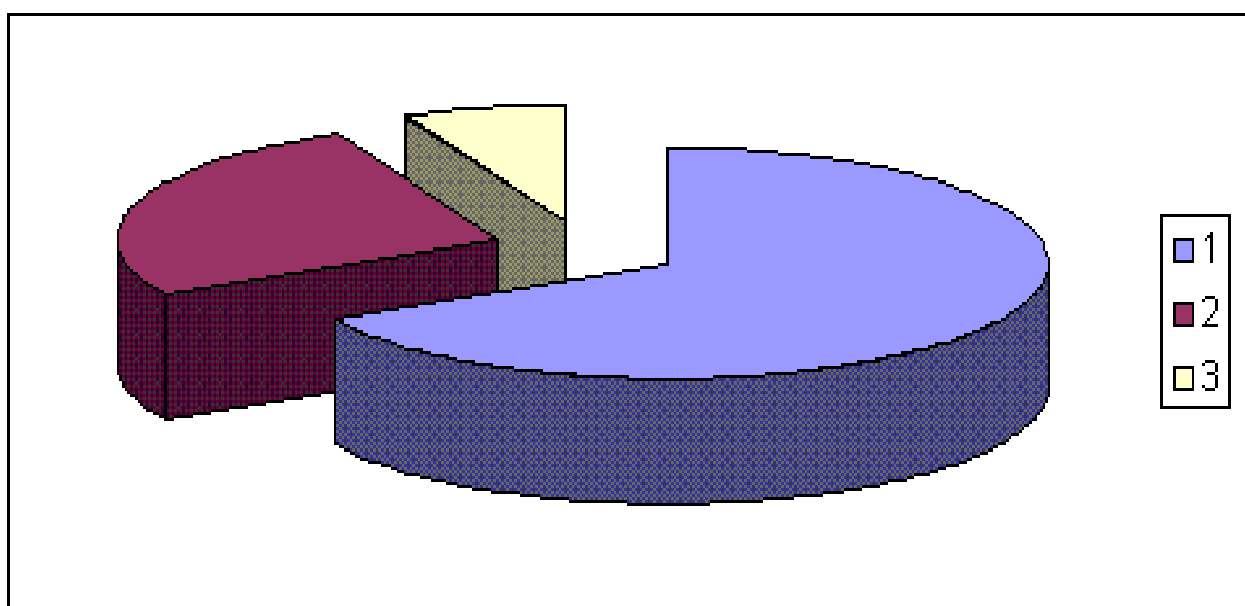


Die meerderheid respondente (62%) is van opinie dat interaksie met mede- swart en-wit leerders swak is (veral buite die klaskamer, gedurende pouses), terwyl 38% van die respondente aandui dat interaksie met mede-swart en-wit leerders goed is.

VRAAG 5: MAG ALLE LEERDERS SELF KIES IN WATTER SPORT EN KULTURELE AKTIWITEITE HULLE WIL DEELNEEM?

TABEL 6.36: VRYHEID VAN KEUSE TEN OPSIGTE VAN BUITEMUURSE AKTIWITEITE

	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	JA	67	67%
2	NEE	26	26%
3	DUUR SPORTUITRUSTING BEPERK KEUSE	7	7%
	TOTAAL	100	100%

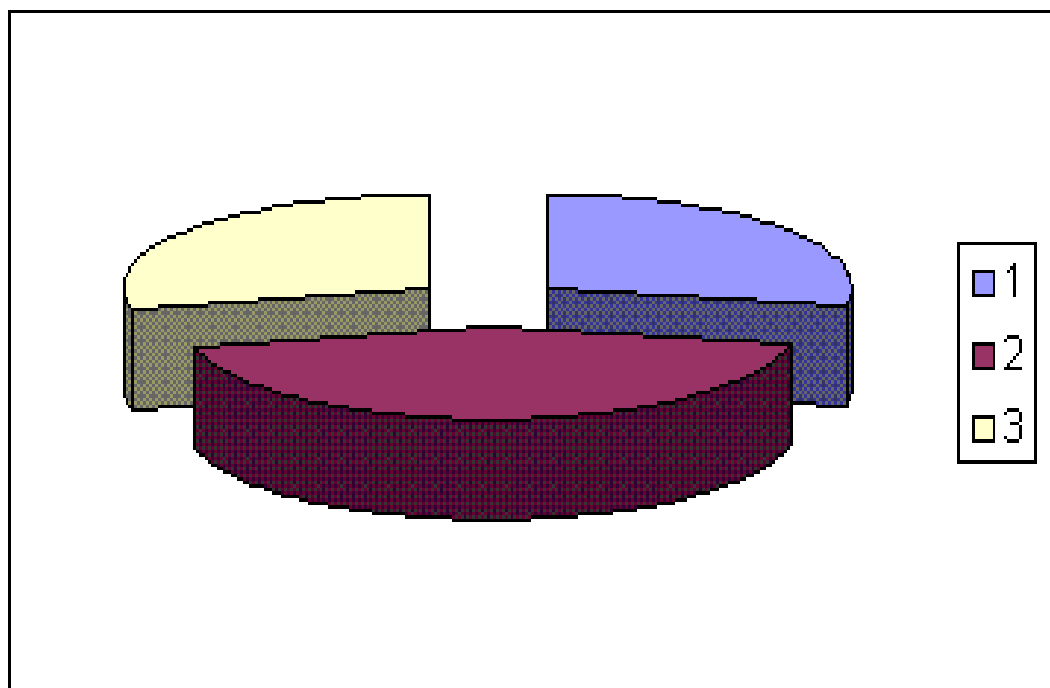


'n Positiewe respons ten opsigte van die keuse van deelname aan sport en kulturele aktiwiteite word deur die oorgrote meerderheid (67%) van die respondente aangedui, terwyl 26% aandui dat hulle nie self kan kies nie. 'n Klein persentasie (7%) dui aan dat duur sportuitrusting hul keuses beperk.

**VRAAG 6: WORD DIE ONDERVINDINGE VAN LEERDERS VAN
 VERSKILLENDE KULTURE GEBRUIK IN LESSE?**

**TABEL 6.37: DIE GEBRUIK VAN VERSKILLENDE ONDERVINDINGE VAN
 LEERDERS IN LESSE**

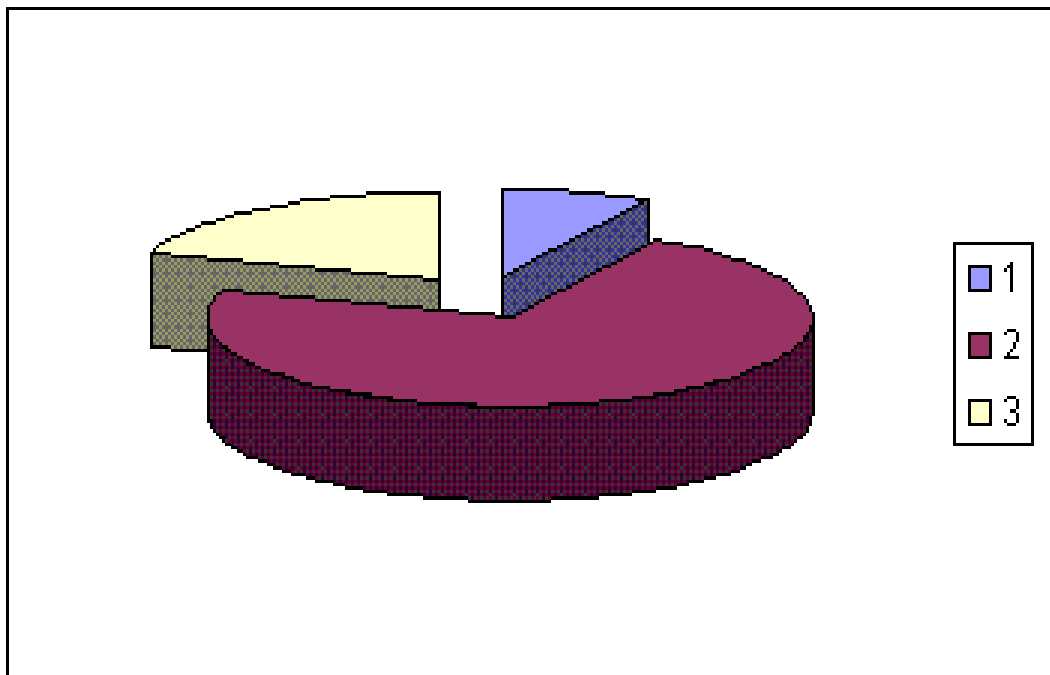
	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	GEREELD GEBRUIK	28	28%
2	SOMTYDS GEBRUIK	43	43%
3	NOOIT GEBRUIK	29	29%
	TOTAAL	100	100%



Die meerderheid respondente (43%) is van mening dat die ondervindinge van leerders van verskillende kulture somtyds in lesse gebruik word, terwyl 29% aandui dat leerders se ondervindinge nooit gebruik word nie.

VRAAG 7: KOM RASSISTIESE INSIDENTE VOOR BY DIE SKOOL?**TABEL 6.38: VOORKOMS VAN RASSISTIESE INSIDENTE IN DIE SKOOL**

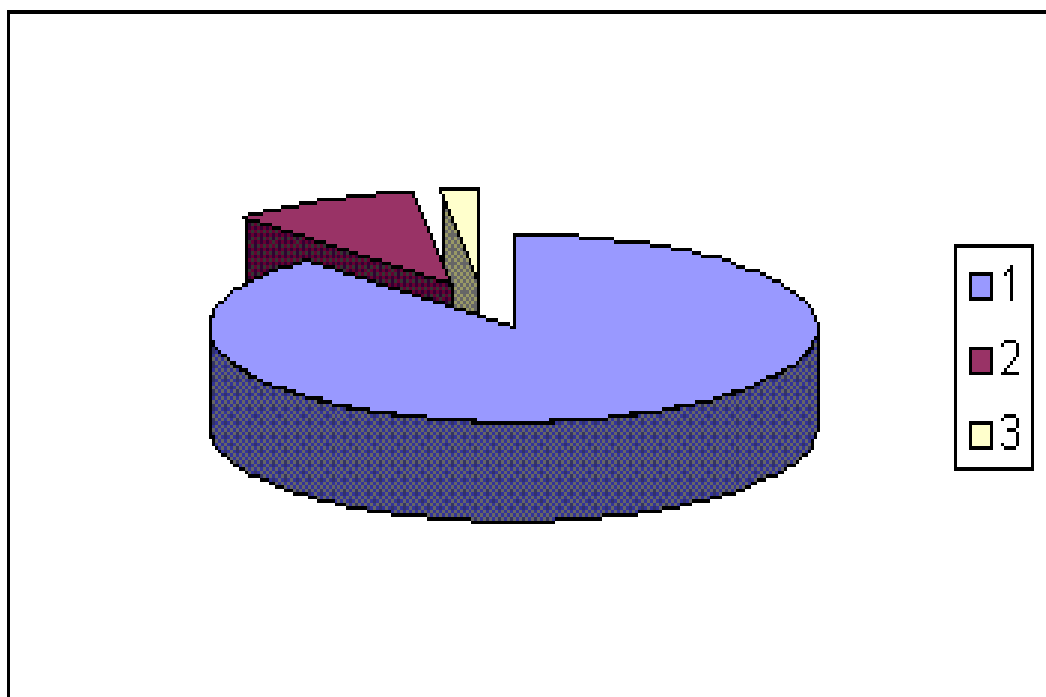
	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	KOM GEREELD VOOR	8	8%
2	KOM GEÏSOLEERD VOOR	72	72%
3	KOM NOOIT VOOR NIE	20	20%
	TOTAAL	100	100%



Respondente wat aandui dat rassistiese insidente gereeld en geïsoleerd voorkom, is in die meerderheid (80%), terwyl 20% van die respondente verklaar dat rassistiese insidente nooit voorkom nie.

VRAAG 8: IS DAAR NEIGINGS BY DIE SKOOL VAN "ONS" EN "HULLE"?**TABEL 6.39: INTEGRASIE- EN SEGREGASIE-NEIGINGS BY DIE SKOOL**

	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	JA	88	88%
2	NEE	10	10%
3	ONSEKER	2	2%
	TOTAAL	100	100%

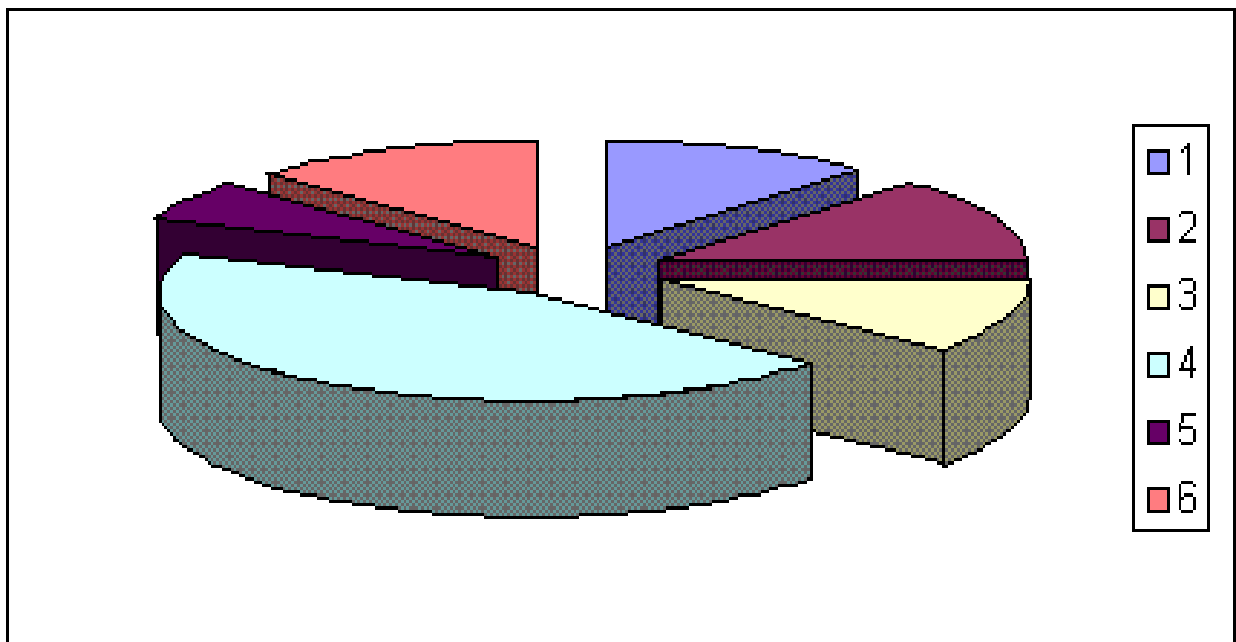


Die grootste persentasie respondente (88%) is van opinie dat daar neigings van "ons" en "hulle" by die skool bestaan (dit is veral die blanke leerders wat na ander rassegroepe-leerders verwys as "hulle"), terwyl 10% aandui dat dié neigings nie bestaan nie.

VRAAG 9: WATTER VERANDERING SOU JY GRAAG BY DIE SKOOL WOU AANBRING?

TABEL 6.40: VERANDERINGS SOOS VOORGESTEL DEUR LEERDERS

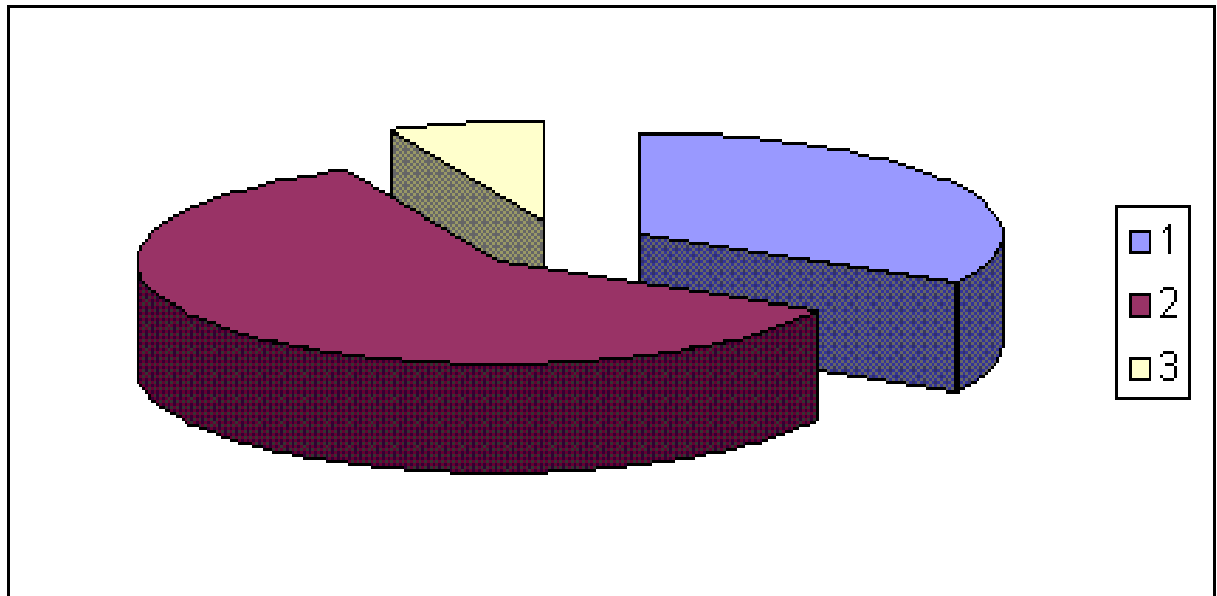
	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	SKOOL MOET MEER ORDELIK WORD	12	12%
2	ANDER TALE MOET OOK ONDERRIG WORD	13	13%
3	GROTER SPORT- EN KULTUURKEUSES	11	11%
4	VERANDERING VAN SKOOLUNIFORMS	45	45%
5	VEILIGER SKOLE	6	6%
6	ONTWIKKELING VAN SAMEHORIGHEID	13	13%
	TOTAAL	100	100%



Die volgende response is vanaf die leerders verkry: die meerderheid respondente (45%) wil veranderinge aan skooluniforms aanbring, terwyl die minderheid (6%) van die respondente veiliger skole wil hê; ander leerders (13%) wil hê dat ander tale ook aangebied moet word; 12% dui aan dat skole meer ordelik moet wees; 13% het 'n behoefte aan die ontwikkeling van 'n samehorigheidsgevoel, terwyl 11% groter sport-en kultuurkeuses wil hê.

VRAAG 10: WORD ALLE LEERDERS REGVERDIG BEHANDEL?**TABEL 6.41: REGVERDIGE BEHANDELING VAN ALLE LEERDERS**

	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	JA	33	33%
2	NEE	60	60%
3	ONSEKER	7	7%
	TOTAAL	100	100%

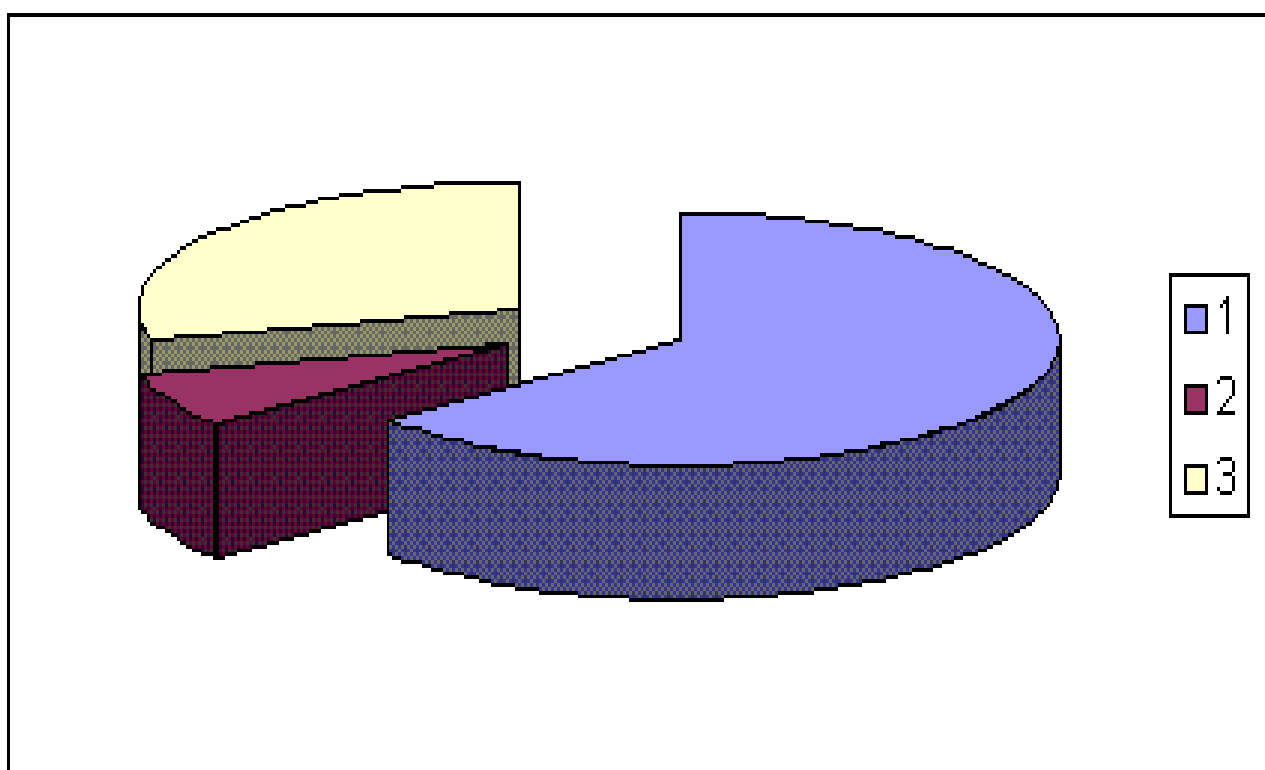


Volgens die meerderheid respondente (60%) word alle leerders nie regverdig behandel nie. Drie-en-dertig persent van die respondente dui aan dat alle leerders wel regverdig behandel word.

VRAAG 11: WAAR VIND DIE BESTE INTERAKSIE TUSSEN LEERDERS VAN VERSKILLENDE KULTURELE GROEPE BY DIE SKOOL PLAAS?

TABEL 6.42: INTERAKSIE TUSSEN LEERDERS VAN VERSKILLENDE KULTURELE GROEPE

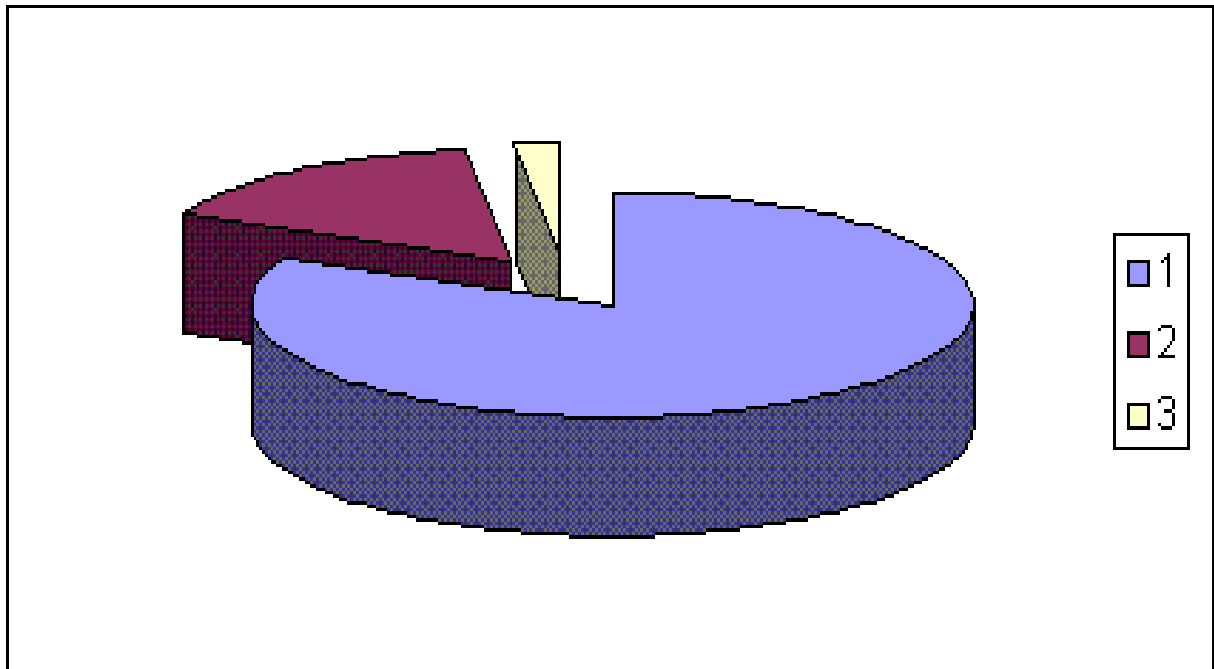
	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	OP SPORT EN KULTURELE GEBIED	64	64%
2	SOSIALE GEBIED	7	7%
3	AKADEMIESE GEBIED	29	29%
	TOTAAL	100	100%



Die meerderheid respondente (64%) is van mening dat die beste interaksie op sport en kulturele gebied plaasvind, terwyl 29% aandui dat die beste op akademiese gebied plaasvind en 7% aandui dat dit die beste op sosiale gebied plaasvind.

