

.b 137 471 49



University Free State



3430000074249

Universiteit Vrystaat

HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER
GEEN OMSTANDIGHEDE UIT DIE
BIBLIOTEEK VERWYDER WORD NIE

**Die implementeringsmoontlikhede van
"Accelerated Christian Education" en tuisonderrig
in 'n ondersteunde opeleer-onderwysmodel vir
Suid-Afrikaanse skole**

S T Brynard

**DIE IMPLEMENTERINGSMOONTLIKHEDE VAN "ACCELERATED
CHRISTIAN EDUCATION" EN TUISONDERRIG IN 'N ONDERSTEUNDE
OPELEER-ONDERWYSMODEL VIR SUID-AFRIKAANSE SKOLE**

deur

SUSETTE THERON BRYNARD
(B.Sc.; H.O.D.; B.Ed.; M.Ed.)

PROEFSKRIF

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in die

**DEPARTEMENT DIDAKTIEK
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT
BLOEMFONTEIN**

NOVEMBER 1998

PROMOTOR: PROF. P J LE ROUX

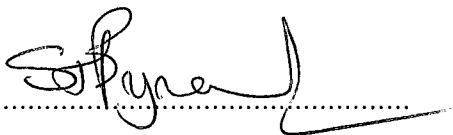
Die geldelike bystand wat deur die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling (RGN, Suid-Afrika) vir hierdie navorsing gelewer is, word hiermee erken. Menings uitgespreek en gevolgtrekkings waartoe gekom is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling toegeskryf word

nie

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Ek verklaar hiermee dat meegaande proefskrif, getiteld **DIE IMPLEMENTERINGSMOONTLIKHEDE VAN "ACCELERATED CHRISTIAN EDUCATION" EN TUISONDERRIG IN 'N ONDERSTEUNDE OPELEER-ONDERWYSMODEL VIR SUID-AFRIKAANSE SKOLE** my eie werk is en dat alle bronne wat gebruik of aangehaal is, deur middel van volledige verwysings aangedui en erken is.

Ek bevestig ook dat die finale inhoud deur Hester van Heerden (M.A. - Afrikaans en Nederlands) taalversorg is.



S T BRYNARD

HIERDIE STUDIE WORD OPGEDRA AAN:

MY MAN, JERRY BRYNARD EN

MY DOGTERS, SHÉRI, MARISA EN SUZETTE

WAT IN MY GEGLO HET

EN MY MET GEDULD EN LIEFDE AANGEMOEDIG
HET.

VOORWOORD

Eerstens wil ek my dank uitspreek teenoor my Skepper, wat my studies geseën het.

"Nie met mag en krag sal jy slaag nie, maar deur my Gees, sê die Here die Almagtige" (Sag. 4:6).

Ek wil ook graag my dank betuig teenoor al die persone en instansies wat 'n aandeel in hierdie studie gehad het. Wees verseker van my opregte dank en waardering.

- * Prof. P J le Roux (promotor), wat te alle tye met leiding, hulp en raad vir my beskikbaar was.
- * Prof. P G Schoeman vir sy motiverende insette, hulp, leiding, tyd en kosbare kennis wat hy met my gedeel het.
- * Mev. Emsie Müller vir haar tyd, raad, entoesiasme en die puik tikwerk.
- * Hester van Heerden vir die finale taalversorging onder moeilike omstandighede.
- * Die Bloemfonteinse Onderwyskollege - en in besonder mnr. Willie Hauptfleisch vir sy toegewings en ondersteuning.
- * My man, Jerry Brynard, wat deurentyd 'n klankbord vir my gedagtes en redenasies was. Sonder sy liefde, begrip, hulp en die proeflees van my tesis, sou ek nie hierdie proefskrif kon voltooi nie.
- * My kinders, Shéri, Marisa en Suzette vir hulle geduld, liefde en aanmoediging.
- * My ma, Sarie Horak vir haar onvoorwaardelike liefde en gebede.
- * My pa, wyle Piet Horak, wat my veral teen die einde van sy lewe geleer het dat die werking van die verstand net 'n genadegawe van God is.
- * Mnr. Bouwer van Rooyen van die Vrystaatse Departement van Onderwys vir die beskikbaarstelling van toepaslike inligting.
- * Prof. Jack van der Linde van NIOB, asook sy kollegas, wat altyd bereid was om my te help.
- * Mev. Elsa Steyn van die UOVS-SASOL-Biblioteek vir haar ondersteuning en die feit dat sy my altyd van die nuutste inligting voorsien het.

SUSETTE BRYNARD

November 1998

In hierdie proefskrif word die onderwyser, die leerder en ander rolspelers in die onderwys as manlik beskryf. Dit word nie diskriminerend of seksisties bedoel nie, maar word slegs gedoen ter wille van duidelikheid en om omslagtigheid te vermy.

Inhoudsopgawe

	Bladsy
<hr/>	
Hoofstuk 1: Algemene Oriëntering	1
<hr/>	
1.1	1
1.2	2
1.3	3
1.4	4
1.5	7
1.6	8
1.7	13
1.8	15
<hr/>	
Hoofstuk 2: Historiese probleme eie aan onderwysvoorsiening in Suid-Afrika	17
<hr/>	
2.1	17
2.2	18
2.2.1	19
2.2.1.1	20
2.2.1.2	22
2.2.1.2.1	23
2.2.1.2.2	25
2.2.1.2.3	26
2.2.1.2.4	28

2.2.1.3	Ongeletterde volwassenes	33
2.2.2	Onderwysverwante probleme	34
2.2.2.1	Onbevredigende slaagsyfers	35
2.2.2.1.1	Herhaling van standerds	35
2.2.2.1.2	Slaagsyfers van matrikulante	37
2.2.2.2	Onvoldoende kwalifikasies van leerkragte in sekere skole	39
2.3	Samevatting	41
2.4	Slotgedagte	43
<hr/>		
Hoofstuk 3:	Knelpunte wat tans in die onderwys voorkom	44
<hr/>		
3.1	Kurrikulums	44
3.1.1	Implementering van Kurrikulum 2005	45
3.1.1.1	Resultaatgerigte onderwys	46
3.1.1.1.1	Die wyse waarop resultaatgerigte onderwys toegepas en geïnterpreteer word	47
3.1.1.1.2	Beskikbare tyd vir die ontwikkeling van sinvolle leerprogramme om leerresultate te behaal	47
3.1.1.1.3	Leemtes met betrekking tot die ingesteldheid, toewyding en gehalte van die opleiding van onderwysers	48
3.1.1.1.4	Ontoereikende fasiliteite, hulpmiddele en steun vir onderwysers in skole	48
3.1.1.1.5	Onduidelikheid ten opsigte van die kontrole en monitering van die implementering en bedryf van die nuwe benadering	49
3.1.1.2	Sillabusse	50

3.2	Evaluering en sertifisering	51
3.2.1	Die huidige matriekeksamen	51
3.2.2	Nasionale Kwalifikasieraamwerk	53
3.3	Taalbeleid	53
3.4	Wiskunde, Wetenskap en Tegnologie	55
3.5	Samevatting	57
3.6	Slotgedagtes	58
<hr/>		
	Hoofstuk 4: 'n Perspektief op ope leer as onderrigbenadering	60
<hr/>		
4.1	Inleiding	60
4.2	Die begrip ope leer	61
4.2.1	Verskillende omskrywings van ope leer	61
4.2.2	Die primêre eienskappe van ope leer	62
4.2.2.1	Soepelheid	64
4.2.2.2	Leerdergesentreerdheid	65
4.2.3	Kenmerke van kursusse gebaseer op ope leer	67
4.3	Die kenmerke van onderwys gebaseer op ope leer	73
4.4	Fasette waarin ope leer meer geslaagd as tradisionele klas- kameronderrig kan wees	74
4.4.1	Leeromgewing	74
4.4.2	Tyd	75
4.4.3	Ouderdom	75
4.4.4	Sosiale faktore	75