VRAAG 12: VOLDOEN DIE SKOOL AAN JOU AANVANKLIKE VERWAGTINGE?**TABEL 6.43: VOLDOENING VAN DIE SKOOL AAN AANVANKLIKE LEERDERVERWAGTINGE**

	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
1	JA	82	82%
2	NEE	16	16%
3	ONSEKER	2	2%
	TOTAAL	100	100%



'n Positiewe respons word deur die meerderheid van die respondente (82%) gemeld, terwyl 16% van die respondente aandui dat die skool nie aan hul aanvanklike verwagtinge voldoen nie.

6.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die resultate aangetoon van die response van die selfgestruktureerde vraelys en gestruktureerde leerdergroeponderhoude wat gehandel het oor die ontwerp en evaluering van 'n multikulturele opvoedingsmodel vir skole in die Noord-Kaapprovinsie.

In die laaste hoofstuk word daar afleidinge en interpretasies gemaak na aanleiding van die resultate wat uit die selfgestruktureerde vraelys en gestruktureerde groeponderhoude verkry is. Daar word ook na aanleiding van die empiriese data in samehang met die teoretiese bevindinge uit die literatuurstudie soos wat dit in hoofstukke twee tot vier uiteengesit is, gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.

HOOFSTUK 7 BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die belangrikste bevindinge oor die ontwerp en evaluering van 'n multikulturele opvoedingsraamwerk vir Noord-Kaapse skole soos afgelei uit die literatuurstudie en die empiriese ondersoek saamgevat. Hierdie samevatting word gevolg deur aanbevelings en gevolgtrekkings oor multikulturele opvoeding.

7.2 SAMEVATTING

Uit die literatuurstudie in hoofstuk twee is dit duidelik dat multikulturele opvoeding een van die mees aktuele knelpunte in die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel is. As gevolg van die heterogene bevolkingsamestelling is daar 'n noodsaaklikheid vir multikulturele opvoeding in Suid-Afrika (vergelyk 2.2). Dit is nie altyd maklik om 'n algemene geldende omskrywing van die begrip multikulturele opvoeding te gee nie, (vergelyk 2.3.1) omdat verskillende navorsers verskillende betekenisse heg aan multikulturele opvoeding (vergelyk 2.5).

Nieteenstaande bogenoemde kan daar verklaar word dat multikulturele opvoeding berus op vryheid, regverdigheid, gelykheid en menswaardigheid. Dit bevestig die noodsaaklikheid van onderlinge kommunikasie, interaksie, aanvaarding en respek vir mekaar en om leerders voor te berei vir hul verantwoordelikheid in 'n interafhanklike wêreld (vergelyk 2.3.2 en 2.6).

Die literatuurstudie dui ook aan dat multikulturele opvoeding nie 'n eenmalige gebeurtenis is nie, maar 'n kontinue en dinamiese proses is wat totale transformasie van die skoolsituasie moet behels (vergelyk 2.6.1, 2.6.2, 2.6.4 en 2.6.5).

Uit die literatuurstudie in hoofstuk drie is die historiese ontwikkeling van multikulturele opvoeding aangedui (vergelyk 3.2). Multikulturele opvoeding is 'n wêreldwye tendens wat verskillend vergestalt word in verskillende wêrelddele (vergelyk 3.2). So byvoorbeeld word assimilasië (Kanada), pluralisme, liberale multikulturalisme (die VSA), partikularisme (in sommige Afrikalande) en die "tabunka kyousei" – multikulturele medebestaansmodel (Japan) toegepas (vergelyk 3.3).

Pogings vir die suksesvolle implementering van multikulturele opvoeding is onsuksesvol in die meeste lande omdat die toepassing daarvan nie gebaseer is op die totale hervorming van die skoolomgewing nie, maar hoofsaaklik fokus op die blote teenwoordigheid van diverse leerderbevolkings in die skole (vergelyk 3.3).

In hoofstuk vier is die belangrikste kenmerke van die opvoedingsituasie gedurende apartheid-Suid-Afrika en post-apartheid-Suid-Afrika gegee (vergelyk 4.2.1 en 4.2.3). Beleidstrategieë van die regering vir die implementering van multikulturele opvoeding is verduidelik (vergelyk 4.2.2) en huidige uitdagings in die integrasieproses vir Suid-Afrikaanse skole is uitgelig (vergelyk 4.2.3).

Die stand van multikulturele opvoeding in die Noord-Kaap Provinsie is ondersoek en uiteengesit (vergelyk 4.2.4). Dit blyk dat multikulturele opvoeding oppervlakkig is, want in die meerderheid skole is die leerderbevolking divers, terwyl die etos van hierdie skole geen multikulturele dimensies reflekteer nie. Assimilasië en amalgamerings as multikulturele opvoedingsbenaderings word steeds oorheersend toegepas (vergelyk 4.4).

Die elemente wat 'n omvattende rol vervul in die totale transformasie van skole tot multikulturele opvoedingsinstellings is in die literatuurstudie van hoofstuk vier uitgespel. Elemente soos inklusiewe skoolbeleide, gemeenskapsbetrokkenheid, onderrigstyle en strategieë, onderrigtales, die kurrikulum, onderrigmateriaal, skoolpersoneel, assessering en skoolkulture vorm die kernstene vir die skepping van ware multikulturele opvoeding in skole (vergelyk 4.3).

7.3 BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS VAN DIE VRAELYS

Vervolgens word 'n uiteensetting verskaf van die belangrikste bevindinge en gevolgtrekkings van die selfgestruktureerde onderwyservraelys. 'n Ontleding van die vraelys se bevindinge – Afdeling A (persoonlike besonderhede van respondente) en Afdeling B (response rakende die ontwerp en evaluering van 'n multikulturele opvoedingsmodel in Noord-Kaapse skole) word verskaf.

7.3.1 Persoonlike besonderhede van respondente

- **Tabel 6.1 (Rang):** Die oorgrote meerderheid van die respondente (79,3%) is onderwysers, terwyl 20,6% deel uitmaak van die skoolbestuurspanne van die onderskeie skole. Die belangrike rol van onderwysers sowel as skoolbestuurspanne in die vestiging en uitbouing van multikulturele opvoeding is belangrik vir die opvoedingsituasie in skole (vergelyk 2.2 en 4.3).
- **Tabel 6.2 (Ondervinding):** Die meeste van die respondente (68,7%) se onderwysondervinding wissel tussen 11 en 30+ jaar, terwyl die minderheid respondente (31,3%) se ondervinding tussen 0 en 10 jaar varieer. Hierdie tendens bewys duidelik dat die meerderheid onderwysers opleiding ontvang het gedurende Apartheid-Suid-Afrika en dus nie ten volle opgelei is vir multikulturele opvoeding nie. Gedurende apartheid–Suid-Afrika was die klem nie op multikulturele opvoeding nie, maar eerder op afsondelike, eie opvoeding (vergelyk 4.2.1).
- **Tabel 6.3 en 6.4 (Akademiese en professionele kwalifikasies):** Die meerderheid van die respondente (41,9%) en (45,5%) is onderskeidelik akademies en professioneel gekwalifiseer. Dit is kommerwekkend dat 1,5% van die respondente net 'n graad 10-kwalifikasie het en 4% oor geen professionele kwalifikasies beskik nie. Hierdie tendens toon duidelik dat onderwysers verdere opleiding en opskerpings ten opsigte van vaardighede nodig het (vergelyk 4.2.3 en 4.3).

- **Tabel 6.5 (Ouderdom):** 'n Duidelike minderheid respondente (16,2%) is onder die ouderdom van dertig jaar, terwyl 82,2% van die respondente tussen 31 en 61+ jaar is. Hierdie tendens mag progressie tot multikulturele opvoeding strem, want hierdie persone het groot geword in 'n tydperk waar multikulturele opvoedingtendense as heeltemal teenstrydig met wetgewing en die modus operandus was (vergelyk 4.2.1 en 4.2.4). Dit is reeds individue in dié aangeduide ouderdomsgroepe wat nie opgelei is in multikulturele opvoeding nie (vergelyk 4.3)
- **Tabel 6.6 (Ras):** Die oorgrote meerderheid van die respondente (80,3%) verbonde aan die onderskeie skole is verteenwoordigend van die Blanke rassegroep, terwyl kleurlinge 13,1% en swartes 2,5% van die respondente uitmaak. 'n Verteenwoordigende personeelsamestelling waarmee diverse leerderbevolkings kan identifiseer, wat hulle kan navolg en as rolmodelle kan beskou, is nie kenmerkend van die skole in die steekproef nie (vergelyk 4.2.4 en 4.3).
- **Tabel 6.7 (Geslag):** Vroulike respondente maak die oorgrote meerderheid (62,6%) van die steekproef uit, terwyl die minderheid respondente (36,9%) manlik is. Hierdie ongelyke verdeling van geslagte onder die respondente mag die response beïnvloed het, aangesien onderwysers van die vroulike geslag geneig is om meer gemotiveerd deel te neem aan onderwyserontwikkelingsaktiwiteite as manlike onderwysers (vergelyk 4.3).
- **Tabel 6.8 (Tipe skool):** Die meeste van die respondente (61,1%) is verbonde aan hoërskole, terwyl 27,8% van die respondente verbonde is aan gekombineerde skole. Multikulturele opvoeding word verskillend in hoër- en primêre skole vergestalt. So byvoorbeeld is rasse-interaksie buite die klaskamer in hoërskole algemeen beperk, maar meer algemeen in primêre skole (vergelyk 4.2.3).

- **Tabel 6.9 (Onderrigtaal):** Ongeveer 47,5% van die respondente voel die gemaklikste om in Afrikaans onderrig te gee, terwyl 17,7% respondente gemaklik voel om in Engels onderrig te gee. Wat opvallend is, is dat 33,3% gemaklik voel om in Tswana en Xhosa onderrig te gee. Hierdie tendens benadeel die prestasie van baie swart leerders, want hulle word daarvan ontnem om bedrewe te raak in hul eie moedertaal en sodoende sukkel sulke leerders om konsepte te kontekstualiseer en in ander vakke en leerareas te presteer (vergelyk 4.2.3).

7.3.2 Response rakende die evaluering van multikulturele opvoeding en die ontwerp van 'n multikulturele opvoedingprogram vir Noord-Kaapse skole.

- **Tabel 6.10 (Goed opgelei om leerders met verskillende agtergronde en kulture te onderrig):** Onderwysers wat voel dat hulle goed opgelei is om leerders met verskillende agtergronde en kulture te onderrig, maak 66,1% van die respondente uit. Die minderheid (17,2%) van die respondente voel dat hulle nie goed opgelei is om leerders met verskillende agtergronde en kulture te onderrig nie. Dit is opmerklik dat 14,6% van die respondente hul onsekerheid oor die stelling aangedui het. Dit blyk dus dat onderwysers begrip en waardering het vir diversiteit in die onderrig-leersituasie (vergelyk 4.3).
- **Tabel 6.11 (Gelyke geleenthede bestaan vir alle leerders van verskillende sosiale, kulturele en ekonomiese groepe om 'n skool by te woon):** Die grootste persentasie (87,4%) van die respondente is van mening dat daar gelyke geleenthede bestaan vir alle leerders van verskillende kulturele, sosiale en ekonomiese groepe om skole by te woon. Die minderheid respondente (7,6%) stem nie saam dat daar gelyke geleenthede bestaan nie. Sommige respondente is van mening dat vrye toegang tot opvoeding nog nie heeltemal bereik is nie (vergelyk 4.2.2 en 4.2.3)

- **Tabel 6.12 (Alle leerder-rassegroepe word bedien deur 'n multikulturele onderwyspersoneel):** Die meerderheid van die respondente (63,1%) verklaar dat alle leerderrassegroepe bedien word deur 'n multikulturele onderwyspersoneel, terwyl 24,3% van die respondente nie met die stelling saamstem nie. Dit is opvallend dat 10,1% respondente hul onsekerheid aangaande die stelling aangedui het. Personeelsamestellings in multikulturele skole reflekteer nog nie almal die diverse leerdersamestellings nie (vergelyk 4.2.4 en 4.3).
- **Tabel 6.13 (Onderwysers se vertroudheid met die inhoud van die Suid-Afrikaanse Skolewet):** Onderwysers wat vertrou is met die inhoud van die Suid-Afrikaanse Skolewet vorm 59,1% van die respondente. Onrusbarend is die feit dat 18,7% nie vertrou daarmee is nie en dat 20,7% van die respondente onseker is oor die stelling. As onderwysers nie vertrou is met die inhoud van die Suid-Afrikaanse Skolewet nie, is hulle ook nie vertrou met die visie en die nastrewing van 'n demokratiese, nie-rassige, nie-diskriminerende, nie-seksistiese onderwysstelsel en samelewing nie (vergelyk 2.2 en 4.2.2.5). Dit is gewoonlik ook sulke onderwysers wat verkies dat die status quo gehandhaaf moet word, eerder as om enigszins te moet verander (vergelyk 2.2).
- **Tabel 6.14 (Gereelde bewusmaking van leerders om verskillende kulture te respekteer):** Respondente wat leerders gereeld bewus maak van die verskillende kulture om wedersydse respek aan te kweek, maak 67,7% van die steekproef uit, terwyl 14,1% respondente aanvoer dat onderwysers nie leerders bewus maak van die verskillende kulture nie. Verbasend is die resultaat dat 15,7% onseker / neutraal oor die stelling is. As daar nie doelbewuste pogings aangewend word om 'n positiewe onderrig-leer situasie te skep nie, kan dit negatiewe gevolge inhou vir multikulturele opvoeding (vergelyk 2.5.1 en 4.2.3).
- **Tabel 6.15 (Bevordering van veeltaligheid):** Die meeste respondente (54,0%) dui aan dat veeltaligheid prakties by hul skole bevorder word.

Daarenteen meld 23,2% respondente dat veeltaligheid nie bevorder word nie en 19,7% is neutraal oor die stelling. Nie alle onderwyspersonele is toegerus met vaardighede om veeltaligheid suksesvol toe te pas nie en dit benadeel baie leerders wie se moedertaal nie dieselfde is as die skool se onderrigtaal nie (vergelyk 4.2.4 en 4.4).

- **Tabel 6.16 (Ondervindinge van leerders van verskillende kulture wat gebruik word in lesse):** Meer as die helfte van die respondente (63,6%) huldig die mening dat ondervindinge van leerders van verskillende kulture gebruik word gedurende lesse. Persoonlike ondervindinge van leerders in die onderrig-leersituasie stimuleer leerders tot die ontdekking en bemeestering van nuwe inhoude (vergelyk 2.3.6 en 3.2.4.1.). 'n Beduidende hoeveelheid respondente (14,6%) stem nie saam met die stelling nie, terwyl 18,7% respondente neutraal staan teenoor die stelling.

- **Tabel 6.17 (Buitemuurse aktiwiteite wat baie min verander het die afgelope vyf jaar):** Presies die helfte van die respondente (50%) is van mening dat buitemuurse aktiwiteite baie min verander het oor die afgelope vyf jaar. Baie skole is dus nog geneig om 'n assimilasiëbenadering te volg waar leerders met verskillende agtergronde, belangstellings en sport- en kulturele voorkeure, noodgedwonge moet inskakel by die bestaande buitemuurse aktiwiteite van skole (vergelyk 3.2.1.2, 4.2.3 en 4.2.4). Respondente wat saamstem dat die buitemuurse aktiwiteite wel verander het oor die afgelope vyf jaar, maak 25,8% van die respondente uit.

- **Tabel 6.18 (Aanpassing van leerders by bestaande skoolpraktyke):** Die oorgrote meerderheid (80,8%) van die respondente dui aan dat die meeste leerders goed aanpas by bestaande skoolpraktyke. Hierdie tendens kan negatief inwerk op multikulturele opvoeding, want die snelveranderende samelewing vereis dat skole teen 'n vinnige tempo moet aanpas en verander ten einde nog steeds relevant te bly (vergelyk 4.3) 'n Klein minderheid (9,6%) dui aan dat leerders nie goed aanpas nie. In die oorgrote meerderheid van die skole in die steekproef word dieselfde praktyke en

prosedures van lank gelede nog steeds gebruik en gevolg ten spyte van die verandering in die samestelling van die skoolbevolking (vergelyk 2.6.1).

- **Tabel 6.19 (Ouers neem positief deel aan die skool se opvoedingsgebeure om 'n effektiewe skoolatmosfeer te skep):**

Respondente wat nie met die stelling saamstem dat ouers positief deelneem aan die skool se opvoedingsgebeure om 'n effektiewe skoolatmosfeer te skep nie, maak 46% van die steekproef uit. Ouerbetrokkenheid is deurslaggewend in die versterking van multikulturele opvoeding. Die minderheid (33,3%) van die respondente dui aan dat ouers wel positief deelneem. By skole waar ouerbetrokkenheid goed is, bevorder dit die opvoedingsproses.

- **Tabel 6.20 (Skoolbeleide wat transformasiebeginsels soos gelykheid, regstelling en regverdigheid aanspreek):**

Die grootste persentasie (80,8%) van die respondente verklaar dat skoolbeleide transformasiebeginsels soos gelykheid, regstelling en regverdigheid aanspreek, terwyl 4% van mening is dat dit nie die geval is nie. 'n Gebrek aan skoolbeleide wat transformasie aanspreek, skep probleme by skole, want dit veroorsaak dat multikulturele aspekte op 'n ad hoc-basis gehanteer word wanneer krisisse na vore kom (vergelyk 2.6.1 en 4.2.3).

- **Tabel 6.21 ('n Gevoel van samehorigheid by leerders):**

Die meerderheid respondente (68,2%) huldig die mening dat die meeste leerders 'n gevoel van samehorigheid ervaar, terwyl 11,1% van die respondente nie saamstem nie of beslis nie saamstem nie. Verskillende praktyke soos vooroordele, rassistiese tendense, assimilasieneigings, kulturele misverstande en swak kommunikasie is bydraende faktore tot 'n nie-samehorigheidsgevoel by leerders in skole (vergelyk 4.2.3). Opvallend is dat 18,7% respondente hul onsekerheid uitspreek ten opsigte van die stelling.

- **Tabel 6.22 (Goeie interaksie tussen verskillende leerders in die klaskamer):**

'n Groot persentasie respondente (68,2%) is van mening dat interaksie tussen verskillende leerders in die klaskamer goed is. 'n

Minderheid respondente (11,6%) is van mening dat interaksie tussen verskillende leerders in die klaskamer nie goed is nie.

- **Tabel 6.23 (Goeie interaksie tussen verskillende leerders gedurende skoolpouses):** Die meerderheid respondente (76,8%) voer aan dat goeie interaksie tussen verskillende leerders gedurende skoolpouses plaasvind, terwyl 17% aandui dat interaksie gedurende skoolpouses nie goed is nie. Uit waarneming en die aangeduide response is dit duidelik dat goeie interaksie tussen verskillende leerders gedurende skoolpouses meestal plaasvind in primêre skole.

- **Tabel 6.24 (Aanmoediging van respek vir verskillende godsdienstige tradisies):** Respek vir verskillende godsdienstige tradisies word aangemoedig, aldus 71,2% van die respondente. Onderlinge respek en verdraagsaamheid vir die godsdienstige gebruike van diverse skoolgemeenskappe word dus aangemoedig. 'n Klein minderheid van die respondente (13,6%) dui aan dat hulle nie saamstem nie en 13,1% staan neutraal teenoor die stelling. Indien daar geen begrip en respek vir diversiteit bestaan nie, kan die skoolklimaat nadelig beïnvloed word (vergeelyk 2.6.2).

- **Tabel 6.25 (Leerders openbaar goeie gedrag in die skool):** Tabel 6.25 dui aan dat die meerderheid respondente (69,7%) van mening is dat die meeste leerders goeie gedrag in die skool openbaar, terwyl die minderheid (18,7%) meen dat die meeste leerders se gedrag nie goed is nie.

- **Tabel 6.26 (Gereelde aanspreek van rassevooroordele onder leerders):** Die grootste persentasie van die respondente (63,7%) dui aan dat rassevooroordele onder leerders gereeld aangespreek word. Dit is hierdie vooroordele wat negatiewe persepsies onder leerders veroorsaak en wat kan lei tot probleme in die daarstelling van gelyke opvoedingsgeleenthede en 'n tendens van "hulle" en "ons" in skole (vergeelyk 2.6.1 en 2.6.2). Daar is ook respondente (16,1%) wat aandui dat dit nie gebeur nie. Opvallend is dit dat 18,7% van die respondente neutraal staan teenoor die stelling.

- **Tabel 6.27 (Die voorkoms van rassistiese insidente in die skool):** Die meerderheid respondente (68,7%) dui aan dat rassistiese insidente nie dikwels voorkom nie. 'n Beduidende persentasie respondente (15,6%) dui aan dat rassistiese insidente dikwels voorkom en 14,1% spreek hul neutraliteit uit teenoor die stelling. Die voorkoms van rassistiese insidente in skole strem multikulturele opvoeding en veroorsaak dat sommige leerders hulle in bedreigde omgewings bevind en nie tuis voel in skole nie (vergeelyk 4.2.3 en 4.2.4).
- **Tabel 6.28 (Toepassing van deelnemende besluitneming in die klaskamer):** Onderwysers wat van mening is dat deelnemende besluitneming in die klaskamer toegepas word, maak 72,2% van die respondente uit, terwyl 15,1% van die respondente van mening is dat deelnemende besluitneming nie toegepas word nie. Onderwysers, leerders, ouers, nie-doserende personeel sowel as die gemeenskap se insette in besluitneming is onontbeerlik (vergeelyk 2.6.1 en 4.3).
- **Tabel 6.29 (Voorsiening vir leerders van verskillende kulture in die skoolkurrikulum):** Die meerderheid van die respondente (75,7%) huldig die opinie dat die skoolkurrikulum voorsiening maak vir leerders van verskillende kulture. Multikulturele opvoeding vereis 'n veelfasettige herbesinning ten opsigte van die totale onderrig-leergebeure, met ander woorde die hele kurrikulum, sodat die aspirasies van die diverse rolspelers daarin gereflekteer kan word (vergeelyk 2.5, 2.6.1 en 4.3). Respondente wat voel dat die kurrikulum nie voorsiening maak vir leerders van verskillende kulture nie, maak 11,1% van die steekproef uit, terwyl 10,6% hul onsekerheid oor die stelling aandui.

- **Tabel 6.30 (Volkome bewustheid van die moedertale van die verskillende leerders wat onderrig word):** Die meerderheid respondente (66,1%) verklaar dat hulle ten volle bewus is van die moedertale van die verskillende leerders wat hulle onderrig. Die beskerming, erkenning en bevordering van verskillende tale word aangedui in verskillende regeringswette en is 'n belangrike aspek in die daarstelling van 'n getransformeerde, demokratiese opvoedingstelsel (vergelyk 4.2.2.1, 4.2.2.5).
- **Tabel 6.31 (Vertroudheid met die kulturele gebruike van die verskillende leerders wat onderrig word):** Al beskik hulle nie ten volle oor kennis van al die fasette van die verskillende kulture onder die leerders wat hulle onderrig nie, probeer die oorgrote meerderheid van die respondente (81,8%) om wel vertrou te raak met die kulturele gebruike van die leerders wat hulle onderrig. Kennis en begrip van die diverse kulturele gebruike en tradisies is belangrik in die skoolsituasie sodat vooroordele en stereotipering verwyder of verminder kan word (vergelyk 2.6.1 en 4.2.3). 'n Klein persentasie (6,6%) is nie vertrou met die kulturele gebruike van die verskillende leerders wat onderrig word nie. Dit is opvallend dat 9,1% van die respondente hul neutraliteit oor die stelling uitgespreek het.