4.4.5	Geopolitiese faktore	75
4.4.6	Taalfaktore	76
4.4.7	Finansiële faktore	76
4.5	Afstandsonderrig as 'n wyse waarop ope leer kan plaasvind	76
4.5.1	Die verband tussen ope leer en afstandsonderrig	79
4.5.2	Die verband tussen die verskillende metodes van ope leer	81
4.5.2.1	Afstandsonderrig en korrespondensie-onderrig	81
4.5.2.2	Afstandsonderrig en kontakonderrig	82
4.5.2.3	Brongebaseerde leer	84
4.5.3	Die kenmerke van afstandsonderrig	85
4.5.3.1	Toeganklikheid van kursusse	86
4.5.3.1.1	Tyd	86
4.5.3.1.2	Plek	86
4.5.3.2	Deeglike beplanning van kursusse	87
4.5.3.3	Hoogstaande gehalte van kursusmateriaal	88
4.5.3.4	Navorsing, evaluering en ontwikkeling as prioriteit	90
4.5.3.5	Logistiese en ekonomiese aspekte	91
4.5.3.6	Voldoende ondersteuning aan leerders	91
4.5.3.6.1	Raadgewing	92
4.5.3.6.2	Leerderondersteuning	92
4.5.3.6.3	Administratiewe ondersteuning	92
4.5.3.7	Gewaarborgde kwaliteit van kursusse	93
4.6	Die benutting van aspekte van ope leer in die voorsiening van onderwys op skoolvlak	93
4.6.1	Internasionale perspektief	94
4.6.2	Die stand van ope leer op skoolvlak in Suid-Afrika	97
4.6.3	Riglyne vir ope leer op skoolvlak	98
4.7	Die belangrikste rolspelers in 'n opeleer-onderrigstelsel	100

4.7.1	Leerders	101
4.7.2	Onderrigleiers	103
4.7.3	Onderrigfasiliteerders	107
4.7.4	Tutors	108
4.7.5	Administrateurs	110
4.7.6	Ondersteuningspersoneel	111
4.8	Die benutting van onderrigmedia in die samestelling van studiepakkette	112
4.8.1	Geskrewe materiaal	115
4.8.2	Oudiobande	116
4.8.3	Videobande	118
4.8.4	Videoklasse	120
4.8.5	Die uitsaaiwese	122
4.8.6	Rekenaarnetwerke en satellietverbindinge	123
4.9	Die evaluering van onderrigtegnologie	126
4.10	Waarde van ope leer vir 'n meer toeganklike onderwysmodel	127
4.11	Samevatting	133
<hr/>		
	Hoofstuk 5: 'n Oorsig van "Accelerated Christian Education"	135
<hr/>		
5.1	Inleiding	135
5.2	Die oorsprong van die ACE-stelsel	136
5.2.1	VSA	137
5.2.2	Australië	138

5.2.3	Suid-Afrika	139
5.3	Vertrekpunte ten grondslag van die ACE-stelsel	140
5.4	Bepaalde aspekte van die ACE-stelsel	143
5.4.1	Algemene skooluitleg	144
5.4.2	Gesagstrukture en dissipline	145
5.5	Ondersteuning aan leerders	146
5.5.1	Ondersteuning deur die onderwyser	147
5.5.2	Ondersteuning deur die ouer	149
5.5.3	Ondersteuning deur middel van studiemateriaal	151
5.6	Die ACE-kurrikulum	152
5.7	Evaluering, sertifisering en akkreditering	154
5.7.1	Evaluering	154
5.7.2	Sertifisering en akkreditering	156
5.8	Die belangrikheid van didaktiese beginsels in die ACE-stelsel	157
5.8.1	Doelgerigtheid	158
5.8.2	Planmatigheid	158
5.8.3	Motivering	159
5.8.4	Individualisering	159
5.8.5	Sosialisering	160
5.8.6	Selfwerkzaamheid	160
5.8.7	Belewing	161
5.8.8	Geheelsiening	161
5.8.9	Bemeestering	161
5.8.10	Evaluering	162
5.8.11	Gevolgtrekking	162

5.9	Die voordele en leemtes van die ACE-stelsel	163
5.9.1	Voordele van die ACE-stelsel soos in die praktyk bevind	163
5.9.1.1	Deur middel van ongestruktureerde onderhoude	163
5.9.1.1.1	Onderhoud een	163
5.9.1.1.2	Onderhoud twee	164
5.9.1.1.3	Onderhoud drie	165
5.9.1.2	Deur middel van gevalle-voorbeelde	166
5.9.2	Leemtes in die ACE-stelsel soos in die praktyk bevind	168
5.9.2.1	Deur middel van objektiewe waarneming	169
5.9.2.2	Deur middel van ongestruktureerde onderhoude	170
5.9.2.2.1	Onderhoud een	171
5.9.2.2.2	Onderhoud twee	172
5.9.2.2.3	Onderhoud drie	173
5.10	Samevatting	173
<hr/>		
Hoofstuk 6:	Tuisonderrig as 'n opeleer-onderwysbenadering	175
<hr/>		
6.1	Inleiding	175
6.2	Historiese perspektief op klaskameronderwys	177
6.2.1	Tradisionele skole	177
6.2.2	Tuisskole	181
6.3	Redes vir die ontstaan van tuisonderrig	184
6.3.1	Redes waarom ouers tuisonderrig verkies	184
6.3.1.1	Probleme binne die huidige skoolstelsel	186
6.3.1.2	Die uitlewing van godsdienstige oortuigings binne die skoolstelsel	187

6.3.1.3	Die handhawing van hoë akademiese standaarde	188
6.3.1.4	Die verval van gesinsbande	189
6.3.1.5	Finansiële implikasies	190
6.3.1.6	Ander redes	191
6.3.1.6.1	Ouers in nomadiese situasies	192
6.3.1.6.2	Ouers se vrese ten opsigte van veiligheid	192
6.3.1.6.3	Die effektiewe benutting van tyd	192
6.3.1.6.4	Die hantering van spesiale behoeftes	193
6.3.2	Positiewe onderwysresultate van tuisonderrig	193
6.3.2.1	Kognitiewe ontwikkeling	194
6.3.2.2	Motoriese ontwikkeling	195
6.3.2.3	Sosiale ontwikkeling	195
6.3.2.3.1	Selfbeeld	197
6.3.2.3.2	Portuurgroepafhanklikheid	198
6.3.2.3.3	Leierskapsontwikkeling	199
6.3.3	Opsommende gedagtes	199
6.4	Beleid ten opsigte van tuisonderrig	200
6.4.1	Internasionale tendense	200
6.4.1.1	Verenigde State van Amerika	201
6.4.1.2	Kanada	202
6.4.1.3	Australië	202
6.4.1.4	Groot Brittanje	202
6.4.2	Die Suid-Afrikaanse situasie	202
6.4.2.1	Die Staat se verantwoordelikheid ten opsigte van 'n onderwysbeleid	203
6.4.2.2	Die effek van die Suid-Afrikaanse Skolewet	204
6.5	Implementering van tuisonderrig	205
6.5.1	Kurrikulums	206
6.5.2	Tydskedules	206
6.5.3	Die leeromgewing	208
6.5.4	Godsdiens	208

6.5.5	Die profiel van tuisonderrigouers	209
6.5.5.1	Ouers se akademiese agtergrond	209
6.5.5.2	Sosio-ekonomiese posisie van ouers	210
6.5.6	Evaluering	210
6.5.7	Samewerking tussen openbare skole en tuisskole	212
6.6	Die voordele en leemtes van tuisonderrig	215
6.6.1	Die voordele van tuisonderrig soos in die praktyk bevind	215
6.6.1.1	Godsdienstige aanspreeklikheid van ouers teenoor die morele verval van die samelewing	215
6.6.1.2	Gebrekkige kreatiwiteit ten opsigte van onderwysmetodes, groot getalle leerders per onderwyser, asook rigiede reëls en regulasies word aangespreek	217
6.6.1.3	Aan klein kindertjies wat emosioneel nie ryp genoeg is om in 'n koshuis ver weg van hulle ouers af te kan aanpas nie word 'n alternatief gebied	218
6.6.1.4	Gebrekkige standaarde en portuurgroepdruk in openbare skole word aangespreek	219
6.6.1.5	Moontlike laer kostes van kwaliteit skoolonderrig	220
6.6.1.6	Oplossings vir die tekort aan klaskamers, onderwysfasiliteite en beperkte finansiële hulpbronne in Suid-Afrika	221
6.6.2	Die leemtes van tuisonderrig soos in die praktyk bevind	222
6.6.2.1	Onderhoud nommer een	222
6.6.2.2	Onderhoud nommer twee	224
6.6.2.3	Onderhoud nommer drie	226
6.6.2.4	Onderhoud nommer vier	228
6.7	Samevatting	231

<hr/>		
Hoofstuk 7:	'n Ondersteunde opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrikaanse skole (OOSA)	233
<hr/>		
7.1	Inleiding	233
7.2	Die grondbeginsels van die OOSA-model	234
7.3	Operasionalisering van skoolaktiwiteite	239
7.3.1	Onderrig- en onderrigverwante aspekte	239
7.3.1.1	Kurrikulums	240
7.3.1.2	Sillabusse	242
7.3.1.3	Leerinhoud	243
7.3.1.3.1	Interaktiewe studiemateriaal	244
7.3.1.3.2	Onderrigmedia ter ondersteuning van die leerinhoud	245
7.3.1.3.2.1	Geskrewe materiaal	246
7.3.1.3.2.2	Oudiobande	247
7.3.1.3.2.3	Videobande	248
7.3.1.3.2.4	Videoklasse	250
7.3.1.3.2.5	Die uitsaaiwese	251
7.3.1.3.2.6	Rekenaarnetwerke en satelliettegnologie	252
7.3.1.3.3	Metodes waardeur ondersteuning aan leerders verleen kan word	253
7.3.1.3.3.1	Praktiese klasse	254
7.3.1.3.3.2	Tutoriale klasse	255
7.3.1.4	Evaluering	256
7.3.1.4.1	Deur gasheerskool	257
7.3.1.4.2	Deur ouers	258
7.3.1.4.3	Eksterne evaluering	259
7.3.1.5	Hiërargiese struktuur van onderrigsentrums	260
7.3.1.5.1	Hoofonderrigsentrum	260
7.3.1.5.2	Satellietonderrigsentrumssentrums	262

7.3.1.5.3	Onderrigeeenhede	263
7.3.1.6	Beskikbaarstelling van onderrigsentrums	264
7.3.1.6.1	Naweke	264
7.3.1.6.2	Vakansietye	265
7.3.1.6.3	Daaglikse buite skoolure	266
7.3.2	Ondersteuningsdienste	266
7.3.2.1	Ondersteuning aan ouers	267
7.3.2.1.1	Inligtingsessies	268
7.3.2.1.2	Motiveringsgeleenthede	268
7.3.2.1.3	Verrykingsklasse	269
7.3.2.2	Ondersteuning aan leerders	270
7.3.2.2.1	Die vestiging van studiegroepe	270
7.3.2.2.2	Didaktiese hulpverlening	271
7.3.2.2.3	Aanleg- en ander toetse	272
7.3.2.2.4	Tegnologiese, kommunikatiewe en inligtingsmedia	273
7.3.2.2.5	Ekstra klasse	275
7.3.3	Ekstrakurrikulêre aktiwiteite	275
7.3.3.1	Sport	276
7.3.3.2	Kulturele aktiwiteite	277
7.3.3.3	Uitstappies en opvoedkundige toere	278
7.3.3.4	Koshuisinwoning	279
7.3.3.5	Projekwerk en kompetisies	279
7.3.3.6	Bykomende vakke	280
7.3.3.7	Sosiale byeenkomste	281
7.4	Bestuur en beheer	281
7.4.1	Departementele bestuur	283
7.4.1.1	Beleid	284
7.4.1.2	Beheer	284
7.4.1.3	Departementele ondersteuningsdienste	285
7.4.2	Beheerliggaam	286
7.4.3	Skoolhoof	287
7.4.4	Operasionele bestuurder (van die OOSA-model)	287

7.4.5	Onderrigleiers	288
7.4.5.1	Onderwysers	289
7.4.5.2	Tutors	290
7.4.6.	Administratiewe personeel	292
7.4.6.1	Sekretariële personeel	292
7.4.6.2	Ondersteuningspersoneel	294
7.4.7	Finansiële bestuurder	295
7.4.7.1	Inkomstebronne	296
7.4.7.2	Uitgawebegroting	297
7.4.8	Tuisonderrigraad	298
7.5	Samevatting	299

Hoofstuk 8:	Gevolgtrekkings en Aanbevelings	301
--------------------	--	------------

8.1	Inleiding	301
8.2	Oorsig	302
8.3	Gevolgtrekkings	304
8.3.1	Gevolgtrekking een: Die huidige skoolstelsel maak nie voorsiening vir die onderwysbehoefte van alle leerders in Suid-Afrika nie.	304
8.3.2	Gevolgtrekking twee: Ope leer is 'n sambreelterm vir leerders wat hulle eie keuses in 'n onderrigstelsel uitoefen.	306
8.3.3	Gevolgtrekking drie: Slegs sekere komponente van die ACE-stelsel is relevant vir 'n ope leer stelsel op skoolvlak in Suid-Afrika.	308

8.3.4	Gevolgtrekking vier: Slegs sekere komponente van tuisonderrig is relevant vir 'n ope leerstelsel op skoolvlak in Suid-Afrika	309
8.3.5	Gevolgtrekking vyf: Onderwysprobleme in Suid-Afrika kan aangespreek word deur middel van 'n ondersteunde opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrikaanse skole, waarin sekere relevante onderwysbeginsels van tuisonderrig en ACE opgeneem is.	311
8.4	Aanbevelings	313
8.5	Samevatting	316
<hr/>		
	Bibliografie	318
<hr/>		
	Bronnelys	318
	Onderhoude	348
<hr/>		
	Opsomming/Abstract	351
<hr/>		
	Opsomming	351
	Abstract	356

Lys van Figure

- Fig. 7.1 Skematiese voorstelling van die basis waarop die OOSA-model gebou is
- Fig. 7.2 Skematiese voorstelling van die onderrigsentra (organisasiestruktuur) binne die OOSA-model
- Fig. 7.3 Skematiese voorstelling van die kernfunksies van die hoofonderrigsentrum
- Fig. 7.4 Skematiese voorstelling van die operasionele funksies van die OOSA-model
- Fig. 7.5 Skematiese voorstelling van die beheerstruktuur van die OOSA-model

While the family still has the primary moral and legal responsibility for the character development of children, it often lacks the power or opportunity to do the job, primarily because parents and children no longer spend enough time together in those situations in which such training is possible. This is not because parents do not want to spend time with their children. It is simply that conditions have changed.

*Professor Urie Bronfenbrenner
Two Worlds of Childhood:
U.S. and U.S.S.R. (1970).*

1

Algemene Oriëntering

1.1 INLEIDING

'n Stabiele toekoms vir Suid-Afrika hang tot 'n groot mate af van die optimale ontginning van die potensiaal wat in die jeug opgesluit lê. Hiertoe is doeltreffende onderwys, gerig op alle vlakke van die samelewing, onontbeerlik.

In die meeste gemeenskappe word aanvaar dat die ouer die primêre verantwoordelikheid vir die opvoeding van sy kind dra. In die veeleisende lewe van vandag het baie ouers egter nie meer die tyd of die vermoë om hierdie primêre opvoedingstaak te verrig nie. Daarom word die opvoedingsfunksie al hoe meer aan die skool oorgelaat. In beginsel het die skool egter primêr 'n onderrigtaak en weens faktore soos die onderwyser-leerdergetelsverhouding, kom die sekondêre taak van opvoeding dikwels nie tot sy reg nie.

Die situasie van leerders wat binne die skoolstelsel geakkommodeer kan word, is dus glad nie so rooskleurig nie en die leemte in die onderrig en opvoeding van vele leerders wat nié in die stelsel geakkommodeer kan word nie, is 'n nog groter probleem. Die hoofredes vir die groot getalle leerders buite die formele skoolstelsel, is enersyds juis die groot getalle wat in die skoolstelsel geakkommodeer moet word, en andersyds die beperkte finansiële hulpbronne vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Die doel met hierdie studie is dan ook om vas te stel of, en indien wel, hoe 'n ope leer onderrigbenadering, geskoei op bepaalde aspekte van Accelerated Christian Education (ACE) en tuisonderrig, oplossings kan bied vir die groot getalle leerders in Suid-Afrika wat 'n ontoereikende skoolopleiding ontvang. Daar sal veral gefokus moet word op die didaktiese voordele wat ope leer kan inhou, asook die bydrae wat dit kan lewer om aan groot getalle leerders bekostigbare en hoë kwaliteit onderrig te bied.

Omdat 'n ope leer onderrigmodel op skoolvlak in 'n meerdere of mindere mate die steun van ouers (soos in geval van tuisonderrig en ACE) sal benodig, mag dit 'n ander leemte ook vul. Deur direk betrokke te wees by die onderrig en ontwikkeling van hulle kinders, sal ouers weer hulle regmatige verantwoordelikheid ten opsigte van die kinders in hulle sorg kan nakom. Die bedoeling is nie om 'n nuwe teorie voor te stel nie, maar 'n eeu-oue konsep, naamlik dat die primêre verantwoordelikheid vir die opvoeding van die kind by die ouer lê, te laat herleef.