7.4 BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS VAN DIE ONDERHOUDE

'n Uiteensetting word vervolgens verskaf van die belangrikste bevindinge en gevolgtrekkings van die leerderonderhoude.

- **Tabel 6.32 (Aanvanklike verwagtinge ten opsigte van die skool wat tans bygewoon word):** Leerders het soos volg gereageer op die vraag: 'n goeie opvoeding (58%), goeie sportafrigting (6%), ordelike skoolopset (20%) en goeie grondslag vir verdere studies (4%). Die bevoordeling ten opsigte van onderwysvoorsiening en hulpbronne in apartheid-Suid-Afrika het persepsies by ouers en leerders geskep dat hulle beter, ordelike opvoeding ontvang by die eks-model C-skole (vergelyk 4.2.4).

- **Tabel 6.33 (Onderrigtaal versus moedertaal):** Leerders wat probleme ondervind as gevolg van die verskil tussen onderrigtaal en moedertaal is 45%, terwyl 33% geen probleme ondervind nie. Dit is opvallend dat 22% van die leerders die verskil as positief ervaar. Genoemde response bewys die noodsaaklikheid dat die multikulturele realiteit van die skoolbevolking ook weerspieël moet word in die tale van die skool (vergelyk 4.2.3 en 4.2.4).
- **Tabel 6.34 (Dissipline in die skool):** In teenstelling met die response van die onderwysers, voel 55% van die leerders dat dissipline swak is en 15% dat dissipline in die skool besig is om te versleg. Inklusiewe, opgestelde beleidsdokumente en prosedures wat duidelik uitspel wat aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag is, is nog nie teenwoordig in alle skole nie (vergelyk 4.2.2.1 en 4.2.3). Die res van die leerders (30%) glo dat goeie dissipline gehandhaaf word in skole.
- **Tabel 6.35 (Verhouding met mede-swart en -wit leerders):** Leerders wat aandui dat daar goeie interaksie met ander leerders binne die klaskamer bestaan, vorm 26%, terwyl 58% van die leerders van mening is dat interaksie tussen verskillende leerders gedurende pouses swak is. Hierdie tendens kan striemend inwerk op multikulturele opvoeding, vooroordele en kan stereotipering onder leerders vererger (vergelyk 4.2.3 en 4.2.4).
- **Tabel 6.36 (Keuse van sport- en kulturele aktiwiteite):** 'n Positiewe respons ten opsigte van die keuse van deelname aan sport- en kulturele aktiwiteite word deur die oorgrote meerderheid van die leerders (67%) aangedui. Sommige leerders (26%) dui aan dat hulle nie self kan kies nie. Dit mag meestal die primêre respondente leerders wees, waar ouers die keuses uitoefen. 'n Klein persentasie respondente (7%) dui aan dat duur sportuitrusting en -toerusting hul keuses beperk. Sport- en kulturele aktiwiteite maak deel uit van die skool se kurrikulum en moet as sodanig ook die diverse leerderbevolking se belangstellings reflekteer (vergelyk 2.6.1).

- **Tabel 6.37 (Gebruikmaking van ondervindinge van leerders van verskillende kulture gedurende lesse):** Die meerderheid leerders (43%) is van mening dat die ondervindinge van leerders van verskillende kulture somtyds in lesse gebruik word. Slegs 28% respondente dui aan dat die ondervindinge van leerders van verskillende kulture gedurende lesse gereeld gebruik word. Persoonlike ondervindinge van leerders in die onderrig-leerproses is belangrik (vergelyk 2.3.6 en 3.2.4.1). 'n Beduidende persentasie meer as 'n kwart (29%) van die respondente dui aan dat leerders se verskillende ondervindinge nooit in lesse gebruik word nie.
- **Tabel 6.38 (Voorkoms van rassistiese insidente):** Leerders wat aandui dat rassistiese insidente geïsoleerd voorkom, is in die meerderheid (72%), terwyl 20% van die leerders aandui dat rassistiese insidente nooit voorkom nie. Die rede vir die verskil tussen onderwysers en leerders se response is dat sodanige insidente uit vrees vir vergelding baie keer nie by onderwysers aangemeld word nie. Rassisme in multikulturele en monokulturele skole strem multikulturele opvoeding (vergelyk 4.2.3 en 4.2.4).
- **Tabel 6.39 (Neiging tot 'n “ons”- en “hulle”-benadering):** Die grootste persentasie leerders (88%) is van opinie dat daar 'n neiging tot 'n “ons”- en “hulle”- benadering by die skool bestaan, terwyl 10% aandui dat dié neiging nie by hul skole bestaan nie. Stereotipering, vooroordele, assimilasië, swak kommunikasie en nie-akkommoderende kurrikula dra by tot hierdie neiging en is nadelig vir goeie interkulturele opvoeding (vergelyk 4.2.3).
- **Tabel 6.40 (Veranderinge wat by die skool aangebring moet word):** Leerders se menings het soos volg gewissel: verandering aan die skooluniform (45%), die gebruik van ander tale in die skool (13%), groter ordelikheid in die skool (12%), groter keuses ten opsigte van sport en kultuur (11%), die ontwikkeling van 'n samehorigheidsgevoel (13%) en 6% wil veiliger skole hê.

- **Tabel 6.41 (Regverdige behandeling van leerders):** Volgens die meerderheid leerders (60%) word alle leerders nie regverdig behandel nie. Hierdie leerders voel dat goeie akademiese en sportpresteerders voorkeurbehandeling by skole kry, terwyl die swak presteerders nie regverdig behandel word nie. Leerders wat aandui dat alle leerders wel regverdig behandel word, maak 33% van die respondente uit.
- **Tabel 6.42 (Tipe interaksie wat bestaan tussen leerders van verskillende kulturele groepe):** Die meerderheid leerders (64%) is van mening dat die meeste interaksie tussen leerders van verskillende kulturele groepe op sport- en kulturele gebied plaasvind, terwyl 29% aandui dat dit op akademiese gebied (in die klaskamer) geskied en 7% aandui dat interaksie op sosiale gebied plaasvind.
- **Tabel 6.43 (Voldoen die skool aan die aanvanklike verwagtinge van leerders):** 'n Positiewe respons, naamlik dat die skool wel aan hul aanvanklike verwagtinge voldoen, word deur die meerderheid van die leerders (82%) gemeld, terwyl 16% nie daarmee saamstem nie. Slegs 2% leerders het onsekerheid uitgespreek teenoor die vraag. Nieteenstaande die aspekte wat nog nie die multikulturele aard van die skoolbevolking reflekteer nie, voel die meeste leerders dat goeie akademiese en sportgeleenthede by die skole bestaan. Hersiense kurrikulums wat sport, kultuur en akademie aanbied, bevorder multikulturele opvoeding.

7.5 AANBEVELINGS

Uit die empiriese ondersoek blyk dit dat onderwysers en leerders uiteenlopende belewinge en sienswyses het rakende multikulturele opvoeding.

Verskillende skole ervaar multikulturele opvoeding verskillend en daar is skole wat onsekerheid, knelpunte en probleme ervaar as gevolg van multikulturele opvoeding. Die evaluering van multikulturele opvoeding en die

moontlike ontwerp van 'n multikulturele opvoedingsraamwerk vir Noord-Kaapse skole, maak dit noodsaaklik dat aanbevelings rakende multikulturele opvoedingsaspekte gegee word.

Vervolgens word 'n uiteensetting van die vernaamste aanbevelings ten opsigte van multikulturele opvoeding in skole gegee. Hierdie aanbevelings word verder uitgebrei in die bespreking van die raamwerk vir multikulturele opvoeding (vergelyk 7.6.2).

- **Bediening van leerder-rassegroepe deur 'n multikulturele onderwyspersoneel.**

Dit is belangrik dat die diverse leerdersamestelling ook reflekteer in die personeelsamestelling van multikulturele skole (vergelyk 4.2.4). Die mate waarin multikulturele opvoeding in skole gaan slaag, word hoofsaaklik bepaal deur die kennis, houding, gesindheid en optrede van die onderwyser. Multikulturele personeelsamestellings is nodig sodat leerders ook rolmodelle van hul eie groep sowel as ander groepe kan identifiseer en navolg. In skole waar daar alreeds diverse personeelsamestellings is, is dit belangrik dat daar wegbeweeg moet word van dié tendens, veral waar byvoorbeeld swart onderwysers slegs Afrikatale en swart leerders onderrig. Dit is ook belangrik dat elke onderwyser sy/haar persoonlike vooroordele en rassisme konfronteer en dat die multikulturele werklikheid vanuit multiperspektiewe beskou word. Indiensopleiding, personeelontwikkeling, advies en tegnieke rakende die hantering van rassisme, sosio-ekonomiese verskille en konflikte is belangrik.

- **Onderwysers se vertroudheid met die inhoud van die Suid-Afrikaanse Skolewet.**

Die Suid-Afrikaanse Skolewet is uitgevaardig om die demokratiese transformasie van die nasionale opvoedingstelsel te fasiliteer tot een wat die behoeftes en belange van alle Suid-Afrikaners dien en hulle fundamentele regte beskerm (vergelyk 4.2.2.5). Van alle onderwysers word daar verwag dat

hulle vertrouwd moet wees met die inhoud van hierdie wet. Vertrouwdheid met dié wet sal die nastrewing vergemaklik van 'n demokratiese, nie-rassige, nie-diskriminerende, nie-seksistiese onderwysstelsel en samelewing. Respek vir menseregte, veeltaligheid, multikulturalisme en 'n sensiwiteit tot die waardes van rekonsiliasie en nasiebou sal beter verstaan word as onderwysers ten volle vertrouwd is met die inhoud van die Suid-Afrikaanse Skolewet.

◦ **Bevordering van veeltaligheid**

Die multikulturele realiteit wat gepaard gaan met veeltaligheid word duidelik gereflekteer in alle klaskamersituasies (vergelyk 4.3). Hierdie taaldiversiteit is een van die grootste uitdagings vir onderwysers en skole. 'n Leerder se taal is 'n belangrike hulpbron tot die skool- en gemeenskapslewe en dien as 'n waardevolle kommunikasie- en menslike interaksiemiddel. Dit is dus nodig dat erkenning gegee word aan die intrinsieke waarde van verskillende tale en dat daar probeer moet word om die verskillende taalvorme binne die skoolomgewing te akkommodeer. Onderwysers moet toegerus word met tegnieke en vaardighede om die uitdagings van veeltaligheid te bowe te kom in multikulturele klaskamersituasies. 'n Groot verantwoordelikheid rus op skoolbestuurspanne en skoolbeheerliggame om pro-aktief op te tree deur begrip te hê, voorsiening te maak, die nodige infrastruktuur en materiaal te verskaf in die uitbreiding van veeltaligheid.

◦ **Vermindering van rassevooroordele**

Rassevooroordele is diepgewortelde emosionele houdings wat 'n persoon se totale verwysingsraamwerk oorheers en dikwels rassisme aanvuur (vergelyk 4.3). Die volgende strategieë kan gevolg word om rassevooroordele te verminder: Die samestelling en verskaffing van 'n diverse, verteenwoordigende kurrikulum en onderrigmateriale; die toepassing van differensiasie; die deelname van leerders aan aktiwiteite waar 'n verskeidenheid rasse en etniese groepe verskillende rolle vervul; die skep van geleenthede vir leerderinteraksie wat koöperatief eerder as wedywerend is en laastens deur gereelde positiewe verbale en nie-verbale aanmoediging en versterking (vergelyk 2.5).

◦ **Weinige verandering in buitemuurse aktiwiteite die afgelope vyf jaar.**

Multikulturele opvoeding impliseer die herstrukturering van die totale skoolomgewing en nie net sekere aspekte daarvan nie (vergelyk 2.6.3 en 2.6.4). Die skoolbeheerliggaam in samehang met die onderwysers sal 'n behoeftebepaling moet doen onder leerders en daarna herbesin oor alle buitemuurse aktiwiteite. Die hoeveelheid belangstelling, finansiële kostes daaraan verbonde, beskikbaarheid van fasiliteite, apparaat en afrigters sal deurslaggewende beïnvloedingsfaktore wees. Die hulp vir afrigting vanaf ouers en gemeenskapslede moet nie in dié verband onderskat word nie. Dit beteken dat ook die buite-kurrikulêre aktiwiteite gedurig hersien en aangepas moet word om die behoeftes en belangstelling van die hele leerderbevolking van die skool te akkommodeer. Sport en kulturele deelname verskaf gewoonlik geleenthede vir interaksie tussen die personeel, leerders en ouers oor etniese en kulturele grense heen en bemagtig die verskillende rolspelers tot beter begrip en interaksie wat tot 'n positiewe skoolkultuur bydra. Dit is krities dat die buitemuurse aktiwiteite van skole ook hersien en aangepas moet word om die behoeftes en belangstellings van alle leerders te akkommodeer .

◦ **Aanpassing van leerders by bestaande skoolpraktyke**

Daar is eenstemmigheid onder akademici dat multikulturele opvoeding 'n kontinue en dinamiese proses is wat verbreed behoort te word en te diversifiseer namate dit by veranderende omstandighede aanpas (vergelyk 2.6.1). 'n Verandering in die skool moet plaasvind sodat 'n omgewing geskep word wat inklusief is vir alle groepe leerders, onderwysers en ouers. Hierdie aanpassing van leerders by bestaande praktyke is 'n konserwatiewe multikulturalisme wat fokus op assimilering tot die hoofstroom en die verwaarlosing van die behoeftes en praktyke van die minderhede. Die verandering van alle aspekte van die skoolomgewing is belangrik, anders voel sommige leerders dat hulle nie daar tuishoort nie en dit mag dan aanleiding gee tot frustrasie en gedragsprobleme onder leerders (vergelyk 2.6.1).

◦ **Positiewe deelname van ouers in die opvoedingsgebeure om 'n effektiewe skoolatmosfeer te skep.**

Multikulturele opvoeding vereis dat deelnemende besluitneming 'n realiteit moet word in die onderrig-leer situasie. Dit beteken dat leerders, onderwysers, ouers en die gemeenskap se insette in die finale besluite rakende die skool duidelik gereflekteer moet word (vergelyk 4.3). Deelnemende besluitneming versterk medeverantwoordelikheid en positiewe deelname. Ouerbetrokkenheid is deurslaggewend vir die skep van 'n effektiewe skoolatmosfeer. Die skool moet dus gereelde geleenthede skep waar ouers van verskeie kulture, sosio-ekonomiese en rassegroepe die geleentheid het tot interaksie. Sport en kulturele aktiwiteite, oueraande, vergaderings, werkwinkels en beheerliggaamkomitees kan as platforms dien vir aktiewe ouer-skoolintegrasie. Dit is belangrik om alle ouers ongeag hul ras, kultuur of sosio-ekonomiese status gelyk en regverdig te behandel sodat hulle 'n beduidende rol kan speel in die opvoeding van hul kinders (vergelyk 2.6.2). Om 'n sukses van multikulturele opvoeding te maak, moet alle rolspelers geken word in die besluitnemingsprosesse van die skool.

◦ **Onderlinge samewerking vir die bevordering van leerdersamehorigheid.**

Verskillende praktyke soos vooroordele, rassistiese tendense, kulturele misverstande, assimilasieneigings en swak kommunikasie is bydraende faktore tot 'n nie-samehorigheidsgevoel by leerders (vergelyk 4.2.3). Net soos wat koöperatiewe benaderings in die klaskamer gebruik word, moet dit ook op 'n sosiale vlak gebruik word om positiewe interaksie ook buite die klaskamer teweeg te bring. Geleenthede vir ondersteuning, hulp en samewerking tussen verskillende leerders moet geskep word en spanbou-aktiwiteite moet gereeld plaasvind. Onderwysers kan daadwerklik bydra tot gelyke opvoeding vir alle leerders as die nodige empatie, begrip, kennis en vaardighede rakende diverse leerdergroepe aangespreek en toegepas word.

◦ **Gebruikmaking van ondervindinge van leerders van verskillende kulture gedurende lesse.**

Persoonlike ondervindinge van leerders in die onderrig-leersituasie stimuleer leerders tot die ontdekking en bemeestering van nuwe inhoude (vergelyk 4.3). Leerders se ondervindinge moet gebruik word in lesse om individuele verskille sowel as die bydrae van verskillende lede van verskillende groepe aan te dui, krities te ontleed en respek te kweek vir alternatiewe standpunte. In die onderrig-leersituasie moet die opvoeding dus begin vanaf die leerder se leefwêreld en ondervindinge as vertrekpunt. Onderwysers kan daadwerklik bydra tot gelyke opvoedingsgeleenthede vir alle kinders as die nodige empatie, begrip, kennis en vaardighede rakende diversiteit onder leerders aangespreek word (vergelyk 2.2 en 2.6.1).

◦ **Voorkoming van rassistiese insidente**

In die voorrede van die Suid-Afirkaanse Skolewet word die intensie om rasisme te bekamp, duidelik aangedui. Net so is een van die hoofdoelstellings van multikulturele opvoeding ook om rasisme te bekamp sodat interkulturele harmonie versterk kan word. Dit is noodsaaklik dat alle skole anti-rassistiese beleide inklusief formuleer en konsekwent implementeer. Sulke anti-rassistiese beleide moet duidelik die kulturele diversiteit van die skoolbevolking definieer en aanspreek. Die beginsels van gelykheid, regverdigheid en regstelling moet in gedragskodes vir leerder, onderwysers en ouers beklemtoon word. Basiese standaarde vir gedrag, taal en godsdiens moet die kulturele verskille van alle individue in die skoolgemeenskap respekteer en eerbiedig. Alle rolspelers moet deeglik bewus wees wat nie-aanvaarbare en aanvaarbare gedrag is en die nodige korrigerende en tugaksies moet aangedui word. Gevalle van rasisme moet onmiddellik hanteer word en nie as te gering geag te word nie. Ad hoc- optrede ten opsigte van rasisme behoort nie plaas te vind nie.

- **Personeelopleiding en ontwikkeling om tred te hou met multikulturele opvoeding.**

Opleiding en ontwikkeling van onderwysers om begrip en waardering te hê vir diversiteit sodat die onderrig-leersituasie hierdie diversiteit kan reflekteer, is belangrik. Inligting, vaardighede en kennis betreffende die hantering van diverse leerderbevolkings, inklusiewe onderrig- leerstyle en strategieë en nuwe onderrigmateriaal is noodsaaklik vir onderwysers. Die onderwysdepartement sowel as skole moet dus toesien dat onderwysers op 'n gereelde basis ontwikkelingsessies rakende multikulturele opvoedingsaspekte bywoon wat deur multikulturele kundiges aangebied word.

- **Verantwoordelikheid van die onderwysdepartement ten opsigte van multikulturele opvoeding**

Daar is 'n behoefte aan die formulering van 'n spesifieke multikulturele opvoedingsbeleid wat duidelik effektiewe opvoedkundige praktyke en prosedures sal uitspel wat diversiteit sal aanmoedig en multikulturele opvoeding tot sy reg sal laat kom. Verpligte anti-rassisme en multikulturele beleide op skoolvlak moet inklusief geformuleer word. Die provinsiale onderwysdepartemente moet toesien dat alle skoolbeleide gereeld geëvalueer, geverifieer en goedgekeur word om te verseker dat skoolbeleide "lewendige" dokumente van transformasie is. Daar word aanbeveel dat departementele amptenare van die onderwys ook op 'n gereelde basis die konsekwente implementering van hierdié beleide monitor. Gereelde werk- en opleidingsessies rakende praktiese multikulturele opvoeding behoort aangebied te word om prinsipale, onderwysers, leerders en ouers te bemagtig. Verder is dit noodsaaklik dat onderwyskursusse op tersiêre vlak ook multikulturele opvoedingsmodules aanbied. Deurlopende ondersteuning en monitering is deurslaggewend vir die sukses van multikulturele opvoeding.

- **Skepping van 'n multikulturele opvoedingskultuur**

Opvoeding aan leerders van verskillende kultuurgroepe kan nie sonder meer aan multikulturele opvoeding gelykgestel word nie (vergelyk 2.6.1). Die skoolkultuur is 'n komplekse sisteem en kunsmatige en geringe veranderinge,

soos byvoorbeeld die aanvaarding van verskillende leerders by 'n skool of die aanbieding en waarneming van verskillende kulturele dae sal nie multikulturele opvoeding tot stand bring nie. Om 'n effektiewe multikulturele opvoedingskultuur te skep, moet daar totale verandering (en nie aanpassing nie) plaasvind in die volgende verskillende aspekte, naamlik: die skoolpersoneel, skoolbeleide, formele en verskuilde kurrikulums, onderrigstyle, onderrigmateriale en assesseringsprosedures. Die skool moet dus die multikulturele aard van die skoolbevolking weerspieël. Toepaslike inklusiewe skoolbeleide is deurslaggewend in die skepping van 'n multikulturele skoolklimaat sodat duidelike riglyne oor aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag uitgespel word ten einde regte, soos gewaarborg deur die Suid-Afrikaanse Grondwet van 1996, te respekteer, (vergelyk 4.2.2.1 en 4.2.3). Veranderinge aan die skoolomgewing is nodig om skole toeganklik te maak sodat multikulturele opvoeding in skole nie net beperk is tot sekere geleenthede nie (vergelyk 1.2 en 2.6.1).

Uit die aanbevelings van die empiriese ondersoek en die inhoud van die literatuurstudie word 'n raamwerk voorgestel wat benut kan word in die ontwikkeling van multikulturele opvoeding vir skole in die Noord-Kaap Provinsie.

7.6 'N MULTIKULTURELE OPVOEDINGSRAAMWERK VIR NOORD-KAAPSE SKOLE

'n Uiteensetting word vervolgens verskaf van die raamwerk wat gebruik kan word in die ontwikkeling van multikulturele opvoeding vir Noord-Kaapse skole. (Sien Tabel 7.1)

TABEL 7.1

RAAMWERK VIR MULTIKULTURELE OPVOEDINGSAKTIWITEITE VIR NOORD-KAAPSE SKOLE

TERREIN	BESKRYWING	ASPEKTE WAT AANDAG MOET KRY	STRATEGIE
Skoolbeleide	Algemene konseptualisering en kontekstualisering van multikulturele opvoeding.	<ul style="list-style-type: none"> • Formulering van Multikulturele beleid. • Implementering van beleid. • Monitering en ondersteuning. • Opleiding. • Ontwikkeling. • Bestuur van verandering. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inklusiewe formulering van multikulturele en anti-rassisme beleide. - Evaluering en goedkeuring van alle skoolbeleide. - Konsekwente besoeke aan skole deur transformasie- amptenare.
Onderrigstyle en strategieë	Die toepassing van 'n verskeidenheid style en strategieë in die onderrig-leersituasie.	<ul style="list-style-type: none"> • Beplanning. • Onderrigmetodes. • Onderrigstrategieë. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leerdergerigte benadering. - Taakgeoriënteerde benadering. - Koöperatiewe benadering. - Gesosialiseerde benadering. - Ervaringsleer. - Portuur-tutorskapbegeleiding.
Taaldiversiteit van leerders	Taal is 'n belangrike hulpbron tot skool- en gemeenskapslewe en 'n waardevolle kommunikasie- en interaksiemiddel.	<ul style="list-style-type: none"> • Kurrikulum. • Toelatingsbeleid. • Taalbeleid. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hersiening van die kurrikulum. - Hersiening en herformulering van alle beleide. - Kundige ouer- en gemeenskapslede. - Addisionele tale as vakke. - Bevordering van veeltaligheid.