In die ontwikkeling van 'n opeleer-onderrigmodel sal veral ondersoek ingestel word na verskillende moontlikhede waarvolgens die rol van die leerder, soos tans in die formele kontakonderrigstelsel aangetref, gewysig kan word. Die druk op onderwysowerhede weens groot getalle leerders vir wie daar nie tans in skole voorsiening gemaak word nie, asook die druk wat groot leerdergetalle op die onderwysers plaas, sal op hierdie wyse verlig kan word. Die oplossing sal gesoek word in dié moontlikhede wat terselfdertyd die gehalte van onderrig sal verhoog. Sodoende sal meer leerders toegang tot onderrig van hoë gehalte kan verkry.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die volgende vyf kwelvrae sal as navorsingsterrein vir die ondersoek dien:

- of die huidige stelsel van kontakonderrig vir alle leerders in Suid-Afrika voorsiening maak;
- wat verstaan kan word onder 'n opeleer-onderrigbenadering en watter riglyne kan geld indien dit op skoolvlak in Suid-Afrika geïmplementeer word;
- watter aspekte van die ACE-stelsel relevant is wanneer die beginsels van 'n ope leer benadering in Suid-Afrika op skoolvlak geïmplementeer word;

- watter aspekte van tuisonderrig relevant is wanneer die beginsels van 'n ope leer benadering in Suid-Afrika op skoolvlak geïmplementeer word.
- of dit prakties moontlik is om bepaalde relevante beginsels van tuisonderrig en ACE in 'n ondersteunde oop onderrigmodel (parallel tot die bestaande tradisionele skoolstelsel) in openbare skole aan te wend.

Die voormelde kwelvrae vat uiteindelik die oorkoepelende probleemstelling saam, naamlik of die ACE-stelsel en tuisonderrig bepaalde opeleer-onderrig tegnieke bevat wat in 'n opeleer-onderwysmodel op skoolvlak in Suid-Afrika toegepas kan word.

1.3 NAVORSINGSDOEL

In die lig van die voorafgaande probleemstelling is die doel van hierdie navorsing om die moontlikhede en beperkinge van ope leer, geskoei op bepaalde beginsels van tuisonderrig en die ACE-benadering, in die voorsiening van onderwys op skoolvlak in Suid-Afrika te ondersoek

- met inagneming van:
 - ⇒ die huidige en toekomstige eise en probleme ten opsigte van die voorsiening van onderwys aan alle leerders op skoolvlak in Suid-Afrika;
 - ⇒ die rol van ope leer in die onderrig van leerders op skoolvlak in Suid-Afrika;
 - ⇒ die relevansie van die ACE-stelsel indien van 'n opeleer-onderrigstelsel gebruik gemaak sou word;
- deur middel van:

⇒ gevalle-voorbeelde en literatuurstudies van tuisonderrig om die leemtes sowel as die voordele van hierdie stelsel te identifiseer;

- wat lei tot die besinning oor:

⇒ die praktiese moontlikhede van bepaalde beginsels van tuisonderrig en ACE in die ontwerp van 'n omvattende model vir ope leer in openbare skole; asook

⇒ moontlike oplossings vir die gestelde probleem, naamlik of die beginsels van ope leer, soos toegepas deur Accelerated Christian Education en tuisonderrig, kan dien as 'n alternatiewe moontlikheid vir leerders vir wie die huidige stelsel nie voorsiening maak nie. Daar sal doelbewus gesoek word na 'n model waarin die huidige stelsel nie vervang word nie, maar aangevul word deur 'n ondersteunde stelsel, wat die druk op die bestaande stelsel betekenisvol kan verlig.

1.4 NAVORSINGSMETODE

Ten einde genoegsame aktuele inligting in te win, word 'n literatuurstudie (hoofsaaklik in die vorm van resente tydskrif- en koerantartikels), 'n empiriese meningsopname (by wyse van ongestruktureerde onderhoude) en gevallestudies onderneem.

Die doel met die navorsing is om die moontlikhede van tuisonderrig en ACE by die implementering van 'n in 'n opeleer-onderrigmodel te identifiseer. 'n Uitbreiding van kennis en gevolglike insig in spesifieke onderwysprobleme word in die vooruitsig gestel. Ten einde dit te vermag, is 'n wetenskaplike analise en die interpretasie van kennis noodsaaklik. Hierdie studie bevat ook 'n basiese empiriese komponent, wat uit 'n formele, sistematiese en intensiewe wetenskaplike analise van die inligting bestaan Landman (1980:2).

Aan die hand van databasisse wat van NIOB (Navorsingsinstituut vir Onderwysbeplanning aan die UOVS), die BAO (Buro vir Akademiese Ontwikkeling aan die UOVS) en die UOVS-SASOL-Biblioteek bekom is, is 'n wye verskeidenheid verwysings ten opsigte van vakliteratuur wat oor die onderwerp beskikbaar is, bekom. Omdat die databasisse van NIOB en die BAO oor gespesialiseerde inligting beskik, is spesifiek daarvan gebruik gemaak. Daar is ook by SAIDE (South African Institute for Distance Education) 'n bykomende lys van relevante bronne aangevra, en daar is op hulle tydskrif, **Open Learning Through Distance Education**, ingeteken. Omdat die onderwysbiblioteek beskik oor bepaalde onderwysdata wat nie by die ander instansies verkrygbaar is nie, is ook van hulle databasisse gebruik gemaak. Die RGN se Sentrum vir Wetenskapontwikkeling het op versoek 'n bronnelys van proefskrifte, verhandelings en skripsies wat reeds oor soortgelyke onderwerpe gedoen is, beskikbaar gestel. Verskillende seminare en werksinkels van onder andere SAIDE, UNISA en die Vereniging van Tuisonderwys is bygewoon, waaronder ook seminare deur dr. T L Russel (*Director of the office of Instructional Telecommunication, North Carolina State University*) en prof. C Latchem (*Head of the Teaching Learning Group at Curtin University of Tehcnology - accountable for open and distance education*). By elkeen van hierdie seminare en werksinkels is belangrike en relevante literatuur oor onder andere ope leer, tuisonderrig en die ACE-onderrigbenadering bekom.

Die Vrystaatse Onderwysdepartement, die ACE-skole in Bethlehem en Bloemfontein, sowel as die Vereniging van Tuisonderwys was behulpsaam deur spesifieke literatuur vir hierdie navorsingstudie beskikbaar te stel. Benewens rekenaardrukstukke, het NIOB en die BAO ook uiters waardevolle en relevante literatuur beskikbaar gestel.

Uit al die literatuur wat bekom is, is die meer resente bronne meestal geraadpleeg, aangesien dit die jongste navorsingsresultate en perspektiewe bevat. Ten einde 'n chronologiese perspektief te verkry, is daar egter ook van die ouer bronne geraadpleeg. Aangesien Kamper, 'n bekende opvoedkundige en kenner van afstandsonderrig, as 'n outoriteit op afstandsonderrig en ope leer op skoolvlak beskou word, is daar sterk op sy

insigte in dié verband gesteun. SAIDE se tydskrif **Open Learning Through Distance Education** is ook as 'n belangrike bron beskou, aangesien dit die nuutste inligting oor veral ope leer en afstandsonderrig in Suid-Afrika bevat.

Kwalitatiewe navorsing is by wyse van ongestruktureerde onderhoude gedoen omdat die ongestruktureerde onderhoud as die geskikste tipe onderhoudvoering beskou word om geldige en betroubare resultate te verkry (Burgess, 1982:108; Hutchinson 1990:130 en Smaling, 1994:95). Verskeie persone wat as gesaghebbendes oor die onderwerp bekend staan, is geraadpleeg, en hulle praktiese kennis en ervaring is in die navorsing ingebou.

Om die gevaar van oppervlakkigheid uit te skakel, is van die eksemplariese metode (gevallestudies) gebruik gemaak. Leerders en ouers, sowel as ACE-skole is intensief by die studie betrek.

Die inligting wat met die basiese navorsing ingewin is, is aangewend om 'n model te ontwikkel waarvolgens 'n ondersteunde alternatief vir die tradisionele onderrigwyse op skoolvlak voorgestel word. Die integrasie van kennis en praktyk is hier van groot belang en daarom is daar tydens die ontwikkeling van die model noodwendig op die terrein van 'n toegepaste navorsingsbenadering beweeg. 'n Suiwer toegepaste benadering is egter nie vir die doeleindes van hierdie studie toepaslik nie. Daar kan in opvolgstudies aan die toepassing van die model aandag gegee word.

Die definisie van toegepaste navorsing behels die praktiese toepassing òf toets van 'n teorie, asook die evaluering van die moontlikhede wat dié teorie in die oplossing van byvoorbeeld onderwysprobleme bied (Gay, 1976:15). Die feit dat die model toepassingsmoontlikhede het en dat daar ongestruktureerde onderhoude gevoer is, dui op 'n verdere element van toepassing in die navorsingsbenadering.

Daar is deurgaans gepoog om aan die hand van hierdie studie oplossings vir die geïdentifiseerde probleme in die onderwys (waarna in hoofstuk 2 en 3 verwys word) te

vind. Die meeste beskikbare en relevante inligting ten opsigte van sodanige probleme is bekom, ten einde 'n alternatiewe, ondersteunde onderwysstelsel op alle skoolvlakke daar te stel, wat die genoemde probleme suksesvol sal kan aanspreek.

1.6 TERREINAFBAKENING

In die probleemstelling is aangedui dat die huidige onderwysstelsel nie vir alle leerders in Suid-Afrika voorsiening maak nie. Omdat dit nie moontlik is om alle probleemareas van die onderrigstelsel in 'n studie van hierdie omvang volledig na te vors nie, word slegs op die belangrikste probleemareas in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gekonsentreer. Daar word onderskei tussen probleme wat hoofsaaklik 'n historiese oorsprong het en die probleme wat van meer resente oorsprong is, aangesien albei 'n wesentlike invloed op die huidige situasie in die onderwys uitoefen.

Die navorsing word primêr gerig op die ontwerp en implementering van 'n oop onderrigbenadering as ondersteunde onderrigstelsel op skoolvlak in Suid-Afrika. Omdat ACE en tuisonderrig albei amptelike onderrigstelsels is wat van die beginsels van ope leer gebruik maak, word hierdie twee stelsels se toepassingsmoontlikhede in 'n opeleer-onderrigstelsel ondersoek. In die onderhawige studie sal gepoog word om 'n onderrig-/leermodel, wat die primêre probleemareas in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ondervang, te ontwikkel.

Ope leer is tot dusver meestal as 'n gepaste onderrig-/leermetode vir tersiêre onderwys en enkele ander vorme van buiteskoolse onderwys beskou. In hierdie studie word aangetoon dat 'n opeleer-onderrigbenadering, geskoei op tuisonderrig en die beginsels van ACE, ook op skoolvlak ernstige oorweging verdien.

In die proses word aandag gegee aan die rol van die onderwyser in die suksesvolle funksionering van enige vorm van skoolonderwys. Omdat onderwysers in Suid-Afrika nie

opgelei word in die aanbieding van ope leer onderrig nie, word die riglyne vir onderwysers as onderrigfasiliteerders ook in oënskou geneem.

Omdat studiemateriaal so 'n belangrike komponent van opeleer-onderrigmetodes uitmaak, word die kenmerke en samestelling van studiemateriaal as 'n belangrike komponent van die model gesien. Die studiemateriaal moet vir die leerder toeganklik wees en die voorgestelde model word spesifiek met die oog op die leerder ontwikkel. In die lig daarvan dat alle onderrig-/leerpogings gerig is op die bevrediging van die leerder se behoeftes, is die model rondom die leerder gebou.

1.6 VERKLARING VAN BEGRIPPE

Hoewel die terminologie in die loop van die studie meestal breedvoerig omskryf word, word die volgende begrippe volledigheidshalwe reeds hier toegelig:

AFSTANDSONDERRIG: Onderrig wat buite klasverband plaasvind en waar daar 'n bepaalde afstand tussen die onderrigleier en die leerder is (Odendal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booyen, 1994:28).

AFSTANDSONDERWYS: 'n Metode van studie vir leerders wat hoofsaaklik selfstandig studeer. Hierdie leerders kan tuis, by die werk, by leersentrums, of enige ander toepaslike plek van hul keuse studeer. Daar is gewoonlik vir hierdie leerders min of geen geleentheid om ander leerders of tutors te ontmoet nie (Lewis & Freeman, 1994:123).

BRONGEBASEERDE ONDERRIG: Dit is 'n onderrig-/leerstelsel waardeur leerstof vir leerders toeganklik gemaak word anders as deur tipiese klasgeleentheid. Die klem word vanaf die onderrigleier as bron van kennis verplaas na die onderrigleier as bestuurder/ontsluiter van kennis (Bitzer & Pretorius, 1996:1).

EVALUERING: Die proses wat bepaal of die doelwitte wat vooraf gestel is, bereik is. In die proses kan ook vasgestel word of ander nie-intensionele doelwitte bereik is (Lewis & Freeman, 1994:123).

GASHEERSKOOL: 'n Tradisionele skool wat twee groepe leerders met verskillende leerbehoefte bedien, naamlik die tradisionele kontakonderrigleerders en tuisonderrigleerders. Dié skool kan op 'n vrywillige basis bepaalde dienste aan tuisonderrigleerders bied (vergelyk ook die term *onderrigsentrum*).

GRONDWET: Die grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1993 (Wet No. 200 van 1993) (RSA, 1996 b:5).

HOOFONDERRIGSENTRUM: Die basis van die opeleer-onderrignetwerk, waaruit daar satellietentrums en onderrigseenhede kan ontwikkel.

HUISKOOL: 'n Onafhanklike skool wat binne 'n woonhuis funksioneer, vir kinders van meer as een gesin (Louw, 1992:356 en Van Oostrum, 1997:1(21)).

KONTAKONDERRIG / KONVENSIONELE ONDERRIG: Onderrig waar die onderrigleier en die leerder in mekaar se teenwoordigheid verkeer en waar alle onderrig in die teenwoordigheid van 'n onderwyser plaasvind. "Dit is die tipe onderwys wat tans nog in die tradisionele Suid-Afrikaanse klassikale stelsel gebruik word" (Bitzer, 1995:16).

KONTINUUM: 'n Lyn wat 'n onafgebroke eenheid vorm en waarop twee uiterste pole voorkom. Die een pool kan byvoorbeeld ope leer in sy suiwerste vorm voorstel in teenstelling met die ander pool, wat 'n voorstelling van 'n geslote, formele skoolstelsel kan wees. Onderrig kan op enige punt op die lyn wat die twee pole verbind, voorkom, afhange van die mate waarin van ope leer onderrigbeginsels gebruik gemaak word (Departement van Onderwys, 1996 b:87).

KORRESPONDENSIE-ONDERRIG: Onderrig wat gebruik maak van skriftelike kursusmateriaal met duidelike onderriginstruksies. Hierdie onderrig maak min (of geensins) van interaktiewe ondersteuningsmateriaal gebruik en kan plaasvind wanneer daar 'n bepaalde afstand tussen die onderrigleier en die leerder is (Adey & Andrew, 1995:113).

KURRIKULUM: Vanuit 'n breë perspektief moet kurrikulumontwikkeling voorsiening maak vir dit wat op akademiese - sowel as op nie-akademiese gebied in die skool plaasvind. In die enger sin van die woord word die kurrikulum egter beskou as slegs dit wat op akademiese gebied in die skool plaasvind (Carl, Volschenk, Franken, Ehlers, Kotze, Louw & Van der Merwe, 1988:21).

KURSUS: Binne die konteks van ope leer is 'n kursus 'n studieprogram wat beskikbaar is sonder om die leerders te verplig om ander kursusse of modules ook te neem. In ope leer omsluit die term "kursus" die leermateriaal sowel as die ondersteuningsdienste (vergelyk ook die term *modules*) (Lewis & Freeman, 1994:123).

KURSUSBEPLANNING: Die proses waardeur 'n kursus ontwikkel en gereed gemaak word vir die gebruik van leerders. 'n Belangrike komponent van kursusbeplanning behels die bepaling van die akademiese vlak (moeilikhedsgraad), die tempo, die ondersteuningsmedia, asook die omstandighede en behoeftes van die leerders (Lewis & Freeman, 1994:123).

KURSUSMATERIAAL: 'n Reeks lesse in 'n spesifieke vak, wat deur middel van tekstmateriaal, gekombineer met tegnologiese hulpmiddels, aangebied word (Rowntree, 1994:30).

LEER: "Onderwys, onderrig; les gee in, vaardigheid in iets laat kry; kennis oordra" sowel as "jou eie maak, in die geheue opneem" (Odendal et al., 1994:609).

LEERDER: “Enige persoon wat onderwys ontvang of wat verplig is om onderwys te ontvang”, ongeag ouderdom of ontwikkelingspeil (RSA, 1996 b:5).

LEERLING: ’n Skolier wat van ’n onderrigleier onderrig ontvang (Odendal et al., 1994:609).