Hulpverlening aan onderwysers	Algehele paradigma-skuif om doeltreffende verandering te bestuur en te hanteer.	<ul style="list-style-type: none"> • Skoolbeleide. • Kurrikulum. • Tale en dialekte. • Inhoudsintegrasië. • Stereotipering. • Vooroordele. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inklusiewe formulering van beleide wat transformasiebeginsels bevat. - Verandering van kurrikulum om voorsiening te maak vir almal op akademiese, kulturele en sportgebiede. - Werkswinkels en opleiding vir veeltaligheid. - Gebruik van ondervindinge van verskillende leerders in die klaskamer. - Vermindering van vooroordele en stereotipering.
Formele kurrikulum	Die multikulturele aard van die skool en die samelewing soos deur die kurrikulum gereflekteer.	<ul style="list-style-type: none"> • Kurrikulum. • Buite-kurrikulêre aktiwiteite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Herbesinning oor die onderrigleergebeure. - Behoeftebepaling onder ouers, leerders en onderwysers. - Deelnemende besluitneming. - Herstrukturering van die kurrikulum.
Onderrigmateriaal	Onderrigmateriaal as hulpmiddel tot multikulturele opvoeding en die kultureel-diverse aard van die skool en die gemeenskap.	<ul style="list-style-type: none"> • Alle onderrigleermateriaal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Samestelling van 'n diverse onderrigleer komitee. - Bywoning van 'n verskeidenheid boektentoonstellings. - Formulering van kriteria vir die evaluering van onderrigmateriaal.

Assessering	Nie-diskriminerende tegnieke sodat alle leerders hulle volle potensiaal kan bereik.	<ul style="list-style-type: none"> ● Beplanning. ● Assesseringstegnieke. 	<ul style="list-style-type: none"> - Beplanning van assessering. - Kreatiewe en innoverende assesseringstegnieke.
Die skool se onderwyspersoneel	Multikulturele opvoeding in skole soos bepaal deur die kennis, houding, gesindheid en optrede van leerkragte .	<ul style="list-style-type: none"> ● Personeelsamestelling. ● Kennis, houdings en gesindhede van onderwysers. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voorligtingsessies. - Opleidingswerkswinkels. - Bemagtigingsessies.
Ouer-en gemeenskapsbetrokkenheid	Positiewe ouer- en gemeenskapsdeelname aan die opvoedingsgebeure is 'n belangrike faktor vir die daarstelling van 'n multikulturele skoolklimaat.	<ul style="list-style-type: none"> ● Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid. ● Skoolbeheerliggame. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkeling van beheerliggame. - Ouervergaderings. - Oop kommunikasiekanale. - Ouerbetrokkenheid in skool en buitemuurse aktiwiteite.
Die rol van die onderwysdepartement	Die onderwysdepartement se rol as die beskermheer wat moet toesien dat alle leerders gelyke en regverdige opvoeding ontvang.	<ul style="list-style-type: none"> ● Multikulturele opvoedingsbeleid. ● Plasing van onderwysers. ● Multikulturele riglyne. ● Indiensopleiding. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulering van riglyne. - Nasionale en provinsiale multikulturele beleide. - Multikulturele skoolbeleid. - Indiensopleiding. - Departementele omsendskrywes. - Evaluering en goedkeuring van alle skoolbeleide. - Transformasie-amptenare.
Die skool se kultuur	Algehele metamorfose van die skoolkultuur sodat die diverse karakter van die skoolbevolking gereflekteer kan word.	<ul style="list-style-type: none"> ● Skoolbeleide. ● Kurrikulum. ● Onderrigmateriaal. ● Assesseringsprosedures. ● Besluitneming. ● Reëls en regulasies. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inklusiewe formulering van beleide wat transformasiebeginsels bevat. - Verandering van kurrikulum om voorsiening te maak vir almal op akademiese, kulturele en sportgebied.

7.6.1 DIE UITEENSETTING VAN AKTIWITEITE IN SKOLE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN DIE MULTIKULTURELE OPVOEDINGS-RAAMWERK

Vervolgens word sekere aktiwiteite voorgestel ter wille van die harmonieuse implementering van multikulturalisme.

Daar is spesifieke terreine in die Noord-Kaapse skole wat aangespreek en moontlik gewysig kan word om sodanige implementering te bewerkstellig. Voordat bepaalde **aktiwiteite** voorgestel word, sal daar by elke terrein eers ter **inleiding** gemotiveer word waarom die bepaalde terrein aangespreek word. Daarna sal **multikulturele doelwitte** van elke aspek geformuleer word en moontlike **hulpmiddels** ter uitvoering van die aktiwiteite sal aangedui word.

Die volgende terreine sal vervolgens aangespreek word:

1. Skoolbeleide.
2. Onderrigstyle en –strategieë.
3. Taaldiversiteit onder leerders.
4. Hulpverlening aan onderwysers.
5. Die formele kurrikulum.
6. Onderrigmateriaal.
7. Assessering.
8. Die skool se onderwyspersoneel.
9. Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid.
10. Die rol van die onderwysdepartement.
11. Die skool se kultuur.

7.6.1.1 SKOOLBELEIDE

■ INLEIDING

Skoolbeleide moet die waardes en etos van 'n skool reflekteer en dit moet die unieke kontekstuele uitdagings van 'n individuele skool aanspreek. Dit is noodsaaklik dat skoolbeleide die kulturele diversiteit van die skoolbevolking aanspreek, definieer en duidelik uitspel. Skoolbeleide moet diversiteit ondersteun en bevorder en dus is gedurige aanpassing en hersiening van skoolbeleide uiters noodsaaklik. Die beginsels van transformasie, naamlik gelykheid, regstelling en regverdigheid moet duidelik vergestalt word in skoolbeleide. Daar moet kohesie en eenstemmigheid wees tussen die skoolbestuurspan en die skoolbeheerliggaam om diversiteit te ondersteun, bevorder en te reflekteer; nie net ten opsigte van beleide nie, maar ook ten opsigte van die skoolkultuur.

Schutte en McLennan (2000:20-21) beklemtoon die noodsaaklikheid van 'n gedragskode vir kulturele diversiteit by skole. 'n Gedragskode moet die volgende aspekte insluit: basiese standaarde vir gedrag, taal, godsdiens en respek en eerbied vir die kulturele verskille van alle individue en groepe in die skoolgemeenskap. Rolspelers moet dus bewus wees van wat nie-aanvaarbare en aanvaarbare gedrag is, en die nodige korrigerende aksies en tugmaatreëls moet bekend aan almal wees. Dit is belangrik dat die aangeduide basiese standaarde moet ooreenstem met die Suid-Afrikaanse strewe na die skepping van 'n demokratiese, nie-rassige en nie-seksistiese opvoedingstelsel. Die inklusiewe opstel van alle skoolbeleide met behulp van die insette deur alle rolspelers is belangrik.

Die volgende aktiwiteite kan help met die hersiening van skoolbeleide:

■ MULTIKULTURELE DOELWITTE

Ten uitvoer van die skool se beleide kan die volgende doelwitte gestel word:

- om die grondwetlike en wetlike vereistes vir gelykheid en diversiteit in skole te verduidelik; en

- om diversiteit in skole te bestuur sodat skoolbeleide diversiteit respekteer en aanhelp.

■ HULPMIDDELS

Om bogenoemde doelwitte te kan verwesenlik, mag die volgende amptelike dokumente as hulpmiddels doeltreffend aangewend word:

- Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Wet Nr. 84 van 1996).
- Groenskrif (Konsulterende dokument Nr. 1) vir Spesiale Opvoeding.
- Die Bevordering van Gelykheid en die Voorkoming van Ongelyke Diskriminasie Wet, 2000.

■ AKTIWITEITE

Die volgende aktiwiteite kan uitgevoer word om te verseker dat die skoolbeleide binne die multikulturele opset opgestel sal word tot voordeel en bevrediging van alle betrokkenes:

- Nadat bogenoemde wette behandel is met die beheerliggaam, kan geleentheid gebied word om die Gedragskodes van die skool te hersien en te besluit of veranderinge aangebring gaan word om die gees van diversiteit aan te moedig.
- Geleentheid behoort aan die beheerliggaam gebied te word om te besin oor die volgende vrae:
 - Wat beteken taal en diversiteit vir leerders wie se huistaal nie dieselfde is as die onderrigtaal van die skool nie?
 - Wat kan die skool doen om veeltaligheid te bevorder?
 - Wat kan gedoen word sodat leerders en onderwysers wat 'n ander moedertaal het as die onderrigtaal, steeds voel dat hulle taal as waardevol geag word en gerespekteer word?
 - Geleentheid kan aan die beheerliggaam gebied word om 'n godsdiensprofiel op te stel deur alle gelowe en denominasies van die skoolgemeenskap aan te dui en besin oor hoe die skool godsdienstige aspekte hanteer. Daar behoort ook aangedui te word hoe diversiteit betreffende godsdiens hanteer sal word.
 - Duidelike tydskaal moet opgestel word vir implementering en maniere oor hoe vordering aan die beheerliggaam gemonitor en gerapporteer gaan word.

Daar word aanbeveel dat die skoolbeheerliggaam (verteenwoordigers van die ouers, onderwysers en ook leerders, in geval van skole met Graad 9-12-leerders), nie-doserende personeel en die hoof (as ex officio) moet vergader om skoolbeleide saam te stel. Die volgende advies word aanbeveel vir die formulering van dié beleide:

- Kry 'n eksterne fasiliteerder of wys 'n persoon aan uit die beheerliggaam om aktiewe deelname te verseker.
- Skoolbeheerliggaamslede moet vooraf die nodige literatuur (wette en riglyne) bestudeer.
- Verdeel in kleiner groepe en gee duidelike instruksies en riglyne aan afdelings wat deur die verskillende groepe bespreek en geformuleer moet word.
- Alle groepe moet daarna aan die hele beheerliggaam terugrapporteer en aandui waar verdere bespreking, byvoegings of weglatings gemaak kan word.
- Beleide moet duidelik en spesifiek aangepas word by die plaaslike skoolkonteks en skoolomstandighede.
- Formuleer die beleide in die voorkeurtaal soos deur die beheerliggaam verkies wat terselfertyd ook die onderrigtaal van die skool is.
- Beheerliggame moet gereeld skakel met departementele amptenare om onsekerhede rakende die formulering van skoolbeleide op te los.

Dit is nodig dat elke skoolbeleid sekere verpligte en noodsaaklike inhoud moet hê en verbode en onwettige inhoud moet duidelik aangedui word deur die onderwysdepartement sodat skoolbeleide nie teenstrydig is met die Nasionale Grondwet of die Suid-Afrikaanse Skolewet nie. So byvoorbeeld word die noodsaaklike inhoude vir die Toelatings-, Taal- en Godsdienstebeleide in die Suid-Afrikaanse Skolewet gegee, terwyl die volgende deel uitmaak van onwettige inhoud in genoemde wette:

Toelatingsbeleid - wat insluit klousules wat bevoorregting of diskriminasie bewerkstellig; voorkeur van leerders van ouers wat die skool bygewoon het; leerders

wat 'n private voorskoolse afdeling by die skool bygewoon het; leerders wat in 'n spesifieke tradisionele voedingsarea woon, soos omskryf deur die skool.

Taalbeleid - wat bepaal dat geen stelling van diskriminasie op die basis van taalvermoë of onvermoë ingesluit mag word nie. Taal mag nie gebruik word as 'n kriterium vir die toelating van leerders in skole nie.

Godsdiensbeleid - wat bepaal dat enige inhoud wat diskrimineer teen leerders op die basis van hulle godsdiens of geloof onkonstitusioneel is en dat skole nie godsdiens as 'n toelatingsvereiste mag gebruik nie.

7.6.1.2 ONDERRIGSTYLE EN -STRATEGIEË

■ INLEIDING

In 'n skool se onderrigstyle en -strategieë moet die kultuurdiversiteit van die skool verreken en gereflekteer word.

Schutte en McLennan (2000:19-20) postuleer dat onderwysers kulturele wesens is waardeur kurrikulumkonsepte gedurende onderrig oorgedra word. Hulle beweer voorts dat dit natuurlik is dat die onderrigsituasie die onderwyser se kultuurgebondenheid reflekteer. In 'n multikulturele skool sal sommige leerders die onderrig-leersituasie gevolglik as 'n bron van konflik ervaar. Khosa (2001:8) konstateer dat om hierdie konflik uit die weg te ruim, is dit belangrik dat 'n reeks onderrigmetodes en -strategieë in die onderrigsituasie toegepas word.

■ MULTIKULTURELE DOELWIT

Dit kan as doelwit en ideaal gestel word dat alle onderwysers binne 'n multikulturele opset daartoe in staat behoort te wees:

- om verskillende onderrigstyle en -strategieë te gebruik om te verseker dat alle leerders kan ontwikkel tot hulle volle potensiaal.

■ HULPMIDDELS

Vir die uitvoer van die genoemde ideaal mag die volgende hulpmiddels aangewend word:

- Verskillende voorgeskrewe handboeke en ander relevante studiemateriaal
- 'n Volledig uitgewerkte leerprogram met die nodige leeruitkomste
- Onderrigmiddele in die uitvoer van verskillende werkopdragte, take en projekte.

■ AKTIWITEITE

Die volgende benaderings en leerstyle mag voorgehou word as moontlike aktiwiteite wat uitgevoer kan word in die uitvoering van die gestelde doelwit.

- *Leerdergerigte benadering* – In hierdie benadering is die leerder die fokus van onderrig. Ondervindinge van leerders van verskillende kulture word gebruik tydens lesse en die leerders vervul 'n aktiewe rol in die leerproses. Die onderwyser vervul die rol van 'n gids en fasiliteerder. Dié benadering bevorder die leerders se kapasiteit vir oordeel en analise.
- *Taakgeoriënteerde benadering* – Die materiaal wat bemeester moet word, word voorgeskryf deur die onderwyser en spesifieke vereistes word aan die leerders uitgespel. Leeruitkomste word op 'n individuele basis gespesifiseer.
- *Onderwysergerigte / vakgerigte benadering* – Die onderwyser is die hoofbron van kennis en vertolk die rol as oordraer van goedgekeurde kulturele kennis aan leerders. Daar word gefokus op georganiseerde inhoud en die uitsluiting van die leerder se rol in die onderrig-leersituasie. Hierdie benadering laat egter geen ruimte vir kritiese analise nie.
- *Koöperatiewe beplanningsbenadering* – Die onderwyser, met behulp van die leerder se samewerking, kan die onderrigwerkswyse en uitkomste beplan.

Onderwysers is nog steeds in beheer, maar met hul nodige ervaring en professionaliteit begelei hulle die onderrig – leersituasie. Leerderdeelname word op alle vlakke aangemoedig en ondersteun.

- *Gesosialiseerde benadering* – Leerders werk saam in pare of groter koöperatiewe groepe. Interras- en kulturele sosialisering word bevorder sodat begrip tussen leerders van verskillende agtergronde ontwikkel. Bekwame leerders kan ander leerders help met konsepte en probleme. Sosiale interaksies tussen verskillende kulturele groepe vind plaas.
- *Ervaringsleer* – Dié benadering fokus op die persoonlike ervaringe van leerders om die leerder in totaliteit te stimuleer tot die ontdekking en bemeestering of verstaan van nuwe inhoude. Die onderwyser vervul 'n mede-ondersoekende rol. Die leerder ontdek, analiseer en assimileer selfkennis. Ervaringsleer is effektief by kultureel-diverse leerders waar geen spesifieke kennis of houdings vooraf benodig word nie.
- *Koöperatiewe leer* – Dié strategie behels dat leerders mekaar help om aspekte van 'n spesifieke taak te bemeester. Koöperatiewe leer verbeter sosiale interaksie, versnel taalontwikkeling, verminder kulturele en taalhindernisse, verbeter verhoudinge en help met identifisering, en aanvaarding van leerders.
- *Portuur-tutorskapbegeleiding* – As 'n plaasvervanger vir die onderrig van groot groepe leerders poog hierdie begeleiding om leerders van dieselfde ouderdomsgroepe by mekaar se onderrig en leer betrokke te kry. Gevorderde leerders is behulpsaam met die onderrig van minder gevorderde leerders. Hierdie begeleiding moet deur die onderwyser gemonitor word en volgehoue aanmoediging en rigtinggewing vir die tutor en die leerder wat gehelp word, moet plaasvind. Die tutors se eie emosionele ontwikkeling en leervaardighede word gedurende hierdie begeleidingssessies opgeskerp en versterk.

Dit is nodig dat onderwysers in 'n multikulturele omgewing bewus moet wees van die verskillende onderrig-leerbenaderings en nie net een benadering navolg nie, maar 'n kombinasie daarvan moet toepas in onderrig-leersituasies.

7.6.1.3 TAALDIVERSITEIT VAN LEERDERS

■ INLEIDING

Die multikulturele realiteit van die Suid-Afrikaanse samelewing word duidelik weerspieël in die opvoedingsituasie en veroorsaak dat skole en klaskamers in die besonder toenemend veeltalig word.

Alhoewel skoolbeheerliggame verplig is om die taalbeleid van skole te formuleer, dui die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996:2A-8) aan dat skooltaalbeleide nog steeds moet voldoen aan die vereistes van die Suid-Afrikaanse Grondwet en die Nasionale Opvoedingsbeleid, Wet 27 van 1996.

Een van die grootste uitdagings vir skole is taaldiversiteit. Massey (1991:159) argumenteer dat 'n leerder se taal 'n belangrike hulpbron tot skool- en gemeenskapslewe is en dat dit 'n waardevolle kommunikasie en menslike interaksiemiddel is. Sieghrún (2002:150) postuleer dat in die belang van relevante onderrig van alle leerders in multikulturele skole, onderwyspersonele van skole toegerus moet word met vaardighede om die uitdagings van veeltaligheid te bowe te kom. Van onderwysers word verwag om so spoedig moontlik op die hoogte te kom met die verskillende taal- en kultuuragtergronde van hul leerders wat hulle onderrig.

Alexander (1994:101) suggereer dat taalbewustheid deel moet word in die stryd om transformasie sodat geregtigheid en gelykheid kan seëvier. Daar moet verstaan word dat betekenisvolle onderrig as die sleutel tot hierdie stryd beskou kan word, terwyl taal die fokuspunt van alle opvoedkundige aktiwiteite is. Schutte en McLennan (2000:16) stel dat die "Language-in-Education" beleidsdokument van 1997 van die Nasionale Onderwysdepartement, veeltaligheid in die skoolsituasie aanmoedig.

Alhoewel leerders met verskillende tale teenwoordig is in multikulturele skole, het Engels en Afrikaans die onderrigtale gebly by die oorgrote meerderheid skole. Squelch (1991:147) wys tereg daarop dat daar ook beperkte Engelse taalvaardigheid teenwoordig is by leerders afkomstig uit die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding. Baie onderwysers is nie genoegsaam opgelei om deur medium van Engels te onderrig nie en handhaaf lae standaarde in Engels. Lemmer en Squelch (1993b:41) verklaar dat sulke leerders gekonfronteer word met 'n dubbele opvoedkundige uitdaging, naamlik om akademiese inhoud te bemeester deur medium van 'n ander taal wat nie hul moedertaal is nie. Hierdie tendense dat leerders se moedertale nie Engels of Afrikaans is nie en die onderwysers wat nie goed toegerus en opgelei is om in Engels te onderrig nie, veroorsaak groot kommunikasiegapings en groot verliese in die oordrag van kennis en ervarings.

Laubeová (2000:1-2) sowel as die Nasionale Onderwysdepartement se "Language-in-Education"-beleidsdokument (Schutte en McLennan, 2000:16) beveel die volgende aan vir die uitbouing van veeltaligheid: skoolbeleide moet aanpasbaar wees om alle taalvorme binne die skoolomgewing te akkommodeer; erkenning moet gegee word aan die intrinsieke waarde van verskillende tale; ondersteuning in die vorm van personeel, toerusting, fondse en onderrigmiddele moet verskaf word; ouer- en gemeenskapslede wat goed onderlê is in tale, moet betrek word, veeltalige onderwyserwerwings en opleidingsgeleenthede moet in plek gestel word en laastens kan addisionele tale as vakke aangebied word by multikulturele skole.

■ MULTIKULTURELE DOELWITTE

Ten opsigte van die taaldiversiteit binne 'n skool is dit belangrik om:

- erkenning te gee aan die intrinsieke waarde van verskillende tale; en
- om veeltaligheid te gebruik en te bevorder tot beste voordeel van almal.

■ HULPMIDDELS

Vir die verwesenliking van bogenoemde doelwitte kan die volgende dokumente van waarde wees:

- Die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet no. 84 van 1996.
- Die “Language-in-Education”- beleidsdokument.

Verskeie onderrigmiddele (veral by die aanbieding van tale) sal noodwendig ook onontbeerlike hulpmiddele wees wat nodig is in die uitvoer van die doelwitte.

■ AKTIWITEITE

Die volgende aktiwiteite kan veeltaligheid bevorder in skole:

- Verskaf prosedures in die taalbeleid van die skool oor die wyse waarop veeltaligheid bevorder kan word, byvoorbeeld deur:
 - leerders en onderwysers aan te moedig om ‘n ander taal aan te leer;
 - Afrika-tale in te faseer in alle skole;
 - korrespondensie aan ouers in verskillende tale uit te stuur ; en
 - ouers aan te moedig om met hul kinders in hul moedertaal te praat en boeke in hul moedertaal aan kinders voor te lees.
- In die klaskamer kan die leerkrag alle belangrike konsepte in die onderrigtaal verduidelik, waarna die leerders in groepe onderverdeel word en toegelaat word dat koöperatiewe en portuurbegeleiding plaasvind, deurdat leerders aan mekaar in hul moedertaal die betekenis van die konsepte verduidelik.
- Alle leerders en onderwysers kan versoek word om vrywillige klasse in ander tale by te woon en van die belangrikste woorde aan te leer.
- Leerders en onderwysers kan verplig word om byvoorbeeld gedurende sekere pouses in ‘n ander taal as die onderrigtaal te kommunikeer.
- Ouer- en gemeenskapslede wat goed onderlê is in tale, kan genooi word om onderwysers, ouers en leerders toe te spreek.

- Kundige ouer- en gemeenskapslede kan beginnersklasse in Afrika-tale aanbied by die skool.

7.6.1.4 HULPVERLENING AAN ONDERWYSERS

■ INLEIDING

Deur eie waarneming en uit eie ervaring is tot die besef gekom dat baie leerkragte assistering en hulpverlening nodig het in die hantering van konflik binne die multikulturele klaskamer. Hulle moet van raad bedien word oor hoe om leerders die geïntegreerde situasie van meerkulturele diversiteit te kan aanvaar en harmonieus te kan hanteer.

Jansen (2000:1) argumenteer dat skooldesegrasie die behoefte laat ontstaan het vir 'n goed gestruktureerde skoolhervormingsprogram wat aspekte soos die volgende moet insluit; 'n onderrig-leeromgewing wat leerders en onderwysers sal aanmoedig om die nodige kennis, houdings en vaardighede aan te leer wat hulle in staat sal stel om sinvol aan 'n multikulturele situasie deel te neem.

Alexander (2004:39) verklaar dat om te verseker dat 'n gunstige leeromgewing wel konstruktiewe kontak tussen onderwysers bewerkstellig, moet die leeromgewing berus op behoeftebepalings, deelnemende besluitneming en aanvaarding.

Pumfrey en Verma (1990:152-153) dui die volgende aspekte aan wat in 'n hulpverleningsprogram moet voorkom: 'n algemene konsultasie- en koöperatiewe gees, vrye kommunikasiekanale; 'n omvattende pastorale voorligtings- en beradingsdiens wat aan die behoeftes van alle leerders voorsien; demokratiese besluitneming, gelyke geleentheid en die betoning van respek aan alle mense.

De Wet (Volksblad, 2006:7) dui aan dat rassevooroordeel 'n diepgewortelde emosionele houding is wat 'n persoon se totale verwysingsraamwerk oorheers. Volgens haar kan so 'n houding nie intellektueel verander word nie, maar moet dit op 'n diep emosionele vlak aangepak word in 'n veilige groepsituasie, waar 'n eerlike

en hoogs kwesbare emosionele mens-tot-mens ontmoeting plaasvind. Hierdie prosedure moet dus ook op skoolvlak neerslag vind om houdings en persepsies te verander. Die skoolsielkundiges se rol in die verband kan nie oorbeklemtoon word nie.

Skole kan ook dié volgende ses strategieë volg wat Banks (1992:3-5) aanbeveel vir die vermindering van vooroordele tussen leerders:

- Kurrikulummateriaal moet positiewe en realistiese beelde van etniese en rassegroepe op 'n konsekwente, natuurlike en integrerende manier voorstel.
- Tweedens moet onderwysers die leerders help om te differensieer tussen die verskillende gesigte van lede buite die bekende rasse en etniese groepe.
- Derdens, moet leerders betrek word in eksperimente met 'n verskeidenheid rasse en etniese groepe soos in films, boeke en foto's. Films en foto's waar swart mense ook dokters, aptekers of loodse is en nie net tuinwerkers en huishulpe is nie, moet byvoorbeeld aan leerders getoon word.
- Vierdens moet skole bedag wees op die teorie van Allport wanneer aktiwiteite gestruktureer word. Allport postuleer (Young en Sharifzadeh, 2003:37) dat vooroordele verminder kan word as interrasse-kontak die volgende kenmerke het: as interaksie koöperatief eerder as wedywerend is, individue gelyke status ondervind; individue dieselfde doelwitte het en die interaksie goedgekeur word deur die ouers, die prinsipaal en onderwysers.
- Vyfdens moet skole positiewe verbale en nie-verbale versterking en aanmoediging verskaf.
- Laastens moet leerders van verskillende rasse en etniese groepe in koöperatiewe leeraktiwiteite betrek word, soos byvoorbeeld om in groepwerk groepe doelbewus te meng sodat verskillende rasse, geslag en kulture in elke groep teenwoordig kan wees.

■ MULTIKULTURELE DOELWIT

Leerders moet in staat wees om:

- oordeel gegrond op voorkoms te vermy;
- eendersheid en andersheid as 'n belangrike onderdeel van menswees te erken;
en
- belangrike aspekte rakende ander persone aan te toon wat nie net eenvoudig bekom kan word deur fisiese waarneming nie.

■ HULPMIDDELS

Die volgende hulpmiddels is nodig vir die uitvoering van die hieropvolgende aktiwiteite:

- Drie bekende verskillende vrugte, soos 'n lemoen, peer, piesang.
- Een onbekende vrug, soos byvoorbeeld 'n kiwivrug of 'n kweper.
- Twee verskillende soorte appels, byvoorbeeld 'n Granny Smit en 'n Starking.
- Verskillende leerders in klasverband.
- Voorafopgestelde vrae, byvoorbeeld oor ouderdom, plek van geboorte, moedertaal, voorkeure, afkeure, gunsteling kossoorte en tydverdrywe.

■ AKTIWITEITE

Die volgende, oënskynlik eenvoudige, maar tog effektiewe aktiwiteite kan uitgevoer word om by leerders beter begrip vir 'n multikulturele situasie tuis te bring:

- Die onderwyser verduidelik kortliks die begrippe eendersheid en andersheid en illustreer dit met voorbeelde sodat die leerders die begrippe verstaan.
- Vertoon dan aan die klas die drie bekende vrugte en versoek leerders om dié vrugte te vergelyk ten opsigte van grootte, vorm, kleur en reuk. Lys al hul antwoorde op die skoolbord.

- Wys leerders vervolgens die onbekende vrug en laat hulle daaraan voel en ruik en vra die volgende vrae:
 - Beskryf die kleur, vorm en grootte van die vrug.
 - Vergelyk hierdie vrug met enige een van die drie bekende vrugte.
 - Vra of die binnekant van dié vrug beskryf kan word sonder om die vrug oop te maak.
 - Stel vas of daar leerders is wat bereid is om hierdie onbekende vrug te proe? Indien nie, vra waarom nie?
- Na genoemde illustrasie vra aan leerders of:
 - items beoordeel kan word slegs op grond van hulle eksterne voorkoms;
 - sulke oordele altyd geldig en regverdig is; en
 - leerders slegs beoordeel kan of wil word op hul voorkoms.
- Bring nou die twee verskillende soorte appels te voorskyn en vra leerders of dit dieselfde vertoon in uiterlike voorkoms. Vra hulle hoe hulle dink hoe lyk die binnekante van die twee appels. Sny daarna die appels deur sodat leerders kan sien dat albei appels se binnekante dieselfde lyk, ondanks die feit dat hulle kleur verskil. Lei die leerders tot die veralgemening dat alhoewel items soms uiterlik verskillend lyk, dit nogtans dieselfde is aan die binnekant. Maak leerders verder daarop attent dat voordat beoordeling plaasvind daar verby slegs die uiterlike gekyk moet word.
- Deel leerders in pare op en verskaf die voorafopgestelde vrae wat hulle in pare aan mekaar moet vra.
- Gee daarna aan elke leerder die geleentheid om die maat aan die hele klas voor te stel, of laat individue aanbiedinge maak vir die groep deur te verduidelik wie hulle is en belangrike dinge te noem wat in hul lewens gebeur het.

7.6.1.5 DIE FORMELE KURRIKULUM

■ INLEIDING

Lemmer en Squelch (1993:6), Squelch (1991:149), Khosa (2001:9-10) sowel as Le Roux (1997:65) konstateer dat daar 'n dringende behoefte bestaan om etno-sentriese Westersgeoriënteerde kurrikula te hersien sodat dit die multikulturele aard

van die skool en die samelewing kan reflekteer. Die “voorgeskrewe” kurrikulum word nog steeds deur onderwysers onderrig in skole ongeag of dit relevant is ten opsigte van multikulturele opvoeding.

Le Roux (1997:65) suggereer verder dat multikulturele opvoeding 'n veelfasettige herbesinning ten opsigte van die totale onderrig- en leergebeure is. Die totale kurrikulum word dus ingesluit en nie slegs aspekte wat addisioneel tot die bestaande onderwyspraktyk bygevoeg word nie. Dit beteken ook dat die buite-kurrikulêre aktiwiteite hersien en aangepas moet word om die behoeftes en belangstellings van alle leerders te akkommodeer. Indien daar onderwysers is wat nie vertrouwd is met 'n sport/kultuurkode nie, kan die hulp van ouers of kundiges uit die gemeenskap ingeroep word.

Die kurrikulum moet so hergestruktureer word dat kultuur, geslag, ras en sosio-ekonomiese aspekte gereflekteer word. Die kurrikulum moet dus aan leerders die geleentheid verskaf om aktuele aspekte soos diskriminasie, seksisme en rassisme krities te ondersoek en moontlike oplossings daarvoor te gee.

Banks (1988:1-3) beveel vier benaderings aan wat gevolg kan word om kulturele inhoud aan die kurrikulum te verskaf. Die laagste tot die hoogste vlakke is bydraes, byvoegings, transformasie en sosiale aksie:

- Op die laagste vlak, kan onderwysers die bydraes van verskillende groepe bespreek. Dit is reeds hierdie kennisvakuum rondom verskillende groepe wat bydra tot vooroordele en stereotipering.
- Onderwysers kan inhoude, konsepte en temas tot die kurrikulum byvoeg oor verskillende kultuurgroepe sodat leerders en ook onderwysers meer kennis oor hulle kan verkry.
- Op die transformasievlak kan onderwysers help om misverstande te elimineer deur te onderskei tussen verskillende perspektiewe en hul verbintenisse met gebeure.
- Laastens kan leerders aangemoedig word om sosiale aksie te neem. So byvoorbeeld, kan leerders van 'n klas op 'n uitstappie na 'n plaaslike moskee of

swart woonbuurt geneem word, sodat gesien kan word hoe ander mense leef. Sulke aktiwiteite moedig leerders aan om kritiese denkvaardighede te ontwikkel en dit bevorder sosiale aksie, aldus Young en Sharifzadeh (2003:37).

■ **MULTIKULTURELE DOELWIT**

Vir die implementering van 'n kurrikulum binne 'n multikulturele opset kan die volgende doelwitte nagestreef word

- Om kennis rakende verskillende kulturele groepe in die skoolsituasie te verbreed.
- Om vooroordele en stereotipering te beëindig.
- Om die grondwetlike reg tot gelykheid toe te pas.
- Om die aspirasies en belange van alle lede van die skool te akkommodeer.

■ **HULPMIDDELS**

Velerlei hulpmiddels kan vir die uitvoering van bogenoemde doelwitte aangewend word:

- Dagblaaie, koerante en tydskrifte.
- Televisie en radio.
- Internet.
- Buitemuurse program en beleid.
- Selfgestruktureerde vraelyste.

■ **AKTIWITEITE**

Onderwysers kan op hul eie die volgende aktiwiteite uitvoer om meer te leer oor diverse kultuurgroepe. Dit is alleenlik met genoegsame kennis van en begrip vir die diversiteit in skoolverband dat daar ook op kurrikulumvlak die nodige aanpassings gemaak sal kan word vir die akkommodering van die verskeidendheid.

- Bevorder verhoudinge met kollegas van verskillende agtergronde. Deur dit te doen, kan die hulp en bystand van kollegas rakende sensitiewe kulturele aangeleenthede verkry word.

- Woon verskillende etniese funksies by om insig te verkry betreffende verskillende groepe se vieringe, seremonies en gebruike.
- Luister na die radio en kyk na televisieprogramme wat fokus op verskillende rasse- of etniese groepe.
- Lees tydskrifte, koerante en dagblaaië waarin artikels fokus op spesifieke rasse- en etniese groepe.
- Besoek die internet en webtuistes en tree in kommunikasie met individue van verskillende kulturele agtergronde oor 'n verskeidenheid onderwerpe om kennis en begrip rakende diverse groepe te verkry.
- Die skoolbeheerliggaam in samewerking met die onderwysers doen 'n behoefte- en belangstellingsbepaling onder leerders met behulp van 'n selfgestruktureerde vraelys.
- Stuur ook 'n vraelys aan alle ouers om hul belange en behoeftes te bepaal. Daar kan ook in die vraelys voorsiening gemaak word vir die ouers om aan te toon in watter sport- of kulturele aktiwiteite hul bystand sal kan verskaf, soos byvoorbeeld afrigting of eerstehulp.
- Nadat alle vraelyste terug ontvang is, reël 'n beheerliggaamvergadering spesifiek waar die skool se buitemuurse aktiwiteite bespreek word na aanleiding van die vraelyste.
- Gedurende so 'n vergadering kan deeglik herbesin word oor die skool se buitemuurse aktiwiteite. Kritiese vrae soos die volgende sal gevra kan word: Reflekteer dié aktiwiteite regtig die belangstelling van die diverse skoolbevolking of word daar vasgeklou aan aktiwiteite van jare gelede sonder om voorsiening te maak vir die behoeftes van almal? Hoeveel ware deelname is daar? Word die korrekte veronderstellings gemaak oor wat leerders regtig wil doen? Deurslaggewende beïnvloedingsfaktore vir die instel van aktiwiteite sal die volgende wees: Die hoeveelheid belangstelling per kode, finansiële kostes, beskikbaarheid van fasiliteite, apparaat en afrigters.
- Besluit na deeglike besinning op spesifieke kodes en stel 'n buitemuurse aktiwiteitsbeleid op wat deur die skoolbeheerliggaam aanvaar en bekragtig word en aan alle leerders en ouers bekend gestel word.
- Stel daarna 'n duidelike buitemuurse aktiwiteitsprogram op wat oefentye, wedstryde en verlangde sportuitrusting aandui.

- Monitor en moedig leerders aan om deel te neem, want behalwe dat 'n gesonde liggaam 'n gesonde gees huisves, is daar ondervind dat leerders wat aktief deelneem aan sport en kultuur, minder dissiplinêre probleme veroorsaak.

7.6.1.6 ONDERRIGMATERIAAL

■ INLEIDING

Multikulturele opvoeding vereis die gebruik van toepaslike onderrigmateriaal, wat insluit handboeke, werkboeke, prente, plakkate, films en video's, sodat die diverse werklikheid getrou gereflekteer word. Dit is belangrik om onderrigmateriaal te selekteer wat die kultureel-diverse aard van die skool en die gemeenskap reflekteer.

■ MULTIKULTURELE DOELWIT

'n Enkele doelwit word hier gestel, naamlik

- Om toepaslike verteenwoordigende onderrigmateriaal te kies vir die akkommodering en bevrediging van alle groepe binne die diversiteit van multikulturalisme

■ HULPMIDDELS

Dit spreek vanself dat die hulpmiddels wat hier ter sprake is, alle denkbare leermateriaal en onderrigmiddels sal wees ter verteenwoordiging van al die kultuurgroepe in die skool en klaskamer.

- Handboeke en werkboeke.
- Illustrasies, prente, plakkate, kaarte, ens.
- Films, video's en CD's.

■ AKTIWITEITE

Dit is dikwels juis op dié terrein waar daar nie altyd die nodige middele beskikbaar is ter verteenwoordiging van die verskillende kultuur- en taalgroepe in die klaskamer nie. Dit bring ongelukkigheid onder veral dan die minderheidsgroep(e) mee, asook konflik en ontevredenheid waarmee die onderwyser gekonfronteer word. Die volgende aktiwiteite mag van groot waarde wees om sulke ontevredenheid, frustrasie en konflik te ontloot:

- Onderwysowerhede behoort 'n diverse paneel uit onderwysers en ouers saam te stel om onderrigmateriaal te evalueer.
- Onderwysers self kan die volgende aktiwiteite van stapel stuur:
 - verskillende boektentoonstellings bywoon om 'n groter keuse van leerstof (studiemateriaal) te verkry as verteenwoordigend van alle kultuurgroepe in die skool;
 - vasstel of daar positiewe rolmodelle in die studiemateriaal is waarmee leerders uit die verskillende kulturele groepe kan identifiseer;
 - toesien dat al die leerders in die klaskamer kennis bekom van en respek het vir die verskillende konvensies, gewoontes, leefstyle, tradisies en waardes van die verskillende kulture wat in die klaskamer verteenwoordig word;
 - toesien dat daar geen materiaal is wat enigsins beskrywings, terme of uitbeeldinge bevat wat vernederend, beledigend of diskriminerend teenoor enige kultuurgroep is nie en of daar daarteenoor in die bestaande materiaal wel 'n gebalanseerde voorstelling van verskillende kultuurgroepe gegee word;
 - vasstel of die rol van vroue en hul invloed op die gemeenskap voldoende in die skool gereflekteer word.

Dit is noodsaaklik dat onderwysers onderrigmateriaal versigtig sal kies en ook belangrik dat verskillende onderrigmateriaal gebruik sal word om positiewe response by leerders teweeg te bring. Ook is dit belangrik om onderwysers te maan tot versigtigheid en diskresie in die wyse waarmee hulle met bestaande materiaal omgaan.

7.6.1.7 ASSESSERING

■ INLEIDING

Dit is belangrik dat die assesseringsmetodes wat toegepas word, ook rekening sal hou met kultuurdiversiteit.

Lemmer en Squelch (1993:84) postuleer dat assessering in multikulturele skole 'n probleem is omdat die meeste tradisionele toetse kultureel bevooroordeeld teenoor sommige leerders, is veral ten opsigte van taal of vakinhoud. Dit veroorsaak dat sommige leerders dan gesien word as swak presteerders en beskou word as die oorsaak van dalende standaarde.

Multikulturele opvoeding vereis die gebruik van assesseringtegnieke wat nie-diskriminerend is nie. Verder vereis dit 'n meer buigsame, kreatiewe en innoverende benadering tot toetsing. 'n Verskeidenheid tegnieke wat insluit geskrewe, mondelinge en observasiestrategieë kan gebruik word.

■ MULTIKULTURELE DOELWITTE

Ook op die gebied van assessering moet daar bepaalde doelwitte gestel word, soos die volgende:

- Om die waarde van assessering as 'n kritiese en integrale deel van die onderrig-leer proses aan te dui.
- Om voorsiening te maak vir diverse leerders sodat hulle hul volle potensiaal bereik.

■ HULPMIDDELS

Dit is noodsaaklik dat amptelike dokumentasie gebruik sal word as voorgeskrewe riglyne (hulpmiddels) in die toepassing van assesseringstegnieke en –metodes; hulpmiddels soos die volgende:

- Hersiene Nasionale Kurrikulumverklarings vir Grade R-9.
- Assesseringsinligtingstukke.
- Departementele omsendskrywes.

■ AKTIWITEITE

Die volgende aktiwiteite is ter sake:

- Assessering in multikulturele skole moet sorgvuldig beplan en geïmplementeer word.
- Die diverse kulture van leerders en die verskillende leefwêreld van leerders moet in ag geneem word sonder om bevooroordeel te wees.
- Onderwysers moet leerders se voorafkennis bepaal; vooraf vasstel wat hulle ken, verstaan en kan doen, sodat daar ook ten opsigte van assesseringsmetodes gedifferensieer kan word tussen leerders uit verskillende agtergronde.
- Die gaping tussen die klaskamer en die praktiese realiteit moet vernou word deur leerders te assesseer oor die werklikheid; met ander woorde om nie net kennis te evalueer nie, maar ook om vas te stel of hulle daartoe in staat is om die verkreë kennis in realiteit te kan toepas. Nie net kennis moet getoets word nie, maar ook vaardighede en houdings. Dit is juis hier waar kultuurverskille in ag geneem moet word, aangesien die verwysingsraamwerk van verskillende kultuurgroepe totaal van mekaar kan verskil.

- Onderwysers mag hulle egter nooit skuldig maak aan enige vorm van diskriminasie of bevoordeling van individue wanneer nagesien word of resultate geïnterpreteer word nie.
- Daar is ruim geleentheid om te differensieer wanneer take, opdragte en projekte aan leerders gegee word. Die onderwyser kan dan juis geleentheid aan die verskillende kultuurgroepe gee om hul eie inisiatiewe, oorspronklikheid, kreatiwiteit en innoverende denke binne kultuurverband te kan uitleef, en dit moet dan ook dienooreenkomstig geassesseer word.
- Onderwysers kan en moet 'n verskeidenheid van assesseringstipes toepas terwille van leerders se demonstrasie van kennis, vaardighede, waardes en houdings. Die volgende voorbeelde kan gebruik word: toetse, opdragte, projekte, mondelinge assessering, observasies, rolspel, demonstrasies, gestruktureerde vrae, gevallestudies, onderhoude, vraelyste, portfolio's, vorderingsgebaseerde, selfrapporterings- en portuurgroepassessering .
- Sorg dat die taal van assesseringstukke sensitief is vir die taaldiversiteit en behoeftes van alle leerders. So byvoorbeeld kan moeilike begrippe ook in ander tale in assesseringsstukke aangedui word.

7.6.1.8 DIE SKOOL SE ONDERWYSPERSONEEL

■ INLEIDING

Massey (1991:159) sowel as Dilworthy (1992:135-136) argumenteer dat onderwyspersonele verteenwoordigend moet wees van alle ras- en kultuurgroepe onder die leerders binne die skool en dat alle onderwysers en skoolbestuurspanne professioneel bekwaam moet wees om in kultureel-diverse skoolsituasies onderrig te kan gee. Le Roux (1997:60) beweer dat die mate waarin multikulturele opvoeding in skole gaan slaag, hoofsaaklik bepaal word deur die kennis, houding, gesindheid en optrede van die onderwysers. Wat en hoe leerders gaan leer, is in 'n groot mate afhanklik van die houding en ingesteldheid van die onderwyser.

Ukpokodu (2003:21) dui aan dat blanke onderwysers geneig is om die veilige benadering tot multikulturele opvoeding te volg en wens dat “the past stayed in the

past". Die vraag is egter hoe kan onderwysers kultureel ontvanklik en verantwoordelik wees, as die verlede nie geëvalueer word nie en daarvoor besin word oor hoe die verlede 'n impak het op die huidige. King in Ukpologdu (2003:21) is van mening dat dit belangrik is dat onderwysers krities moet reflekteer oor die

ideologiese kwaliteit van hul eie kennis, eie wanopvoedings en vervreemding van die stryd vir regverdigheid.

Volgens Pumfrey en Verma (1990:152) moet sosiale solidariteit 'n integrale benadering in multikulturele skole wees. Die benadering behels die handhawing van akademiese resultate, onderlinge samewerking, opvoedkundige uitnemendheid, effektiewe leierskap en doeltreffende bestuur in skoolpersonele.

Die onderwyserskorps kan daadwerklik bydra tot gelyke onderwysgeleenthede vir alle kinders binne Suid-Afrika se kultureel-diverse samelewing as onderwyseropleiding die nodige empatiese begrip, kennis en vaardighede vir diverse groepe aanspreek (Le Roux, 1997:61).

Van die kennis en vaardighede wat onderwyserpersonele in die multikulturele opvoedingsituasie benodig, word soos volg deur De Villiers (1994:141-142) aangedui:

- 'n Begrip vir multikulturele opvoeding wat die basis vir die implementering daarvan in die klaskamer sal verskaf.
- Begrip vir die interafhanklikheid van proses en inhoud in multikulturele opvoeding.
- 'n Waardering vir die invloed van sosiokulturele faktore op leer en onderrig en vaardigheid om hierdie insigte toe te pas om akademiese en sosiale ontwikkeling van leerders te maksimaliseer.
- Die vermoë om onderrigmetodes en praktyke wat kultureel toepaslik is, te inkorporeer vir diverse leerderbevolkings.
- Vaardighede om onderrig aan te pas om die behoeftes van individuele leerders van verskillende agtergronde en diverse vermoëns te akkommodeer.

- Die vermoë om kurrikulummateriaal te evalueer, ontwikkel en aan te pas by die diverse leerderbevolking van die skool en die gemeenskap.

Le Roux (1997:106-108) voeg die volgende by:

- Die onderwyser moet ook poog om meer te leer oor die funksionering van verskillende samelewingsverbande.
- Elke onderwyser behoort sy persoonlike vooroordele en rassisme te konfronteer.
- Dit is noodsaaklik dat die werklikheid vanuit multiperspektiewe beskou word. Dit beteken dat 'n paradigmaskuif van die persoon se totale verwysingsraamwerk moet plaasvind. Komber en Kwan (1997:1-2) argumenteer dat bemagtiging, kapasiteitsbou en voorbereiding noodsaaklike voorvereistes is vir onderwysers indien hulle hul vir 'n fundamentele begrip en uitbreiding rakende verandering wil beywer.

Postman (1995:128) konstateer die volgende: “Because [humans] are imperfect souls, our knowledge is imperfect. The history of learning is an adventure in overcoming our errors. There is no sin in being wrong. The sin is our unwillingness to examine our beliefs, and in believing that our authorities cannot be wrong.” Dit is dus van kardinale belang dat onderwysers indiensopleiding, personeelontwikkeling en advies nodig het rakende multikulturele opvoeding.

■ **MULTIKULTURELE DOELWIT**

Die volgende doelwitte mag die onderwyspersoneel bemagtig om die multikulturaliteit in die skool beter te kan harteer:

- Om skoolbeheerliggame en skoolbestuurspanne sensitief te maak rakende die samestelling van onderwyspersonele.
- Om toe te sien dat die diverse karakter van die leerderbevolking ook in die personeelsamestelling gereflekteer word.
- Om aspekte wat nadelig inwerk op multikulturele opvoeding binne die skool, uit te lig.

- Om onderwysers te bemagtig rakende die beginsels van multikulturele opvoeding sodat leerders opgevoed word om hul regmatige plek in 'n diverse kulturele samelewing vol te staan.

■ HULPMIDDELS

Ook hier is dit nodig dat daar hoofsaaklik gebruik gemaak sal word van amptelike onderwysdokumente, soos die volgende, as riglyn vir die uitvoering van genoemde doelwitte:

- Die Suid-Afrikaanse Grondwet.
- Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet Nr. 84 van 1996).
- Die Wet op Gelyke Indiensneming.
- Arbeidsverhoudinge Wet.
- Die Bevordering van Gelykheid en Onbillike Diskriminasiewet van 2000.
- Verdere hulpmiddels soos die volgende mag aangewend word:
 - Selfgestruktureerde vraelyste.
 - Personeelopleidingsprogramme.
 - Addisionele bronne wat oor multikulturalisme handel.