MODULES: Aparte studie-eenhede wat gesamentlik ’n spesifieke kursus uitmaak (vergelyk die term *kursus*) (Lewis & Freeman, 1994:123).

ONAFHANKLIKE SKOOL: ’n Skool wat deur enige persoon of instansie op eie koste gestig en onderhou word. Die skool moet egter geregistreer wees “of geag word geregistreer te wees ingevolge Artikel 46; (VIII)” (RSA, 1996 b:5).

ONDERRIGEENHEID: ’n Onderrigfasiliteit wat nie voldoen aan die vereistes van ’n gasheerskool nie, maar wat steeds ’n ondersteuningsfunksie aan tuisonderrigleerders bied.

ONDERRIGLEIER: ’n Persoon wat leiding gee binne ’n onderrigsituasie (Greyling, 1995:25).

ONDERRIGSENTRUM: Enige plek, byvoorbeeld ’n skool, waar tuisonderrigleerders kan affilieer om bepaalde ondersteuning van hulle leerprosesse te ontvang (vergelyk die term *gasheerskool*).

ONDERRIGSTELSEL: ’n Bepaalde struktuur wat tot ’n geheel verbind is en waarbinne onderrig plaasvind (Odendal et al., 1994:725 en 1014).

ONDERWYSDEPARTEMENT: Die departement wat verantwoordelik is vir die organisasie en beplanning van onderwys in ’n provinsie. Die departement is ingestel volgens Artikel 7(2) van die Staatsdienswet, 1994 (Proklamasie No. 103 van 1994) (RSA, 1996 b:5).

OPE LEER: 'n Leerondervinding sonder die formele strukture en gepaardgaande beperkinge van konvensionele onderrig. Die klem word geplaas op die feit dat leerders die geleentheid moet hê om bepaalde keuses uit te oefen, byvoorbeeld ten opsigte van die tyd, plek en tempo van studie (Lewis & Freeman, 1994:124).

OPENBARE SKOOL: Hierdie skole word deur 'n lid van die Uitvoerende Raad wat verantwoordelik is vir onderwys in dié provinsie, van onderwys voorsien. Dit word gefinansier met “fondse wat vir dié doel deur die Provinsiale Wetgewer bewillig word” (RSA, 1996 b:9).

OUER: Dit kan die ouer of voog van 'n leerder wees; of 'n “persoon met wettige aanspraak op die sorg van 'n leerder”; of die persoon wat onderneem om die verpligtinge van die ouer, voog of ander aanspraakmakers ten opsigte van die leerder se opvoeding op skool na te kom (RSA, 1996 b:5).

PARADIGMA: “Kader waarbinne die teorievorming in 'n vak in 'n bepaalde tyd geskied” (Odendal et al., 1994:783).

SATELLIETSENTRUM: 'n Onderrigsentrum wat van die fasiliteite van 'n gasheerskool gebruik maak, maar wat organisatories van die hoofonderrigsentrum afhanklik is.

SILLABUS: Dit is 'n planmatige skema vir die aanpak van onderrigmateriaal; weinig meer as die bepaalde voorgeskrewe inhoud wat deur die loop van 'n bepaalde tyd (gewoonlik een jaar) onderrig moet word (Krüger, 1980:20).

SKOOL: 'n Openbare skool of 'n onafhanklike skool wat leerders in een of meer grade vanaf graad R tot by graad twaalf van onderwys voorsien (RSA, 1996 b:5).

STUDENT: Iemand wat aan 'n tersiêre inrigting soos 'n universiteit, kollege of technikon studeer (Odendal et al., 1994:1040).

STUDIEHANDLEIDING: Dit is gewoonlik 'n geskrewe handleiding wat die leerders kan help om die leermateriaal tydens selfstudie meer effektief te gebruik (Lewis & Freeman, 1994:124).

TUISENDERRIG: Dit is die tipe onderrig van 'n leerder wat by sy huis onderwys ontvang. Die ouer aanvaar die primêre verantwoordelikheid vir die onderrig van sy kind (Mayberry, Knowles, Ray & Marlow, 1995:xiii). Met hierdie opeleer-benadering kan van selfstudie-onderrigmetodes, ouerondersteuning en/of ander vorme van onderrigsteun gebruik gemaak word.

TUISENDERRIGLEERDER: Enige lid van 'n gesin wat deur middel van tuisonderrig sy skoolopleiding ontvang (Van Oostrum, 1997:1(21)).

TUISSKOOL: Dit is daardie aspekte van en aktiwiteite binne 'n gesin wat tuisonderrig beoefen, wat verband hou met die onderwys van die kind (Van Oostrum, 1997:1(21)).

TUTOR: 'n Persoon wat nie noodwendig ten volle as onderrigleier gekwalifiseer is nie, maar as tussenganger tussen onderrigleiers en leerders optree. Die persoon kan egter ook oor bepaalde vakkennis beskik en behulpsaam wees met remediëring (Lewis & Freeman, 1994:124).

1.7 LYS VAN AFKORTINGS

Aangesien die volgende afkortings periodiek in die studie gebruik word, word die volgende omskrywing daarvan hieronder aangegee:

ABE	:	Adult Basic Education
ACE	:	Accelerated Christian Education
ANC	:	African National Congress

BAO	:	Buro vir Akademiese Ontwikkeling aan die UOVS
COTEDE	:	Committee of Teacher Educators Through Distance Education
IEB	:	Independent Examinations Board
JET	:	Joint Education Trust
NADEOSA	:	National Association of Distance Education Organisations of South Africa
NAMCOL	:	Namibian Committee on Further Education
NCFE	:	National Committee on Further Education
NCHE	:	National Commission on Higher Education
NIOB	:	Navorsingsinstituut vir Onderwysbeplanning aan die UOVS
NOLA	:	National Open Learning Agency
NQF	:	National Qualifications Framework
NKR	:	Nasionale Kwalifikasieraamwerk
OLA	:	Open Learning Agency
OOSA	:	Ondersteunde ope leer onderwysmodel vir Suid-Afrikaanse skole
PACE	:	Packets of Accelerated Christian Education
RGN	:	Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
RGO	:	Resultaatgerigte onderwys
SABC	:	South African Broadcasting Corporation
SAIDE	:	South African Institute for Distance Education
SAKO	:	Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid
SASOO	:	Suid-Afrikaanse Stigting van Onderwys en Opleiding
SYSTEM	:	Students and Youth into Science, Technology, Engineering and Mathematics
TECHNISA	:	Tegniese Kollege van Suid-Afrika
TELKOM	:	Suid-Afrikaanse Telekommunikasiediens
TSA	:	Technikon Suid-Afrika
UCLES	:	University of Cambridge Local Examinations Syndicate
UNISA	:	Universiteit van Suid-Afrika

VSA	:	Verenigde State van Amerika
VSS	:	Vereniging van Sekondêre Skoolhoofde
VK	:	Verenigde Koninkryk

1.8 NAVORSINGSVERLOOP

Die navorsingsverslag word in agt hoofstukke ingedeel.

- In hoofstuk een word die konteks, probleemstelling en die aktualiteit van die navorsing aangedui. Die doel en metodologiese verantwoording van die navorsing word ook uitgestippel.
- In hoofstuk twee word tendense en eise betreffende onderwysvoorsiening soos wat dit in die verlede in Suid-Afrika voorgekom het, bespreek.
- In hoofstuk drie word die huidige probleme in die onderwys bespreek. Hierdie probleme moet eers duidelik geïdentifiseer word, voordat moontlike oplossings in die volgende hoofstukke bestudeer kan word.
- In hoofstuk vier word ope leer en die implementering daarvan bespreek. Die belangrikheid daarvan en die rol wat dit in 'n nuwe onderrigsisteem kan speel, word geïdentifiseer. Afstandsonderrig as 'n wyse waarop ope leer kan geskied, is 'n verdere aspek wat ook in hierdie hoofstuk aangespreek word.
- In hoofstuk vyf word Accelerated Christian Education bespreek, aangesien baie onderrigtegnieke wat in hierdie sisteem gebruik word, in der waarheid 'n vorm van ope leer is. Die doel hiermee is om vas te stel of die beginsels van ope leer suksesvol op skoolvlak in Suid-Afrika toegepas kan word.