■ AKTIWITEITE

Die is veral Onderwysdepartemente (onderwysowerhede), skoolbeheerliggame en skoolhoofde wat kennis behoort te neem van aktiwiteite soos die volgende ten einde mee te help in die bemagtiging van onderwyspersoneel vir die hantering van multikulturele situasies in hul skole:

- Onderwysowerhede behoort toe te sien dat skoolbeheerliggaam- en skoolbestuurspanlede, skoolhoofde (en selfs onderwysers) kennis behoort te dra

van en vertrouwd te wees met die inhoud van sekere onderwyswette (soos onder bostaande “hulpmiddels” genoem).

- Besprekingsessies behoort periodiek gehou te word waarin die inhoud van genoemde wette bespreek word. Gedurende sulke besprekingsessie kan ‘n kundige of departementele amptenaar die kernpunte van die wette eers vooraf kortliks aan die personeel uitlig, voordat daar geleentheid vir bespreking gebied word.
- Skoolhoofde moet bepaal of die personeel van sy skool die diverse leerderbevolking reflekteer. Indien dit nie die geval is nie, moet geleentheid aan die personeellede gebied word om hul mening te lug ten opsigte van wat die ideale personeelsamestelling vir die bepaalde skool behoort te wees. .
- Na deeglike bespreking kan besluite en strategieë geformuleer en aanvaar word (toekomsbeplanning gedoen word) om die personeelsamestelling eventueel in verhouding tot die leerdersamestelling te bring.
- Die volgende vrae moet gereeld aan personeel tydens personeelvergaderings gevra word terwille van ‘n bewusmaking van die noodsaaklikheid van ‘n harmonieuse implementering van multikulturele opvoeding in die skool (Die personeel moet toegelaat word om onderstaande vrae/aspekte vry openlik te bespreek sodat die noodsaaklikheid vir multikulturele opvoeding duidelik by hulle tuisgebring kan word):
 - Is daar enige bewyse in die skool van rassitiese graffiti?
 - Word rassitiese opmerkings en aanmerkings gemaak wanneer leerders met mekaar of met die personeel praat of wanneer personeellede onderling kommunikeer?
 - Is daar enige rassitiese literatuur in sirkulasie onder leerders of onderwysers?
 - Word rassitiese grappe vertel?
 - Is daar versigtigheid of ‘n weiering om saam te werk met ander leerders, veral met leerders van ander kultuurgroepe?
 - Verloop groepwerkaktiwiteite harmonieus sonder dat van die groeplede uitgesluit word?
 - Weerspieël die aktiwiteite van die skool die multikulturele aard van die wyer gemeenskap?

- Reflekteer naslaanboeke, handboeke en skoolgeproduseerde werkboeke die multikulturele aard van die gemeenskap?
- Is godsdiensonderrig in werklikheid slegs Christelike opvoeding?
- Identifiseer en verkies 'n beplanningskomitee wat die volgende moet aanspreek: identifisering van die aspekte wat behandel moet word en persone wat geraadpleeg kan word rakende die onderwerp, identifisering van leesmateriaal, opstel van 'n pre-opleidingsvraelys en 'n opleidingsevalueringsinstrument.

Die volgende uitleg dien as riglyn vir die pre-opleidingsvraelys aan personeel:

Afdeling A – Voorkennis van opvoeders

Vrae soos die volgende kan in so 'n vraelys gevra word:

- Het u al enige kursusse oor die onderwerp multikulturele opvoeding bygewoon?
- Deur wie is dit aangebied?
- Wat was die kernidees van die kursus?
- Hoe pas multikulturele opvoeding in u personeelontwikkelingsplan?
- In watter mate reflekteer die kurrikulum die multikulturele aard van die gemeenskap?
- Wat is die hoofaspekte van multikulturele opvoeding wat u skool raak?

Afdeling B – Individuele behoeftes van die onderwysers

Met opdragte soos die volgende:

- Dui aan watter aspekte, volgens u mening, aangespreek behoort te word gedurende 'n indiensopleidingsessie oor multikulturele opvoeding deur vier aspekte uit die volgende lys aan te dui:
 - ❖ 'n Definisie van wat multikulturele opvoeding behoort te wees in die spesifieke skool.
 - ❖ Praktiese toepassing in eie situasie.

- ❖ Beginsels en dimensies van multikulturele opvoeding.
 - ❖ Mites rondom multikulturele opvoeding.
 - ❖ Hulpmiddels vir multikulturele opvoeding.
 - ❖ Meld enige ander voorstelle.
- Die beplanningskomitee analiseer die voltooide vraelyste en stel 'n prioriteitslys op van die verlangde aspekte wat bespreek moet word. Na aanleiding van die aangeduide aspekte kan daar besluit word om persone te identifiseer wat kan help met die aanbieding en met die identifisering van hulpbronne. Die identifisering van leesmateriaal en die voorbereiding daarvan sal belangrik wees in dié aktiwiteit. Stel ook 'n kursus-assesseringsvorm op wat nuttig gebruik kan word vir verbeterde aanbieding by die volgende sessie.
 - Deel die voorkursus-leesmateriaal voor die tyd uit en hou kollegas op die hoogte van die vordering van reëlins. Orden die verskillende aspekte in 'n logiese volgorde. Die gedagte is nie om kollegas te oorlaai met teoretiese inhoud nie, maar verskillende aspekte kan oor verskillende dae aangebied word.

Voorgestelde aktiwiteitsprogram vir indiensopleiding in multikulturele opvoeding

Sessie A

- Verwelkoming (Open die sessie deur kollegas te groet in verskillende tale wat gebesig word in die skool).
- Verduidelik die rasionaal van die sessie.
- Verduidelik en gee geleentheid aan kollegas om die verlangde uitkomste ten uitvoer te bring.
- Laat kollegas onderverdeel in groepe en laat hulle die verskille en ooreenkomste tussen kultuur en ras in groepsverband bespreek, waarna een persoon uit elke groep 'n aanbieding gee oor die groep se opvatting. Daarna kan 'n algemene bespreking plaasvind.
- Laat kollegas vervolgens weer in klein groepe gesels oor wat hulle al gedoen het ten opsigte van multikulturele opvoeding en laat hulle daarna toe om hulle

die probleme en behoeftes betreffende multikulturele opvoeding te identifiseer.

Sessie B

- In groepsverband maak 'n lys van wat u sal insluit in die definisie van 'n diverse perspektief oor u skool.
 - Lys voorbeelde van hoe u skool volgens u mening nie geleenthede benut waarvoor die skool se diversiteit geleentheid bied nie.
 - Gee 'n geleentheid om te bespreek hoe die skool hierdie geleenthede wat die diversiteit bied, kan gebruik.
 - Ander aspekte wat behandel kan word, word genoem, maar is nie beperk tot rassisme, etikettering, vooroordele en stereotipering nie.
- Kom as 'n beplanningskomitee bymekaar na die sessies om maniere te bespreek hoe om te verbeter, op die hoogte te kom van deelnemers se kommentaar en ook om die volgende aksies en stappe in konteks te plaas. Een of twee sessies oor multikulturele opvoeding kan nie alle bekommernisse en antwoorde rakende multikulturele opvoeding verskaf nie; daarom moet daar 'n realistiese aksieplan opgestel word wat voortdurend en konsekwent geëvalueer en geïmplementeer word.

7.6.1.9 OUER- EN GEMEENSKAPSBETROKKENHEID

■ INLEIDING

Gorski (2003:31) argumenteer dat dit moeilik is om mense in gesagsposisies te oortuig dat multikulturele opvoeding nie 'n enkele kurrikulêre benadering is nie, maar 'n herdefiniëring is van besluitnemingsmag wat die opinies van die gemeenskap, leerders, onderwysers en ouers van gemarginaliseerde groepe insluit.

Van Schalkwyk (1990:26) postuleer dat ouers in multikulturele skole geleenthede gegee moet word om insette met betrekking tot hulle kinders se opvoeding en die onderwysers se werk te kan lewer. Hierdeur kan ouers sowel as onderwysers

mekaar van hulp en ondersteuning wees. Sodoende kan nie een van die twee partye tydens opvoedingsaangeleenthede partydig optree nie.

Skakeling met ouers uit die plaaslike omgewing, positiewe deelname aan opvoedingsgebeure, ouerbesluitneming, ouer-onderwyserondersteuning en die vorming van vriendskapsbande is almal faktore wat 'n belangrike rol speel in die daarstelling van 'n multikulturele skoolklimaat (Mwamwenda, 1995:86).

Khosa (2001:8) beklemtoon dat ouerbetrokkenheid deurslaggewend is in die versterking van multikulturele opvoeding. Ouers uit die verskillende rasse, kulturele en sosio-ekonomiese groepe moet geleenthede kry en benut om medesegeenskap in hul kinders se opvoeding te aanvaar. McCarthy (1991:303) konstateer dat ouers gelyk en regverdig behandel moet word, veral by sosiale geleenthede en dat die behoeftes en agtergronde van alle ouers in ag geneem moet word.

Van Schalkwyk (1990:114-117) het alreeds meer as 'n dekade gelede die volgende voorwaardes vir geslaagde ouerbetrokkenheid voorgestel, maar baie min skole beoefen die voorstelle:

1. *Ouers moet die doel en metodes van ouerbetrokkenheid verstaan.*

Die meerderheid ouers het geen idee nie of beskik oor 'n oppervlakkige kennis van ouerbetrokkenheid. Ouers moet aangespoor word om gewillig of bereid te wees tot betrokkenheid. Die volgende vier beginsels is belangrik vir motivering:

- Deelname – wanneer mense betrek word, motiveer dit hulle tot deelname.
- Kommunikasie – ouers word geïnspireer tot samewerking en betrokkenheid as hulle ingelig word oor alle fasette van 'n saak.
- Erkenning – erkenning vir prestasies maak mense bereid om saam te werk.
- Delegering – delegering verskaf erkenning van 'n persoon se vermoëns, maar ook verryking van sy/haar werk.

2. *Ouerbetrokkenheid moet effektief wees.*

'n Verskil moet teweeggebring word, anders gaan ouers se belangstelling verflou.

3. *Deurlopende beoefening van ouerbetrokkenheid.*

Om ouers wat jare lank onbetrokke was, betrokke te kry, is 'n moeilike proses, maar daar moet nie net eenmalig probeer word om ouers te betrek nie.

4. *Onderwysers moet altyd professioneel optree.*

Aanvaarbare sosiale gedrag, korrekte aanspreekvorme, korrekte wyse van kontak maak en kommunikasie is kritiese aspekte.

5. *Realistiese en hanteerbare programme.*

Begin met klein projekte en maak ouers stelselmatig gewoond aan ouerbetrokkenheid.

6. *Ouerbetrokkenheid moet bestuur word.*

Ouers moet op 'n beplande en geordende wyse by die opvoeding betrek word.

7. *Belangegroepbenadering tot ouerbetrokkenheid.*

Die sukses van ouerbetrokkenheid moet eerder gemeet word aan die deelname in sub-komitees van die skool eerder as aan die hoeveelheid ouers in vergaderings.

8. *Demokratiese werkswyse.*

Konsulteer en respekteer ander se idees.

9. *Vennootskapsgees.*

Moenie aan ouers dink as goedkoop arbeid nie, maar beskou hulle as vennote om op te steun, by te staan en mee saam te werk.

■ MULTIKULTURELE DOELWITTE

Ten opsigte van ouer- en gemeenskapsbetrokkendheid kan die volgende doelwitte gestel word:

- Om ouerbetrokkenheid in multikulturele opvoeding te versterk.
- Om diverse ouergroepe aan te moedig om medeseggenskap in hul kinders se opvoeding te laat aanvaar.

■ HULPMIDDELS

Die volgende persone en wette kan betrek word in die uitvoering van gestelde doelwitte:

- Skoolbeheerliggaam.
- Ouergemeenskapslede.
- Die Suid-Afrikaanse Skolewet.
- Die Suid-Afrikaanse Grondwet.

■ AKTIWITEITE

Dit is veral die skoolhoof en die skoolbestuurspan wat aktiewe ouer-onderwyser interaksie moet probeer bewerkstellig. Om ouers te betrek by die skool se aktiwiteite, kan die volgende aksieplanne ten uitvoer gebring word:

- Sterk beheerliggame moet ontwikkel word deur gereelde interne opleiding en begeleiding.
- Gereelde ouervergaderings moet gehou word.
- Oop kommunikasie met ouers moet gehandhaaf word deur publikasies, kennisgewings, verslae en rapporte op 'n gereelde basis aan ouers te verskaf.
- Onderwysers moet aangemoedig word om huisbesoeke by ouers af te lê.
- Ouers moet spesifiek uitgenooi word na en aangemoedig word om alle buitemuurse aktiwiteite van leerders by te woon, nie net wanneer wedstryde byvoorbeeld gespeel word nie, maar selfs ook om oefensessies by te woon.
- Kundige ouers uit verskillende kulturele groepe kan uitgenooi word om byeenkomste waar te neem of leerders en onderwysers oor aktuele onderwerpe toe te spreek.
- Die inhoud van die standaardkurrikulum kan verbreed word deur ouers of gemeenskapslede van verskillende kulturele groepe uit te nooi na die skool om te kom praat oor verskillende perspektiewe rakende spesifieke onderwerpe. Sodoende word daar meer geleer oor die diversiteit binne die plaaslike

gemeenskap en dit kan voordelig wees vir leerders om te sien dat lede uit verskillende kultuurgroepe in die gemeenskap aktief betrokke is by 'n verskeidenheid aktiwiteite.

- Fondsinsamelingspogings kan aangewend word, byvoorbeeld pretdae waar ouers van verskillende kulture die skoolgemeenskap inlig oor verskillende tradisies, gewoontes en gebruike.
- Stalletjies wat kossoorte tipies aan verskillende kultuurgroepe verkoop, kan gedurende sport-en kultuurfunksies aangebied word;
- Sosiale geselligheidsaande kan gehou word, byvoorbeeld genoem: “'n Reis binne Suid-Afrika” by welke geleentheid ouers vanuit verskillende kulture tradisionele kossoorte voorberei en hulle klee in hul tradisionele drag. Kulturele musiek en danse kan die aand verder opvrolik. Elke kultuurgroep kan 'n spreker identifiseer wat kortliks 'n praatjie kan hou oor die eienaardighede, gewoontes, gebruike en tradisies van die spesifieke kultuur.

7.6.1.10 DIE ROL VAN DIE ONDERWYSDEPARTEMENT

■ INLEIDING

Ten einde die verdeeldheid van die verlede aan te spreek en om 'n samelewing te skep wat gebaseer is op sosiale regverdigheid, demokratiese waardes en fundamentele menseregte, het die regering na vore gekom met die uitvaardiging van definitiewe beleidsrigtings en wette. Om ongelykhede en onregverdigheid in die opvoedingsproses uit die weg te ruim, is daar spesifieke wette uitgevaardig, soos byvoorbeeld die Witskrif oor Opvoeding en Opleiding van 1995, Hoër Onderwyswet van 1997, Onderwys Witskrif 3 van 1997, Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996, Witskrif oor Verdere Opvoeding en Opleiding van 1998 en die Nasionale Opvoedingsbeleid Wet.

Die navorser gaan akkoord met Johnson (2003:117) wat verklaar dat skole meer multikulturele opvoeding en beleide nodig wat multikulturaliteit ondersteun en bevorder.

In hierdie wette word die multikulturele aard van die skoolbevolking erken en duidelike riglyne vir 'n diverse demokratiese opvoedingsproses word uitgespel. Dit is egter betreurenswaardig dat die nasionale onderwysdepartemente sowel as provinsiale onderwysdepartement nie altyd die nodige politieke wil en ywer het om die implementering van hierdie wette en beleide konsekwent te monitor nie.

Na elf jaar in die nuwe demokratiese bestel is daar nog steeds nie 'n duidelike, gespesifiseerde beleid oor multikulturele opvoeding in Suid-Afrika nie. Die dringende formulering van so 'n beleid sal die kritiese gesprek stimuleer oor effektiewe opvoedkundige praktyke en prosedures wat diversiteit aanmoedig.

■ MULTIKULTURELE DOELWITTE

Die Onderwysdepartement het 'n kardinale rol te speel in die implementering van multikulturalisme in skole. Die volgende twee hoofdoelwitte kan in dié verband geformuleer word:

- Om duidelike nasionale riglyne en 'n multikulturele beleid vir opvoeding te ontwikkel.
- Om skole te assisteer in die implementering van die multikulturele opvoedingsproses.

■ HULPMIDDELS

Weer eens is dit noodsaaklik dat die Onderwysdepartement dié doel verwesenlik aan die hand van spesifieke amptelike dokumente:

- Witskrif oor Opvoeding en Opleiding van 1995.
- Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996.
- Hoër Onderwyswet van 1997.
- Witskrif oor Verdere Opvoeding en Opleiding van 1998.

■ AKTIWITEITE

Die Onderwysdepartement het die volgende take te verrig:

- Daar word aanbeveel dat die onderwysdepartemente moet toesien dat 'n nasionale multikulturele opvoedingsbeleid geformuleer word wat ook neerslag sal vind in elke skool sodat multikulturele opvoeding tot sy reg sal kom.
- So 'n beleid moet byvoorbeeld toesien dat skole wat probeer om kulturele verskille te negeer of kulturele diversiteit slegs te verdra, nie reg optree nie, want die kulturele diversiteit van leerders, onderwysers en ouers moet as 'n waardevolle hulpbron gesien word wat bewaar moet word.
- Die invloed van rassisme en seksisme en die gebruik van verskillende onderrig-leerstrategieë om alle leerders te akkommodeer, moet aangedui word.
- Die noodigheid vir kurrikulum- en personeelontwikkeling sowel as maniere om konflik te hanteer as gevolg van partydigheid en diskriminasie, moet aangedui word.
- Gereelde omsendskrywes en verhoudende literatuur vanaf die departement moet aan skole gestuur word.
- Skoolbeleide moet deur die onderwysdepartemente gereeld geëvalueer, geverifieer en goedgekeur word en transformasie-amptenare moet by distrikskantore en skole aangestel word.
- Verder moet die departemente toesien dat alle onderwysers en onderwysstudente opgelei word in multikulturele opvoeding.
- Prosedures moet in plek gestel word vir die oorplasing van onderwysers na verskillende skole, sodat onderwyspersonele die diversiteit van die skoolbevolking reflekteer.
- 'n Multikulturele aksieplan moet opgestel word vir die suksesvolle implementering van multikulturele opvoeding.

Vervolgens word 'n moontlike raamwerk vir so 'n tentatiewe aksieplan deur die Onderwysdepartement vir implementering van multikulturele opvoeding uiteengesit: (Tabel 7.2)

TABEL 7.2: 'N RAAMWERK VIR 'N DEPARTEMENTELE AKSIEPLAN VIR DIE IMPLEMENTERING VAN MULTIKULTURELE OPVOEDING

AANBEVELINGS	AKSIE	STRATEGIE	HULPMIDDELS	FOKUS	INDIKATORS
1. Provinsiale Multikulturele Opvoedings-beleid raamwerk	<ul style="list-style-type: none"> •Benoem 'n formuleringskomitee 	Opstel van 'n beleid	Alle relevante wette	Formuleringskomitee	Raamwerk Beleid
2. Opleiding van onderwysers t.o.v. multikulturele opvoeding	<ul style="list-style-type: none"> •Doen 'n behoeftebepaling onder onderwysers •Prioritiseer behoeftes <p>(Kry kundiges uit departement self of stel konsultante aan)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Vraelyste •Ontwikkel 'n opleidingsprogram (Indiensopleiding) 	Vraelyste Wette Menslike Hulpbronne-Eenheid	Alle onderwysers per distrik	Beter opgeleide onderwysers
3. Skool Multikulturele Beleide	Ontwikkel Multikulturele beleide vir alle skole in die provinsie	Formulering van skoolbeleide deur inklusiewe raadpleging Provinsiale riglyne Relevante wette	Nasionale riglyne Suid-Afrikaanse Skolewet	Alle Skoolbeheerliggame in die provinsie	Goed doeltreffende funksionerende multikulturele skole

4. Monitering van die implementering van multikulturele opvoeding	Stel transformasie-amptenare aan Amptelike besoeke aan skole	Amptenare verifieer alle beleide en besoek skole om multikulturele opvoeding te monitor	Beleide Vervoer Relevante wette	Alle skole	Doeltreffend funksionerende skole
---	---	---	---------------------------------------	------------	-----------------------------------

7.6.1.11 DIE SKOOL SE KULTUUR

■ INLEIDING

Elke skool het sy eie tradisies, 'n eie etos en 'n bepaalde kultuur. Waar daar leerders uit verskillende kultuurgroepe in 'n skool aanwesig is, mag dit heel waarskynlik so wees dat die meerderheidskultuurgroep dominant “heers” oor die ander onderskikte minderheidsgroep of groepe. In geval van diversiteit van kultuurgroepe in 'n skool, moet sulke oorheersing van een kultuur oor 'n ander voorkom en verbied word. Enige vorm van diskriminasie, rassisme of bevoordeling moet geïdentifiseer en aangespreek word. Gelyke geleentede moet aan almal gebied word vir die uitleef en handhawing van hul onderskeie kulture.

Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht (1999:59) definieer die skoolkultuur as die waardes, atmosfeer en reëls wat gereflekteer word binne die interaktiewe gebeure van skole. Hoy en Miskel (1991:247) beweer dat die skoolkultuur verwys na die uniekheid, effektiwiteit en uitnemendheid van 'n skool. 'n Gevestigde skoolkultuur kan as 'n samebindende faktor vir die verskillende kulturele groepe in skole dien (McGhee, 1991:3).

Die skoolkultuur omsluit verskillende aspekte en hierdie aspekte kan óf negatief óf positief inwerk op die vestiging van 'n multikulturele skoolklimaat. Indien die skool as omgewing vir leer en ontwikkeling suksesvol wil wees in sy doelstellings, is dit belangrik dat die skoolkultuur inklusief ontwikkel en bevorder moet word (Donald, Lazarus en Lolwana, 2002:14 en Van der Westhuizen, 2002:77).

■ MULTIKULTURELE DOELWIT

Elke skool behoort te streef na die doelwit

- om 'n harmonieuse multikulturele skoolklimaat te skep en te handhaaf wat die diversiteit van die skoolbevolking ag en respekteer.

■ HULPMIDDELS

Feitlik alles en almal in die skool vorm deel van die hulpmiddels wat betrek en ingespan kan word in die bereiking van die genoemde ideaal.

- Alle beleide, reëls en regulasies van die skool.
- Alle tersaaklike onderwyswette.
- Die skool se kurrikulum.
- Die buitemuurse program en fasiliteite.
- Die skool se beheerliggame.
- Die hele personeel van die skool.

■ AKTIWITEITE

Die volgende aktiwiteite kan ten uitvoer gebring word in die handhawing en uitleef van die verskillende kulture in die skool:

- Indien dit nie reeds in plek is nie, moet inklusiewe skoolbeleide wat die kultureel-diverse agtergronde en kenmerke van die skoolgemeenskap insluit opgestel, aangepas of hersien word.
- Positiewe insette van leerders, onderwysers en ouers in besluitneming en formulering van skoolgebeure moet plaasvind.
- Buitemuurse aktiwiteite (op sport- en kulturele gebied) moet “oop” wees vir alle rasse- en kultuurgroepe en deelname deur die verskillende groepe leerders moet aangemoedig word.
- Respek en erkenning moet aan die verskillende godsdienste gegee word.
- Die inhoud en materiaal van die kurrikulum moet oordeelkundig geselekteer word sodat rolspelers meer van ander se kulture kan leer.

7.7 VERDERE NAVORSING WAT UIT HIERDIE STUDIE KAN VOORTSPRUIT

Die volgende moontlikhede vir verdere navorsing spruit uit hierdie studie voort:

- 'n Ondersoek na die werksbevredigingsvlakke van prinsipale en onderwysers in multikulturele opvoedingsituasies en die invloed daarvan op produktiwiteit en werksverrigting.
- Die navorser het dit as 'n aanbeveling gestel dat onderwysers opgelei moet word in multikulturele opvoedingsaspekte. Dit kan aktuele navorsing wees om so 'n opleidingsprogram daar te stel vir onderwysstudente en indiensopleiding vir onderwysers.
- 'n Ondersoek na die verbetering van verbale en nie-verbale kommunikasie in multikulturele skole.
- Verdere navorsingsmoontlikhede is 'n ondersoek na die vermindering van vooroordele en die bekamping van rassisme.