- In hoofstuk ses word tuisonderrig bespreek, aangesien opeleer-onderrig tegnieke ook met sukses in hierdie onderrigstelsel toegepas word. Daar word gepoog om vas te stel hoe dié stelsel funksioneer, ten einde die moontlikhede en beperkings wat hierdie tipe onderrig inhoud, te identifiseer.
- In hoofstuk sewe word 'n opeleer-onderrigmodel ontwikkel. Opeleer-onderrigbeginsels wat met sukses in ACE en tuisonderrig geïmplementeer word, dien as basis vir so 'n model.
- In hoofstuk agt word al die inligting wat bekom is, aangewend om tot 'n aantal gevolgtrekkings te kom. Daarvolgens word dan bepaalde aanbevelings gemaak met die doel om 'n model van onderrig te ontwikkel wat op opeleer-onderrigbeginsels gebaseer is. Dit word geskoei op ACE en tuisonderrig en kan binne die bestaande onderwysstelsel geïntegreer word. Op hierdie wyse word daar gepoog om te voldoen aan alle leerders se behoefte om onderrig van 'n hoogstaande gehalte te ontvang.

2

Historiese probleme eie aan onderwysvoorsiening in Suid-Afrika

2.1 INLEIDING

In die apartheidsera het die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid bepaalde groepe mense bevoordeel ten koste van ander. Benewens die diepe ongelukkigheid wat dit by die benadeelde gemeenskappe veroorsaak het, het praktyke soos ongelyke finansiële toewysings steeds 'n effek op die huidige onderwysvoorsiening.

Volgens die *Policy Framework for Education and Training* van die African National Congress (1994:2) is onderwys en opleiding in Suid-Afrika onder die apartheidregering gekenmerk deur die volgende drie sleutelaspekte:

- 'n Gefragmenteerde stelsel gegrond op rasse- en etniese verskille. Weens die beklemtoning van rasse- en etniese verskille het 'n gefragmenteerde stelsel (verskillende onderwysdepartemente) ontwikkel. Dit het veroorsaak dat blanke onderwysdepartemente meer voordele as die tradisioneel gekleurde onderwysdepartemente geniet het, waarvan 'n hoër finansiële toewysing per leerder 'n voorbeeld is.
- Leemtes in die toeganklikheid van onderwys en opleiding op alle vlakke. Daar was 'n wanbalans met betrekking tot die voorsiening van onderwys vir onderskeidelik gekleurde en wit leerders. Groot getalle leerders is vanweë vorige beleidsrigtings uitgesluit van die onderwysstelsel. Hierdie ontoeganklikheid van onderrig het vir

volwassenes, jong mense ouer as skoolgaande ouderdom, sowel as voorskoolse kinders gegeld.

- 'n Gebrek aan demokratiese beheer van die onderwysstelsel. Leerders, onderwysers, ouers en werkers is uitgesluit van die besluitnemingsprosesse. Outokratiese besluite vanuit senior bestuursgeledere (*top down*) was aan die orde van die dag.

Hierdie gefragmenteerde, ongelyke en ondemokratiese onderwys- en opleidingsisteme het 'n groot effek op die ontwikkeling van die ekonomie en die gemeenskap gehad. Dit het gelei tot die verskraling van die potensiaal van 'n groot gedeelte van die Suid-Afrikaanse bevolking. Die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die land is ook hierdeur beïnvloed, soos geïllustreer deur die tekort aan geskoolde arbeid in Suid-Afrika, asook die effek daarvan op produktiwiteit en internasionale mededinging.

Met die totstandkoming van 'n demokratiese Suid-Afrika, was die bedoeling dat alle inwoners gelyke regte moet geniet. Oplossings vir die onderwysprobleme wat uit die ongelyke beregtiging van die verlede spruit, moet dus hoë prioriteit geniet. Voordat oplossings gevind kan word, moet die aard en omvang van die probleme egter eers bepaal word, want kennis wat so ingewin word, sal aantoon watter probleme moontlik deur opeleer-tegnieke opgelos kan word.

2.2 DIE BELANGRIKSTE ONDERWYSPROBLEME IN SUID-AFRIKA

Gedurende die apartheidsjare is die indruk geskep dat onderwys in Suid-Afrika van hoogstaande gehalte sou wees. Die praktyk het egter later uitgewys dat dit eintlik net blanke onderwys was, wat 'n oënskynlik hoë standaard gehandhaaf het. Die leemtes in die onderwysbestel wat mettertyd blootgelê is, kan teruggevoer word na hoofsaaklik polities geïnspireerde besluite.

2.2.1 PROBLEME SPRUITEND UIT POLITIEKE OMSTANDIGHEDE

Dat die historiese agtergrond waarbinne onderwys in Suid-Afrika ontwikkel het 'n definitiewe invloed op die onderwys van vandag het, is reeds beklemtoon. Talle hedendaagse onderwysprobleme kan herlei word na 'n verlede van apartheid, segregasie en kolonialisme.

Die 1976-opstande deur leerlinge en studente in Soweto was 'n direkte uitvloeisel van die ontevredenheid en ongelukkigheid onder 'n groot deel van die bevolking. Die Bantoe-onderwysbeleid was een van die hooforsake van hierdie ontevredenheid. Swart mense kon hulle eenvoudig nie vereenselwig met 'n onderwysstelsel wat deur blankes ontwerp is nie. In 1980 het die opstande in intensiteit toegeneem en bevrydingsbewegings het meer sigbaar geword. Daar is geagiteer vir 'n onderwysstelsel wat mense (meer bepaald swart mense) bemagtig en bevry, eerder as onderdruk en beheer. Hierdie opstande het aanleiding gegee tot 'n tydperk van buitengewone onstabieliteit, wat onderwys in swart skole feitlik tot stilstand gebring het (National Committee on Further Education (NCHE), 1997:13 en 14).

Onderrig binne die apartheidbestel en die weerstand daarteen het die leerkultuur in sekere gemeenskappe ernstig benadeel. Skole is afgebreek en anargie het ontstaan tussen leerders, onderwysers, skoolhoofde en die onderwysowerhede. Dit het uiteindelik gelei tot die groot uitdaging, naamlik om gelyke leergeleenthede vir almal in Suid-Afrika te probeer bewerkstellig (African National Congress, 1994:2).

In 1996 het oproepe tot die herstel en uitbouing van 'n onderwys- en leerkultuur oral opgeklink. Dit het toegeneem namate die problematiek in die onderwysinrigtings duideliker geword het. Die Adjunkminister van Onderwys het aan die begin van 1997 deur middel van die media aangekondig dat die klem gedurende die betrokke jaar by uitstek op die herstel en versterking van 'n onderwys- en leerkultuur in al die skole sal val (Van Loggerenberg, 1997:1).

Op 20 Februarie 1997 het Staatspresident Nelson Mandela 'n nasionale veldtog by die J P Simelane Hoërskool in Soweto van stapel gestuur en 'n beroep op alle Suid-Afrikaners gedoen om 'n onderrig- en leerkultuur te help vestig. Die slagspreuk vir die veldtog is "Re a soma dikolong" (ons werk in ons skole). Die doel met hierdie veldtog is om die kernwaardes van onderwys, naamlik dissipline, toewyding, vasberadenheid om te slaag, wedersydse ondersteuning, asook gemeenskapsbesit in die volksbewussyn te laat herleef (Departement van Onderwys, 1997a:2).

Die feit dat verskillende bevolkingsgroepe verskillende onderwysbehoefte openbaar, is 'n bykomende faktor wat onderwysvoorsiening in Suid-Afrika kompliseer. Sommige behoeftes is dieselfde as dié van ontwikkelde industriële lande (Eerstewêrelds) en ander is dieselfde as dié van ontwikkelende lande (Derdewêrelds) (NCFE, 1997: 13 en 14).

Vervolgens word aandag gegee aan 'n aantal probleme voortspruitend uit Suid-Afrika se politieke verlede.

2.2.1.1 DIE VERDELING VAN ONDERWYSDEPARTEMENTE GEBASEER OP RASSE-ONDERSKEID

Histories het apartheid onder andere ten doel gehad om verstedeliking te voorkom. Stede is beskou as die "eiendom" van blankes. Die swart bevolking is as tydelike besoekers (hoofsaaklik woonagtig in landelike reservate) beskou. Een van die gevolge hiervan was die ontstaan van afsonderlike onderwysdepartemente in die destydse tuislande, asook in die vier grootste provinsies. Benewens dié wat reeds vermeld is, het ook die volgende onderwysdepartemente binne die grense van Suid-Afrika bestaan:

- Die Departement van Onderwys: Huis van Afgevaardigdes (Indiër Onderwys)
- Die Departement van Onderwys: Huis van Verteenwoordigers (Bruin Onderwys)

- Die Departement van Onderwys en Opleiding (Swart Onderwys) (Krige, Cairns, Makalima & Scott, 1994:4).