7.8 SLOTPERSPEKTIEF

Die literatuur en empiriese studie het aangetoon dat multikulturele opvoeding 'n begrip is waaraan verskillende persone verskillende betekenis heg. Die vlak en implementering van multikulturele opvoeding wissel en varieer van skool tot skool in die Noord-Kaap. Alle skole is nog nie volkome toeganklik vir alle leerders van verskillende kulturele agtergronde nie. 'n Beduidende hoeveelheid skole bly nog steeds voortgaan soos in die verlede en klou vas aan tradisies alhoewel hulle skoolbevolkings totaal verander het.

Die suksesvolle implementering van multikulturele opvoeding hang af van die totale verandering van gesindhede en die totale skoolomgewing. Doeltreffende opleiding

en ontwikkeling van leerders, onderwysers en ouers rakende multikulturele opvoeding is belangrik.

Die ontwerp van 'n multikulturele opvoedingsprogram kan essensieel wees in die identifisering van aspekte en prosesse ter bevordering van multikulturele opvoeding.

BIBLIOGRAFIE

ADAMS, M., BELL, L.A. & GRIFFEN, P. 1997. *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge.

AFRICAN NATIONAL CONGRESS. 2001a. *Non-Racialism in Action*. Umrabulo 12:5-20.

AFRICAN NATIONAL CONGRESS. 2001b. *Non-Racialism in Action. Acknowledging the past, changing the present, building the future*. Submission to the World Conference against Racism NGO Forum, August 2001.

ALEXANDER, N. 1994. Language planning for a multilingual South Africa. Johannesburg: Heinemann.

ALEXANDER, G. 2004. Die ontwerp en evaluering van 'n personeelontwikkelingsprogram vir geamalgameerde skole in die Noord-Kaap. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

APPLETON, N. 1983. *Cultural pluralism in education: Theoretical foundations*. New York: Longman.

ASMAL, K & WILMOT, J. 2001. *Education and Democracy in South Africa today*. Daedalus, 130 (1):185-205.

AU, K. & JORDAN, C. 1981. *Teaching reading to Hawaiian children: finding a culturally appropriate solution*, in: H. Trueba, G. Guthrie & K. Au (Eds). *Culture and the Bilingual Classroom: studies in classroom ethnography*. Rowley: Newbury House.

BAGLEY, C. 1986. *Multiculturalism, class and ideology : A European – Canadian comparison. Multicultural education : The Interminable Debate.* Ed. by S. Mogdil, G. Verma, K. Mallick, C. Mogdil. London : The Falmer Press : 51-64.

BANKS, J.A. 1981. *Multi-ethnic education theory and practice.* Boston: Allyn & Bacon.

BANKS, J.A. 1988a. *Approaches to multicultural curriculum reform.* *Multicultural Leader*, 1(2):1-3.

BANKS, J.A. 1988b. *Multicultural education: theory and practice.* Boston, Mass: Allyn & Bacon.

BANKS, J.A. 1992. *Reducing prejudice in children: Guidelines from research.* *Social Studies and the Young Learner*, 5(2):3-5.

BANKS, J.A. 1994. *An introduction to multicultural education.* Boston: Allyn & Bacon.

BANKS, J.A. 1997. *Multicultural Education: Goals and Dimensions.* Boston; Allyn & Bacon.

BANKS, J.A. 2001. *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching.* Boston : Allyn & Bacon.

BANKS, J.A. (Ed) & BANKS, C.A.M. (Asso. Ed.). 1995. *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: Simon and Schuster Macmillan.

BANKS, J.A. & BANKS, C.A. 2004. *Multicultural Education. Issues and Perspectives.* Washington : John Wiley & Sons, Inc.

BECKMANN, J.L. & JOUBERT, H.J. 2000. *Die rol van onderwysreg in onderwysbestuursontwikkeling vir 'n multikulturele omgewing*. South African Journal of Education 20(1):60-65.

BEELD, 4 Februarie 1998 b:4. *Rasse-onmin dreig by Rustenburg-skool*.

BEELD, 26 Januarie 2000:9. *Rassisme nie 'n faktor in skool, sê LUR*.

BENNETT, C.I. 1990. *Comprehensive multicultural education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

BEOUTREACH. 1993. March. *A Glassory for diversity* 4(1): 2.

BLAIR, M. 2001. *Race and ethnicity in school exclusions : the role of the head teacher*. The Curriculum Journal 12(3) : 331-345.

BLESS, C. & KATHURIA, R. 1993. *Fundamentals of Social Statistics – An African Perspective*. Johannesburg: Juta and Co. Ltd.

BLEWETT, J. 1987. *Interpreting and translating in Australia – A celebration of ten years*. The Linquist 27(3) :122-131.

BOAFO, G.K. 1996. *Multiculturalism from an educational perspective with special reference to the learning world of senior secondary pupils*. Unpublished M.Ed.-Dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.

BROOKES, E. 1930. *Native Education in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

BULLIVANT, B.M. 1984. *Pluralism, Cultural maintenance and evolution*. Clevedon: Multilingual Matters.

CAMPBELL, A. 2000. *Cultural Diversity : practicing what we preach in higher education*. Teaching in Higher Education 5(3) : 373-384.

CAPE TIMES, 7 July 1997:4. *Why are Grove's staff mainly white?*

CARRINGTON, B. & SHORT, G. 1989. *Race and the Primary School: Theory and Practice*. Berkshire: NFER-Nelson Publishing Company Ltd.

CHINKANDA, N.E. 1994. *The family as a source of support in education*. In: Le Roux J (ed.). *The black child in crisis. A socio-educational perspective*. Vol. 2. Pretoria: J L van Schaik.

CITIZEN, 19 October 1999:4. *Afrikaans school bodies "interfere"*.

CLAASSEN, J.C. 1989. *Multikulturele onderwys: 'n studie in die Vergelykende Opvoedkunde*. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje- Vrystaat.

CLAY, J. & GEORGE, R. 2000. *Intercultural Education : A Code of Practice for the twenty –first century*. European Journal of Teacher Education 23(2):203-211.

COCHRAN- SMITH, M. 2003. *Standing at the Crossroads: Multicultural Teacher Education at the Beginning of the 21st Century*. Multicultural Perspectives 5(3):3-11.

COLEMAN, D. 1991. *Multiculturalism or assimilation : Still to decide*. Economic Affairs. June 1991:16-19.

COOMBS, H. 1985. *The world crisis in education : The view from the eighties*. New York : Oxford University Press.

COOPER, C., HAMILTON, A.C., MASHABELA, H., MACKAY, S., SIDIROPOULUS, E., MURPHY, R. & FRIELINGHAUS, J. 1994. *Race relations survey*. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.

CORNER, T. 1984. *Developing perceptions of multiculturalism in British Isles. Education in multicultural societies.* London : Sydney Groom Helm.

COUTTS, A. 1992. *Multi-Cultural education: The Way Ahead.* Pietermaritzburg: Shuter and Shooter.

DELORS, J. (Chairman) 1996. *Learning the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century,* Paris: UNESCO.

DELPIT, L. 1995. *Other people's children: Cultural conflict in the classroom.* New York: New Press.

DEPARTMENT OF EDUCATION. 1995 d. *The White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa: First Steps to Develop a New System.* Government Gazette, 357 (16312).

DEPARTMENT OF EDUCATION. 1997. *Education White Paper 3: A Programme for the Transformation of Higher Education.* Pretoria: DOE.

DEPARTMENT OF EDUCATION. 1998 e. *White Paper on Further Education and Training: Preparing for the Twenty-first Century Through Education, Training and Work.* Pretoria: DOE.

DEPARTMENT OF EDUCATION. 1999. *Tirisano. Five year implementation plan for education in South Africa. Call to Action: Mobilising citizens to build a South African education and training system for the 21st century.* Statement by Professor Kader Asmal, Minister of Education, Tuesday 27 July 1999. Pretoria: DOE.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. 1999. *All our Futures: creativity, culture and education. National Advisory, Committee on Creative and Cultural Education.* Sudbury, Suffolk: DfEE Publications.

DEPARTMENT OF EDUCATION. 2002. *Revised National Curriculum Statement Grades R – 9 (schools) Policy.* Pretoria: DOE.

DEPARTMENT OF EDUCATION, 2003. *Executive Summary of the Report to the Minister on the Review of the Financing, Resourcing and Costs of Education in Public Schools – 7 March 2003.* <http://education.pwv.gov.za>

DEVILLIERS, S.L. 1994. Guidelines for the development of a curriculum for a multicultural society in South Africa. Pretoria:UNISA.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981. *Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde.* Durban: Butterworth.

DE WET, N.C., BRAZELLE, R.R., HEYNS, M.G., MASITSA, M.G., NIEMANN, G.S., NIEMANN, S.M. EN VAN STADEN, J.G. 2001. *Rassisme in die Suid-Afrikaanse onderwys soos weerspieël in die gedrukte media.* South African Journal of Education 21(1):10-16.

DIAMOND FIELDS ADVERTISER (DFA), 22 January 1999:12. *Ed Depart to ease ethnic tensions.*

DIAMOND FIELDS ADVERTISER (DFA), 27 July 2001:6. *MEC hopes for tolerance.*

DIAMOND FIELDS ADVERTISER (DFA), 11 February 2002:4. *Elcon pupils still not happy in spite of racism probe.*

DIAMOND FIELDS ADVERTISER (DFA), 14 April 2002:1 and 11. *Ritchie – Rietvale High School – Allegations of Racism.*

DIAMOND FIELDS ADVERTISER (DFA), 18 June 2003:3. *Dept to target Racist schools.*

DIAMOND FIELDS ADVERTISER (DFA), 10 October 2005:13. *Northern Cape Education Department – Public School Learner Admission – 2006.*

DIAMOND FIELDS ADVERTISER (DFA), 25 October 2005:1 and 6. *Courts shuns schools. Dual- medium the way forward.*

DICKER, L. 1995. *Educating a Multilingual/Multicultural Nation as seen through the Principals and Practices of ELTIC's Diteme Tsa Thuta.* Tydskrif vir Taal onderrig 30 (1) 1996:14-23.

DILG, M. 1999. *Race and Culture in the Classroom: Teaching and Learning Through Multicultural Education.* New York: Teachers College Press.

DILWORTHY, M.E. 1992. *Diversity in teacher education: new expectations.* San Francisco: Jossey – Bass.

DLAMINI, C. 1997. *The relationship between human rights and education.* In: De Groof, J & Malherbe, E.F.J. (eds). *Human rights in South African education.* Leuven: ACCO.

DONALD, D., LAZARUS & LOLWANA, P. 2002. *Educational Psychology in Social Context.* Cape Town: Oxford University Press.

DOROTICH, D. & STEPHAN, W. 1984. *Multicultural education and society in Canada and Yugoslavia. Education in multicultural societies.* London : Groom Helm.

DUFTY, D. 1986. *Remodeling Australian Society and Culture : A study in education for pluralistic societies. Multicultural Education : The interminable debate.* Ed. by S. Modgil et al. London : The Falmer Press.

DU PLOOY, J. & SWANEPOEL, Z. 1997. *Multicultural education: problems faced by minority groups in schools.* Acta Academica 29(3):129-153.

DUROJAIYE, M. 1985. *Multiculturalism – a challenge for African education. Education and the diversity of cultures.* Wien : Bohlall Verlag Keln : 53-65.

EDUCATION TODAY. 2003. *Learning to live together in South Africa.* July – September 2003.

ELDERING, L. 1996. *Multiculturalism and multicultural education in an international perspective.* Anthropology & Education Quarterly 27:315-330.

ENCARTA. 2001. *Multimedia and Encyclopedia.* Microsoft Corporation.
ENCARTA. 2002. *Multimedia and Encyclopedia.* Microsoft Corporation.

ENCARTA. 2004. *Multimedia and Encyclopedia.* Microsoft Corporation.

ENGELBRECHT, P., GREEN, L., NAICKER, S. & ENGELBRECHT, L. 1999. *Inclusive Education in action in South-Africa.* Pretoria: van Schaik.

ENSLIN, P. 1994. *Education for nation-building: a feminist critique.* Perspectives in Education, 15:13-26.

ERASMUS, P & FERREIRA, G.V. 2002. *Black Grade 9 learners in historically white suburban schools and their experience of integration*. South African Journal of Education 22 (1):28-35.

ERICKSON, F. 1997. *Culture in society and in educational practices*, in: J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds) *Multicultural Education : issues and perspectives*. Boston : Allyn & Bacons.

FASE, W. 1993. *Intercultural education : the Dutch way*. European Journal of Intercultural Studies: 49-58.

FAULKNER, V. 2001. *Making Multicultural Education 'Real'*. Teaching in Higher Education 6(4) : 473-485.

FHULU, N. 1999. *Education transformation and the African Renaissance*. Paper delivered at the Southern African Society for Education (SASE), 17-30.

FINANCIAL MAIL. 26 January 1990:32. *Get going, Stoffel*:

FLORES, H.G. 1992. *Please do bother them*. Educational Leadership. December 1991 / January 1992:38.

FOSTER, D. 1994. *Racism and children's intergroup orientations: Their development and the question of psychological effects on minority – group children*. In: Dawes A & Donald D (eds). *Childhood and adversity. Psychological perspectives from South African research*. Cape Town: David Philip.

FOURIE, N. 1999. *Die konstruksie van vraelyste*. Journal for Language Teaching, 33(3):1-5.

FRANKLIN, G. & HEATH, I. 1992. *School haze : a response to Louis Menand's view on multicultural education*. Viewpoints 120:2-22.

FREEMAN, H.M. 1994. *Multicultural education : an approach for teaching culturally diverse students in South Africa*. Multicultural Education 9(1):68-75.

GALL, D.G., BORG, W.R. & GALL, J.P. 1996. *Educational research: an introduction*. New York: Longman.

GHOSH, R. & TARROW, N. 1993. *Multiculturalism and teacher educators*. Comparative Education 29(1):81-84.

GODUKA, I.N. 1999. *Indigenous epistemologies – ways of knowing: affirming a legacy*. South African Journal of Higher Education, 13:26-35.

GOLLNICK, D.M. 1995. *Handbook of Research on Multicultural Education : National and State Initiatives for Multicultural Education*, Eds. James A. Banks and Chery A. McGee Banks. New York : Simon and Schuster MacMillan.

GOODEY, J.S. 1989. *Education in a multicultural society: Some prevalent theories and approaches*. South African Journal of Education, 9 (3):477-48.

GORSKI, P. 2003a. *The dept and breadth of “ Multicultural “*. McGraw-Hill Multicultural Supersite. [Internet: <http://www.edchange.org/multicultural>].

GORSKI, P. 2003b. *Introducing Multicultural Education to the Digital Age: A Review of Culture, Difference & Power*. Multicultural Perspectives, 5(3):30-32.

GRANT, C. A. & SLEETER, C. E. 1986. *After the school bell rings*. Basingstoke: Taylor and Francis Ltd.

GREENSTEIN, R. 1995. *Education policy discourse and the new South Africa*. Perspectives in Education, 16(1):193-204.

GRIFFIOEN, S. 1994. *Is a pluralistic ethos possible?* Philosophia Reformata, 59 (1):11-25.

HARTSHORNE, K. 1992. *Education and Employment*. In: Everatt D & Sisulu E (Eds). Black youth in crisis. Facing the future. 2nd impr. Johannesburg: Ravan.

HARTSHORNE, K. 1999. *The Making of Education Policy in South Africa*. Oxford: University Press.

HELFENBEIN Jr, R.J. 2003. *Troubling Multiculturalism: The New Work Order, Anti Anti-Essentialism, and a Cultural Studies Approach to Education*. Multicultural Perspectives 5(4):10-16.

HERMANS, P. 2002. *Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands*. Intercultural Education 13(2) : 183-199.

HICK, D. 1984. *The emergence of cultural diversity in Australia. Education in multicultural societies*. London: Groom Helm.

HOY, W.K. & MISKEL, C.G. 1991. *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: Mc Graw-Hill.

INFORMATION DATA BANK. 1997. *The Answers to Program Evaluation Workbook*, North Central Region Extension Publication 751. January, 1997.

JACKSON, F. 1994. *Seven strategies to support a culturally responsive pedagogy*. Journal of Reading 37(4):298-303.

JAMES, W. (ed.). 2001. *Manifesto on values, education and democracy*. Supplement in The Sunday Independent. August 26, 2001.

JANSEN, C.J. 2000. *Protection of minorities in Europe*. [Available on Internet: <http://www.educ.fdc/database/htm/>. Date of access: 14 December 2002].

JAY, M. 2003. *Critical Race Theory, Multicultural Education, and the Hidden Curriculum of Hegemony*. *Multicultural Perspectives* 5(4):9.

JOHNSON, L. 2003. *Multicultural Policy as Social Activism: redefining who 'counts' in multicultural education*. *Race Ethnicity and Education* 6 (2):107-121.

JOUBERT, H.J. 1998. *'n Multikulturele perspektief op onderwysregopleiding vir onderwyserbestuurders*. Ongepubliseerde PH.D.-proefskrif, Pretoria: Universiteit van Pretoria.

KEITH, S. & GIRLING, R. 1991. *Education management and participation. New directions in educational administration*. Boston: Allyn & Bacon.

KEMBER, D. & KWAM, K.P. 1997. *Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Teaching*. [Available on Internet: <http://iced.cte.utexas.edu/html/>. Date of access: 22 December 2002].

KENNEDY, K. 1985. *School – site decision making in multicultural education : An Australian perspective*. *International Review of Education*. Dordrecht : Hamburg & Martinus Nijhoff Publishers.

KHOSA, R.N. 2001. *De-Racialisation and integration in South African schools: Challenges, Initiatives and Opportunities*. [Available on Internet: <http://www/Cambridge.UK.iafrica.com./html/>. Date of access: 22 December 2002].

KINCHELOE, J.L. & STEINBERG, S.R. 1997. *Changing Multiculturalism*. Bristol : Biddles Ltd.

KITCHING, K.W. 1991. *A case for a multicultural approach to education*. Education Canada. Spring 1991:31-37.

KOK, J.C., MYBURGH, C.P.H. & VAN LOGGERENBERG, G.D. 1999. *Onderwysers se beoordeling van die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika*. South African Journal of Education, 19(2):94-100.

KOTZÉ, C.J. 1992. *Die rol van die skoolvoorigter in die problematiek van wanaanpassing en wangedrag by leerlinge in sekondêre skole in die Oranje-Vrystaat- 'n psigopedagogiese ondersoek*. Ph.D.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

KREFTING, L. 1991. *Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness*. American Journal of Occupational Therapy, 45:214-222.

KRIEGLER, S.M. 1994. *Die verskynsel van multikulturaliteit*. UP-Dosent 15(1):31-42.

KRISHNAMURTHI, M. 2003. *Assessing Multicultural Initiatives in Higher Education Institutions*. Assessment & Evaluation in Higher Education 28(3) : 263-277.

LAUBEOVÁ, J. 2000. *Tolerance, respect and human rights*. [Avaliable on Internet:<http://www.eduvision.maz.ca.html>. Date of access:14 December 2002].

LEDOUX, G. & LEEMAN, Y. 2001. *Komt de multiculturele samenleving er vanzelf? Intercultureel leren in het onderwijs. Vernieuwing*. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding 60(2) : 3-5.

LEEDY, P.D. 1989. *Practical Research . Planning and Design*. New York: Macmillan Publishing Company.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. *Practical Research. Planning and design (7th ed.)* Upper Saddle River: Prentice Hall.

LEEMAN, Y.A.M. 2003. *School Leadership for Intercultural Education*. Intercultural Education 14(1): 31-45.

LEMMER, E. & SQUELCH, J. 1993. *Multi-Cultural Education: A Teachers Guide*. Halfway House: Southern Book uitgewers.

LEMMER, E. & SQUELCH, J. 1993. *Multicultural education. A teacher's manual*. Pretoria : Sigma Press.

LEMMER, E.M. & BADENHORST, D.C. 1999. *Introduction to Education for South African teachers*. Cape Town: Juta and Co. Ltd.

LEMON, A. 1999. *Shifting Inequalities in South Africa's Schools: Some evidence from the Western Cape*. South African Geographical Journal (Special Issue June 1999), 81 (2):96-105.

LE ROUX, J. 1997. *Multikulturele Onderwys: Wat elke onderwyser moet weet*. Pretoria: Kagiso Uitgewers.

LE ROUX, J. 2000. *Multicultural education: a new approach for a new South African dispensation*. Intercultural Education, 11 (1):19-29.

LE ROUX, J. 2001. *Effective Schooling is Being Culturally Responsive*. Intercultural Education, 12(1):41-50.

LE ROUX, J. 2002. *Effective educators are culturally competent communicators*. Intercultural Education, 13(1):37-48.

LE ROUX, J. & MÖLLER, T. 1997. *Multikulturele onderwys vir Suid-Afrika: utopiese ideaal of logiese realiteit?* Koers, 62(2):225–233.

LEVIN, B. & RIFFEL, J.A. 1997. *Schools and the Changing World : struggling toward the future*. London : Falmer Press.

LYNCH, J. 1984. *Community relations and multicultural education in Australia. Education on multicultural societies*. Ed. by T. Corner. London: Groom Helm.

LYNCH, J. 1986. *Multicultural education - Principles and Practice*. London: Routledge and Kegan Paul.

LYNCH, J. 1989. *Multicultural education in an global society*. London: Falmer Press.

LYNCH, J. & BANKS, J.A. 1986. *Multicultural education in Western societies*. East Sussex: Holt, Rinehart and Winston.

LYNCH, E.W. & HANSON, M. J. 1999. *Developing Cross-cultural Competence. A guide for working with children and their families*, 2nd ed. Baltimore, MD/London: Paul H. Brookes.

LYNN, M. 1999. *Towards a critical race pedagogy : A research note*. Urban Education 33:606-626.

MACDONALD, C. & STRATTA, E. 2001. *From Access to Widening Participation : responses to the channing population in Higher Education in the UK*. Journal of Further and Higher Education 25(2) : 249-258.

MADI, P. 1995. *Moving the centre*. People Dynamics, 13:12-16.

MAHLANGU, D.M.D. 1987. *Educational Research Methodology*. Pretoria: De Jager – Haum.

MAREE, P.J. 1989. *Die onderwyser as konflikfiguur*. Fasette, Junie:112-119.

MARTENS, E. & VEENMAN, J. 1999. *De sociaal-economische positie van etnische minderheden*. In : SMEETS, H., MARTENS, E. & VEENMAN, J. (Eds) *Jaarboek minderheden 2000*:107-138.

MARTINEZ, K., McNALLY, P., YORK, F., RIGANO, D. & JOSE, G. 2001. *Conceptualising Intercultural Contact in the Supervision of Indigenous Student Teachers*. *Journal of Intercultural Studies* 22(3) : 307-321.

MASSEY, I. 1991. *Developing anti-racist multicultural education in schools. More than skin deep*. London:Routledge and Kegan Paul.

MATHEWS, P.N. 1981. *Multiculturalism in Australia; An interpretation of plural societies*, 12(3/4):36-43.

MAY, S. 1999. *Critical Multiculturalism: rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.

MAY, S. 2000. *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. *British Journal of Education*, 48(1):82-89.

MBEKI, T. 2000. *State of the nation address by President Mbeki. Address delivered in the National Assembly Chamber on 4 February 2000*. <http://www.policy.org.za/govdocs/speeches/2000>.

McCARTHY, C. 1991. *Multicultural approaches to racial inequality in the United States*. *Oxford Review of Education* 17(3): 301-308.

McCARTHY, L. 2003. *What About the "T"? Is Multicultural Education Ready to Address Transgender Issues?* *Multicultural Perspectives* 5(4): 46-48.

McCRA Y, A.D. & GARCÍA, S.B. 2002. *The stories we must tell: developing a research agenda for multicultural and bilingual special education*. *Qualitative Studies in Education* 15(6): 599-612.

McGHEE, L. 1991. *Coming to terms with multiculturalists*. *The Education Digest*, December 1991.

MERRIAM, S.B. 1988. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey – Bass.

MEYER, J.W. & ROWAN, B. 1977. *Formal Structure as Myth and Ceremony*. *American Journal of Sociology* 83:340-363.

MILLER, W.H. 1979. *Systemic parent training; procedures, cases and issues*. Champaign: 111. Research Press.

MITTNER, M. 1995. *Ubuntu – bestuurstyl van die toekoms?* *Finansies en Tegniek*, 47:10-11.

MOGDIL, S. VERMA, G. MALLICK, K. & MOGDIL, C. 1986. *Multicultural education : The interminable debate*. *Multicultural Education : The Interminable Debate*. Ed. by S. Mogdil et al. London : The Falmer Press.

MOHATT, G & ERICKSON, F. 1981. *Cultural differences in teaching styles in an Odawa school: a sociolinguistic approach in: H Trueba, G. Guthrie & K. Au (Eds). Culture and the Bilingual Classroom: studies in classroom ethnography*. Rowley: Newbury House.

MOTALA, E. & PAMPALLIS, J. 2001. *Education & Equity: The Impact of State Policies on South African Education*. Sandown: Heinemann Publishers.

MUENDANE, M. 1995. *Rich in diversity. A universal and man-made entity, not a mystic gift from the divine.* SALUT, 2:56-57.

MULDER, J.C. 1981. *Statistiese Tegnieke in Opvoedkunde.* Pretoria: HAUM.

NARSEE, S. 2001. *Literacy and workplace communication: a South African technikon perspective.* South African Journal of Higher Education 15(1): 46-51.

NATIONAL ASSOCIATION FOR MULTICULTURAL EDUCATION. 2001. [Internet: <mailto:name@nameor.org>. Date of access: 1 February 2003].

NEUMAN, W.L. 1997. *Social research methods: qualitative and quantitative approach.* Boston: Allyn and Bacon.

NIELSEN, M.E. & BUCHANAN, N.K. 1991. *Conducting research and evaluation in gifted education. In: A handbook of methods and applications.* Buchanan, N.K. & Feldhusen, J.F. (eds). New York: Teachers College Press:275-310.

NIETO, S. 1992. *Affirming diversity: the sosiopolitical contex of multicultural education.* New York: Longman.

NORTHERN CAPE DEPARTMENT OF EDUCATION. 2005a. *EMIS.*

NORTHERN CAPE DEPARTMENT OF EDUCATION. 2005b. *Learner Admissions for 2006.* Circular No. 108. 14 September 2005.

NORTHERN CAPE PROVINCE. 2003. *Whole-School Evaluation Annual Report.*

NORTHERN CAPE PROVINCE. 2004. *Whole-School Evaluation Annual Report.*

NUKAGA, M. 2003. *Japanese Education in a Era of Internationalization: A case Study of an Emerging Multicultural Coexistence Model*. International Journal of Japanese Sociology 12:79-94.

PAREKH, B. 2000. *The Future of Multi-Ethnic Britian*. London: Profile Books.

PHUNTSOG, N. 2001. *Culturally Responsive Teaching : what do selected United States elementary school teachers think?* Intercultural Education 12(1) :51-64.

PLUG, C., MEYER, W.F., LOUW, D.A.& GOUWS, L.A. 1987. *Psigologiese Woordeboek*. Johannesburg:McGraw – Hill Boek maatskappy.

POSTMAN, N. 1995. *The end of education: Redifining the value of education*. New York: Knopf.

PRATTE, R.N. 1979. *Pluralism in education: Conflict, clarity and commitment*. Springfield: Charles C. Thomas.

PUMFREY, P.D. & VERMA, G.K. 1990. *Race Relations and Urban Education*. London: The Falmers Press.

QADEER, R. 1993. *Planning for multiculturalism in Ontario's cities*. Town and country planning. August:2-12.

RAPPORT, 17 Oktober 1999:11. *Leerlinge stap uit saal oor nuwe leerlingraad*.

RAPPORT, 6 Februarie 2000:4. *Mbeki verklaar oorlog teen rassisme*.

RATCLIFF, D. 2002. *Qualitative Research. Part Four: Data collection*. School of Psychology. Vanguard University of Southern California.

RAVITCH, D. 1990. *Diversity in education*. Dialogue 95(1) :39-47.

RAVITCH, D. 1992. *A culture in common*. Educational Leadership. December / January 49(4):8-11.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA) 1993. *Interim Constitution of South Africa Act No. 200 of 1993*. Pretoria: Government Printer.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 1996a. *The Constitution Act No. 108*. (Vol. 398, No. 17678). Pretoria: Government Printer.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 1996b. *National Education Policy Act No. 27 of 1996*. (Vol. 370, No. 17118). Pretoria: Government Printer.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 1996c. *South African Schools Act No. 84 of 1996*. (Vol. 377, No. 17579). Pretoria: Government Printer.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 1997 b. *Higher Education Act*. Act No. 101 of 1997.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 2001. *Staatskoerant, 26 Julie 2001*. (Vol. 433, No. 22512). Pretoria: Staatsdrukker.

ROSADO, C. 1996a. *What makes a School Multicultural?* Multicultural Pavilion. [Internet: <http://www.edchange.org/multicultural>].

ROSADO, C. 1996b. *Restructuring Education for the 21st Century*. Multicultural Pavillion. [Internet: <http://www.edchange.org/multicultural>].

SAMUDA, R. 1986. *The Canadian Brand of multiculturalism : Social and educational implications. Multicultural education the interminable debate*. Ed. by S. Mogdil et al. London : Falmer Press.

SCHOEMAN, P.G. 1983. *Wysgerige pedagogiek*. Pretoria: Sacum Beperk.

SCHUTTE, L. & MCLENNAN, A. 2000. *Managing Diversity*. Pretoria: CTP Book Publishers.

SEKARAN, U. 2000. *Research Methods for Business. A Skills – Building Approach*. New York. John Willey & Sons, Inc.

SELFE, J. 1990. *The Present Systems and the Dynamics Driving and Constraining Change: Current Flashpoints*. Paper presented to the Urban Foundation, Johannesburg.

SIEGHRÜN, A. 2002. A scenario for indigenous minority education in South Africa: the case of Schmidtsdrift San Combined School. *Perspectives in Education*, 20(1):141-150.

SMOLICZ, J. 1984. *Multiculturalism and an overarching framework of values : Some educational responses for ethnically plural societies*. *European Journal of Education* 19(1):11-15.

SON, 21 Oktober 2005:2. *Rassisme lei tot fight*.

SONN, F. 1991. *Die nuwe onderwys uit my perspektief*. Referaat gelewer by die Nasionale Onderwyssimposium te Bloemfontein op 19 April 1991. *South African Journal of Education* 23(1):29-35.

SQUELCH, J. 1991. *Teacher Education and Training for Multicultural education in a multicultural society*. University of South Africa: Pretoria.

STAR, 5 March 1999 a:10. *Edenvale school moves to stamp out any racism*.

STATISTIEK SUID-AFRIKA. 2005. *Key findings: 2003 - Mid-year population @ <http://www.statssa.gov.za>*. 14.09.2005.

STEPHAN, W. 1985. *Education in multicultural societies : Towards a framework of comparative analysis. Education and the diversity of cultures*. Ed. by W.Mitter & J.Swift. Wien : Bohlall Verlag Keln. 3(4):192-201.

STEYN, H.J. 2002. *Die onderwysstelsel: 'n verkennende perspektief*. In: Steyn H.J., Steyn, S.C., De Waal, E.A.S. & Wolhuter C.C. (reds). *Die onderwysstelsel: struktuur en tendense*. Noordbrug: Keurkopie.

SUNDAY TIMES, 22 March 1998. *Monument to misunderstanding*.

SUNDAY TIMES, 29 February, 2004:2. *Death of the mother tongue*.

SUNDAY TIMES, 6 November 2005:1. *North West schools riddled with racism*.

SUZUKI, B.H. 1984. *Curriculum transformation for multicultural education. Education and urban society* 16(3):294-322).

TAYLOR, B. 1992. *Multicultural education in the former Soviet Union and United Kingdom*. *Compare* 22(1) : 81-88.

THERON, P.F. 1995. *Multikulturele Onderwys in die Vrystaatstreek*. Gesamentlike projek deur die Fakulteit opvoedkunde aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat en die Vrystaatse Onderwysdepartement.

THOMAS, E. 2001. *Race and Integration in South African Secondary Schools of the Western Cape*. The James MacGregor Burns Academy of Leadership. University of Maryland. Research paper. [Available on Internet:

http://www/Academyof_leadership/education/ South Africa study abroad./ article.ca.htm/. Date of access: 20 December 2002.

TIEDT, P.L. & TIEDT, I.M. 1989. *Multicultural teaching: a handbook of activities, information and resources*. London: Allyn & Bacon.

TODD, R. 1991. *Education in a multicultural society*. Lynn : Guildford & King.

TRÜMPELMANN, M.H. 1993. *Wanopvattinge oor multikultureel onderwys : Die noodsaaklikheid van 'n menseregte perspektief*. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde 13(3):128-133.

TYACK, D.B. 1993. *Constructing difference : Historical reflections on schooling and social diversity*. Teachers College Records 95(1):8.

UKPOKODU, O.N. 2003. *Teaching Multicultural Education From a Critical Perspective: Challenges and Dilemmas*. Multicultural perspectives 5(4):17-23.

UMRABULO. 2001. *Non-Racialism in Action. Acknowledging the past, Changing the present, Building the future*. Special Souvenia Edition. World Conference against Racism.

VAN BALKON, W.D. 1991. *Multicultural education in Alberta's teacher training institutions*. Education Canada. Fall , 1991:45-49.

VAN DEN BERG, A.R. 1989. *Meting en evaluering in die sielkunde en opvoedkunde*. Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers. Bpk.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2002. *Schools as organisations (2 nd. Ed.)*. Pretoria: van Schaik Publishers.

VAN DER WALT, J.L. 1994. *Multicultural education for South Africa. Multicultural education: New challenges for South Africa.* JL van der Walt (ed.). Faculty of Education, Potchefstroom University for Christian Higher Education.

VAN DER HORST, H. 1994. *Optimizing teacher training for the multicultural classroom. Multicultural Education: New challenges for South Africa.* Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

VAN SCHALKWYK, O.J. 1990. *Ouerbetrokkenheid. 'n Handleiding vir die onderwysers.* Pretoria: Alkanto Uitgewers.

VAN SCHALKWYK, O.J. 1991. *Die onderwysstelsel-teorie en praktyk.* Pretoria: Alkanto Uitgewers.

VILJOEN, C.T. & VAN DER WALT, J.L. 2003. Being and becoming: negotiations on educational identity in (South) Africa. *South African Journal of Education* 23(1): 13-17.

VILLA-VICENCIA, C. 1994. *The quest for a national identity.* *Journal of theology for Southern African* 86(1): 26-38.

VISSER, G.M. 1996. *Loss of cultural identity as a phenomenon among minority groups in the absence of a multicultural approach in schools.* M.Ed. Script. Bloemfontein: University of the Free State

VOGT, L., JORDAN, C. & THARP, R. 1987. *Explaining school failure, producing school success: two cases.* *Anthropology and Education Quarterly* 18:276-286.

VOLKSBLAD, 14 April 2002:2. *Leerlinge brand motorbande by skool.*

VOLKSBLAD, 18 Junie 2003:4. *Ouers kla oor diskriminasie by NK-Skole.*

VOLKSBLAD, 24 Mei 2006:7. Procedure kan glo vooroordeel verminder.

WALLEN, N.E.& FRAENKEL, J.R. 1991. Educational Research: A Guide to the Process. New York: McGraw – Hill, Inc.

WASHBURN, D.E., BROWN, N.L. & ABBOTT, R. 1996. *Multicultural Education in the United States*. Philadelphia : Inquiry International.

WATSON, K. 1979. *Educational policies in multicultural societies*. Comparative education 15(1):17-30.

WOLHUTER, C.C., STEYN, S.C. & STEYN, H.J. 2003. *Learning from south – south comparison: the education systems of South Africa and Madagascar*. South African Journal of Education, 23(1):29-35.

YOUNG, L. & SHARIFZADEH, V. 2003. *Aftereffect of 9 – 11: A Call to Balance Patriotism and Multiculturalism in the Classroom*. Multicultural Perspectives, 5(2):34-38.

BYLAAG 1

7 Diebel Street
Diamant Park
Kimberley
8301
23 June 2005

The Chief Director
Northern Cape Education Department
Education Building
Private Bag X 5029
Kimberley
8300

Dear Sir

**Re: PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN MULTICULTURAL
NORTHERN CAPE SCHOOLS**

I am currently doing a PhD degree with the University of the Free State. I am conducting research on “The design of a model for the effective implimentation of multicultural education and also to determine the present levels of multicultural education in South Africa and specifical the Northern Cape.”

I will be very grateful if I could be granted permission to contact/ visit departmental officials, principals, educators, learners and School Governing Bodies of multicultural schools for interviews and completion of questionnaires.

It is further hoped that when this study is completed, the findings and recommendations thereof may be of great importance to the Northern Cape Education Department.

Thank you for your co- operation.

Yours in education.

..... Date.....
C.L. Kivedo

**PERMISSION TO VISIT / CONTACT/ DO RESEARCH IN MULTICULTURAL
NORTHERN CAPE SCHOOLS:**

Granted		Not Granted	
---------	--	-------------	--

..... Date.....
A. Joemat
Chief Director

BYLAAG 2**MULTIKULTURELE OPVOEDING / MULTICULTURAL EDUCATION****VRAELYS / QUESTIONNAIRE****VIR OPVOEDERS / FOR EDUCATORS**

Plaas asseblief 'n "X" in die mees toepaslike blok:

Kindly place an "X" in the most appropriate block:

AFDELING / SECTION A			Vir																							
amptelike																										
PERSOONLIKE GEGEWENS / PERSONAL DETAIL			gebruik/For official use																							
1. Rang/Rank			<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> </table>				1	2	3																	
1	2	3																								
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;">Onderwyser / Teacher</td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">01</td> </tr> <tr> <td>Departementshoof / Head of Department</td> <td></td> <td style="text-align: center;">02</td> </tr> <tr> <td>Adjunkhoof / Deputy Principal</td> <td></td> <td style="text-align: center;">03</td> </tr> <tr> <td>Prinsipaal / Principal</td> <td></td> <td style="text-align: center;">04</td> </tr> </table>			Onderwyser / Teacher		01	Departementshoof / Head of Department		02	Adjunkhoof / Deputy Principal		03	Prinsipaal / Principal		04	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="width: 40px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>		4									
Onderwyser / Teacher		01																								
Departementshoof / Head of Department		02																								
Adjunkhoof / Deputy Principal		03																								
Prinsipaal / Principal		04																								
4																										
2. Onderwysondervinding in jare / Teaching experience in years.																										
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;">0 – 5</td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">01</td> </tr> <tr> <td>6 – 10</td> <td></td> <td style="text-align: center;">02</td> </tr> <tr> <td>11 – 15</td> <td></td> <td style="text-align: center;">03</td> </tr> <tr> <td>16 – 20</td> <td></td> <td style="text-align: center;">04</td> </tr> <tr> <td>21 – 25</td> <td></td> <td style="text-align: center;">05</td> </tr> <tr> <td>26 – 30</td> <td></td> <td style="text-align: center;">06</td> </tr> <tr> <td>30+</td> <td></td> <td style="text-align: center;">07</td> </tr> </table>			0 – 5		01	6 – 10		02	11 – 15		03	16 – 20		04	21 – 25		05	26 – 30		06	30+		07	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="width: 40px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </table>		5
0 – 5		01																								
6 – 10		02																								
11 – 15		03																								
16 – 20		04																								
21 – 25		05																								
26 – 30		06																								
30+		07																								
5																										

3. Hoogste kwalifikasie: Akademies
Highest qualification: Academic

Graad 10 / Grade 10		01
Matriek / Matric		02
Baccalaureusgraad / Bachelor's degree		03
Honneursgraad / Honours degree		04
Meestersgraad / Master's degree		05
Doktorsgraad / Doctor's degree		06

6

4. Hoogste kwalifikasie: Professioneel
Highest qualification: Professional

Geen / None		01
J.S.O.S / J.S.T.C		02
H.P.O.S. / H.P.T.C.		03
S.O.D. / S.T.D.		04
H.O.D. / H.E.D.		05
U.E.D. / U.O.D		06
B.Ed. Hons		07
M.Ed		08
Enige ander / Any other		09

7

5. Ouderdom in jare / Age in years

Onder / below 30		01
31 – 40		02
41 – 50		03
51 – 60		04
61+		05

8

6. Ras / Race

Swart / Black		01
Blank / White		02
Kleurling / Coloured		03
Indiër / Indian		04
Ander / Other		05

9

7. Geslag / Gender

Manlik / Male		01
Vroulik / Female		02

10

8. Skool waar u onderrig/ School where you are teaching

Primêr / Primary		01
Hoër / High		02
Gekombineerde / Combined		03

11

9. Die taal(tale) waarin u die gemaklikste voel om te onderrig
The language(s) in which you are the most comfortable to
teach

Afrikaans		01
English		02
Tswana		03
Xhosa		04

12

13

AFDELING B / SECTION B

Hieronder volg 'n lys vrae rakende die aspek “die ontwerp en evaluering van 'n multikulturele model vir skole in die Noord-Kaap”. Van u word verwag om terugvoering te gee oor elke stelling volgens prioriteit en belangstelling. U response sal deur die navorser gebruik word vir die daarstelling van 'n model vir multikulturele opvoeding in skole.

Dankie.

Listed below are a number of questions probing the aspect “the design and evaluation of a multicultural model for schools in the Northern Cape.” You are expected to give feedback on each statement according to priority and interest. Your responses will be used by the researcher to establish a model for multicultural education in schools.

Thank you.

Plaas asseblief 'n “X” in die mees toepaslike kolom deur van die volgende skaal gebruik te maak:

Kindly place a “X” in the most appropriate column by using the following scale:

SA: stem heelhartig saam / strongly agree

A : stem saam / agree

U : neutraal of onseker / neutral or uncertain

D : stem nie saam nie / disagree

SD: stem beslis nie saam nie / strongly disagree

	SA 01	A 02	U 03	D 04	SD 05	
10. Ek is goed opgelei om leerders met verskillende agtergronde en kulture te onderrig. / I am sufficiently trained to teach learners with different backgrounds and cultures.						<input type="checkbox"/> 14
11. Gelyke geleenthede bestaan vir alle leerders van verskillende sosiale, kulturele en ekonomiese groepe om ons skool by te woon. / Equal opportunities exist for learners from different social, cultural and economic groups to attend our school.						<input type="checkbox"/> 15
12. In ons skool word alle leerder-rassegroepe bedien deur 'n multikulturele onderwyspersoneel. / In our school all learner racial groups are served by a multicultural teaching staff.						<input type="checkbox"/> 16
13. Ek as onderwyser is ten volle vertrouwd met die inhoud van die Suid-Afrikaanse Skolewet. / I as an educator am fully familiar with the contents of the South African Schools Act.						<input type="checkbox"/> 17

	SA 01	A 02	U 03	D 04	SD 05	
14. Onderwysers maak leerders gereeld bewus van verskillende kulture om respek daarvoor te kweek. / Educators make learners regularly aware of different cultures to foster respect for it.						<input type="checkbox"/> 18
15. Veeltaligheid word prakties by ons skool bevorder. / Multilingualism is practically promoted at our school.						<input type="checkbox"/> 19
16. Ondervindinge van leerders van verskillende kulture word gebruik in lesse. / Experiences of learners from different cultures are used during lessons.						<input type="checkbox"/> 20
17. Die skool se buite-muurse aktiwiteite het baie min verander die afgelope vyf jaar. / The school's extra-mural activities changed very limited over the past five years.						<input type="checkbox"/> 21
18. Ek dink die meeste leerders pas goed aan by die bestaande skoolpraktyke. / I think that most learners adapt well to the present school practices.						<input type="checkbox"/> 22

	SA 01	A 02	U 03	D 04	SD 05	
19. Die meeste ouers neem positief deel aan die skool se opvoedingsgebeure om 'n effektiewe multikulturele skool-atmosfeer te skep./ Most parents participate positively in the school's educational occasions to create an effective multicultural school atmosphere.						<input type="checkbox"/> 23
20. Die skoolbeleid spreek transformasiebeginsels soos gelykheid, regstel en regverdigheid aan./ The school policy addresses transformational principles such as equality, redress and equity.						<input type="checkbox"/> 24
21. Die meeste leerders het 'n gevoel van samehorigheid. / Most learners have a feeling of solidarity.						<input type="checkbox"/> 25
22. Interaksie tussen verskillende leerders in die klaskamer is goed. / Interaction between different learners in the classroom is good.						<input type="checkbox"/> 26
23. So ver waargeneem kan word is interaksie tussen verskillende leerders gedurende skoolpouses goed./ As far as observed, interaction between different learners during school breaks is good.						<input type="checkbox"/> 27

	SA 01	A 02	U 03	D 04	SD 05	
24. Respek vir verskillende godsdienstige tradisies word aangemoedig in ons skool. / Respect for different religious traditions is encouraged in our school.						<input type="checkbox"/> 28
25. Die meeste leerders openbaar goeie gedrag in die skool./ Most learners behave well in the school.						<input type="checkbox"/> 29
26. Die voorkoming van rasse-vooroordele onder leerders word gereeld aangespreek./ The prevention of racial prejudice amongst learners is regularly addressed.						<input type="checkbox"/> 30
27. Rassistiese insidente kom dikwels voor by ons skool. / Racist incidents happen often at our school.						<input type="checkbox"/> 31
28. Deelnemende besluitneming word toegepas in die klaskamer. /Participative decision making is applied in the classroom.						<input type="checkbox"/> 32

	SA 01	A 02	U 03	D 04	SD 05	
29. Die skool se kurrikulum maak voorsiening vir leerders van verskillende kulture./ The school curriculum makes provision for learners from different cultures.						<input type="checkbox"/> 33
30. Ek is ten volle bewus van die moedertale van die verskillende leerders wat ek onderrig./ I am totally aware of the mother tongue of the different learners that I teach.						<input type="checkbox"/> 34
31. Ek probeer om vertrouwd te wees met die kulturele gebruike van die verskillende leerders wat ek onderrig./ I try to be familiar with the cultural customs of the different learners that I teach.						<input type="checkbox"/> 35

Dankie vir u deelname!

Thank you for your participation!

BYLAAG 3**LEERDER ONDERHOUDE / LEARNER INTERVIEWS**

Die volgende aspekte sal bespreek word met 10 leerders per geïdentifiseerde skool om persepsies rakende die volgende te bepaal: /

The following aspects will be discussed with 10 learners per identified school to gauged perceptions about the following:

1. Watter aanvanklike verwagtinge het jy gehad ten opsigte van die skool wat jy nou bywoon?/
What initial expectations did you have with regard to the school that you now attends?
2. Hoe voel jy oor die onderrigtaal van die skool versus jou moedertaal?/
How do you feel about the language of teaching of the school versus your mother tongue?
3. Hoe voel jy oor die dissipline in jou skool?/
How do you feel about the discipline in your school?
4. Hoe is jou verhouding met mede swart en wit leerders?/
How is your relationship with fellow black and white learners?
5. Mag alle leerders self kies in watter sport en kulturele aktiwiteite hulle wil deelneem?/
May all learners choose in what sport and cultural activities they want to participate?
6. Word die ondervindinge van leerders van verskillende kulture gebruik in lesse?/
Are the experiences of learners from different cultures used during lessons?
7. Kom rassistiese insidente voor by jou skool?/
Do racist incidents occur at your school?

8. Is daar neigings by die skool van “ons” en “hulle”?/
Are there tendencies at the school of “us” and “them”?

9. Watter veranderinge sou jy graag by jou skool wou aanbring? En
waarom?/
What changes would you like to make to your school? And why?

10. Word alle leerders regverdig behandel?/
Are all learners equally treated?

11. Watter interaksie bestaan tussen leerders van verskillende kulturele groepe by
die skool?/
What interaction exists between learners of different cultural groups at
the school?

12. Voldoen die skool aan jou aanvanklike verwagtinge?/
Does the school meet your initial expectations?