Die onderwys vir wit mense, bruin mense en Indiërs is in die vorige bedeling as “eie sake” beskou, wat impliseer dat elkeen van die groepe verantwoordelik was vir sy eie onderwys. Elk van hierdie groepe is dus deur afsonderlike onderwysdepartemente bestuur, wat noodwendig impliseer dat daar verskillende benaderings gevolg is (Strauss, Van der Linde, Plekker & Strauss, 1995:2).

Apartheid en die gepaardgaande fragmentering van die bevolking en die onderwys het ook verdere probleme veroorsaak. Onderwysdata is byvoorbeeld op verskillende wyses gegeneer en verwerk. Dit het tot gevolg gehad dat daar kwalitatiewe en kwantitatiewe verskille in die data van die verskillende onderwysdepartemente voorgekom het (Krige et al., 1994:4).

Met die totstandkoming van die nuwe politieke bedeling, moes nierassige provinsiale departemente tot stand gebring word. Die nege provinsies waarin Suid-Afrika verdeel is, het in Junie en November 1994 deur middel van proklamasies deur die President bepaalde magte verkry. Elke provinsie is byvoorbeeld by magte om die nasionale onderwysbeleid volgens eie behoeftes en omstandighede toe te pas. Dit was egter eers toe die provinsiale onderwyshoofde in 1995 aangestel is, dat die provinsiale departemente regtig beslag gekry het (Departement van Onderwys, 1994:16).

Teen die agtergrond van hierdie gefragmenteerde verlede, poog die nuwe Skolewet (RSA, 1996a:3,5) om ’n verenigde toekoms te bou. Een van die belangrikste eienskappe van die nuwe Skolewet is die skepping van ’n enkele, verenigde skoolstelsel wat deur ’n nasionale onderwysdepartement en nege provinsiale departemente bestuur word. Provinsiale onderwysdepartemente is sedertdien vir die befondsing en die professionele bestuur van skole verantwoordelik. Dit is die taak van die nasionale Minister van Onderwys om ’n nasionale beleid, norme en standaarde vir die hele stelsel te bepaal.

Met die totstandkoming van 'n nuwe demokratiese Suid-Afrika, was dit vir die progressiewe denkers heeltemal onaanvaarbaar dat onderwysdepartemente op 'n rassegrondslag verdeel word, te meer omdat dit indruis teen die Handves van Menseregte (Moran, 1997:89). Aan die ander kant skep die samevoeging van die verskillende onderwysdepartemente ook probleme. Befondsing, getalsverhoudings (aantal leerlinge per onderwyser), beskikbare klaskamers, asook 'n tekort aan fasiliteite en personeelvoorsiening is maar enkele voorbeelde van probleme wat in die nuwe onderwysbedeling aangespreek moet word.

2.2.1.2 ONGELYKHEID IN ONDERWYSVOORSIENING

In die verlede was daar geen pariteit ten opsigte van die voorsiening van onderwys vir die verskillende bevolkingsgroepe in Suid-Afrika nie. Dit het gelei tot boikotte, wegbly-aksies, vandalistiese daade en versetoptrede. Die omvang van dié probleem is reeds in 1991 deur die Vereniging van Sekondêre Skoolhoofde (VSS) (1991:23) uitgewys. Volgens hulle het berekeninge getoon dat die totale onderwysbegroting met R16,3 miljard sou toeneem (tot R25,6 miljard) indien swart onderwys op gelyke vlak met wit onderwys gebring sou word.

Ongelyke onderwysvoorsiening het verder veroorsaak dat die swart bevolking gedurende die apartheidsera moes leer om met die volgende onderwysprobleme saam te leef:

- 'n Tekort aan toereikende fasiliteite;
- 'n Ongelyke toewysing van hulpmiddels;
- 'n Groot aantal leerlinge van skoolgaande ouderdom wat nie in die skool was nie en sodoende oor min of geen formele onderwysagtergrond beskik het;
- 'n Gebrek aan voldoende gekwalifiseerde onderwysers (Bitzer, 1995:25).

In die apartheidsera was dit ook algemeen dat daar groot verskille in onderwysvoorsiening tussen die platteland en stedelike gebiede voorgekom het. Die verskille kan egter nie slegs geografies gelokaliseer word nie, en verder het vrouebemagtiging ook 'n geskilpunt geword. Die diepgewortelde seksistiese gevoelens wat bestaan het, het veroorsaak dat vroue uit die meeste bestuursposte gehou is en seuns dikwels op subtiële wyses bo dogters bevoordeel is (National Committee on Further Education, 1997:14). Enige onderwysmodel wat vir Suid-Afrika voorgestel word, sal dus vir gelyke onderwysvoorsiening ten opsigte van ras en geslag voorsiening moet maak.

Omdat die politieke omstandighede in Suid-Afrika ongelyke onderwysvoorsiening tot gevolg gehad het, het dit noodwendig ook 'n invloed op die leerdergetalle gehad. Die kwessie van leerdergetalle word hieronder verder bekou:

2.2.1.2.1 WERKLIKE LEERDERGETALLE

Met werklike leerdergetalle word daardie leerders bedoel wat op 'n gegewe tydstep (volgens die jongste beskikbare statistiek) in die vorige politieke bedeling in die skoolonderwysstelsel was. Reeds op daardie stadium (in die apartheidsjare) was daar heelwat meer skoolgaande leerders as wat die stelsel kon akkommodeer. Dit impliseer dat groot getalle leerders in die vorige politieke bedeling nie die geleentheid gebied is om toereikende onderwysgeleenthede te ontvang nie. 'n Nuwe onderwysmodel sal dus die behoeftes van hierdie leerders, sowel as dié van die huidige leerders moet aanspreek.

In in die Oos-Kaap, KwaZulu Natal en die Noordelike Provinsie is in 1994 die meeste skoolgaande leerders in Suid Afrika aangetref. Die Noord-Kaap daarenteen, het verhoudingsgewys 'n klein aantal skoolgaande leerders gehad. Die klein aantal onderwysers het egter verhoudingsgewys ooreengestem met die aantal leerders in die onderskeie provinsies (Arnott & Chabane, 1995:19). Daar was dus nie groot verskille

tussen die onderwyser-leerder-getalsverhoudings in die verskillende provinsies nie en 'n opeleer-onderwysmodel wat hierdie probleem kan aanspreek, besit dus die potensiaal om dieselfde verligting ten opsigte van die aantal leerders per onderwyser in al die verskillende provinsies te bied.

Die jongste beskikbare syfers van die Navorsingsinstituut vir Onderwysbeplanning (NIOB) aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat dui daarop dat daar in 1994 'n getal van 11 407 598 leerders in skole ingeskryf was. Hierdie getalle sluit leerders vanaf Graad 1 tot en met Graad 12 in gewone staatskole in. Die aantal leerders het 'n styging van 3,1% vanaf die vorige jaar (1993) getoon. 'n Jaar vroeër (1992 tot 1993) was die toename egter 4,4%. Dit beteken dat die persentasie groei vanaf 1993 tot 1994 afgeneem het (Sididopolus, Jeffery, Mackay, Gallocher, Forgey & Chipps, 1996:115).

Vanaf 1994 tot 1995 het die persentasie groei van leerders egter konstant gebly op 3,1%, toe daar in 1995 'n getal van 11 764 919 leerders by skole ingeskryf was (Strauss et al., 1995:10). Op grond van hierdie tendens kan daar dus 'n vooruitskatting vir die toekoms gedoen word. Daar kan verwag word dat daar steeds 'n groeiende getal leerders sal wees waarvoor die huidige skoolstelsel voorsiening moet maak. Dit blyk dus dat die druk op die huidige stelsel jaarliks toenemend verhoog, wat 'n koste-effektiewe oplossing vir Suid-Afrika se onderwysprobleme noodsaak.

Van die bykans 11,5 miljoen leerders wat in 1994 by skole ingeskryf was (privaatskole ingesluit) was 69% in primêre skole en 31% in sekondêre skole. Hiervan was 81% swart, 9% wit, 8% gekleurde en 2% Indiërs (Sididopoulos et al., 1996:15). In 1995 was 68% van die bykans 11,8 miljoen leerders in die primêre skole en 31,5% in die sekondêre skole (Strauss et al., 1995:10). In 1994 en 1995 was daar dus 'n konstante groei in leerdergetalle waarneembaar, met 'n effense afname in die persentasie leerders in primêre skole en 'n toename in sekondêre skole.

Uit bogenoemde gegewens is dit duidelik dat die bestaande onderwysstelsel al hoe moeiliker in die behoeftes van die groeiende getalle leerders in Suid-Afrika sal kan voorsien.

2.2.1.2.2 POTENSIELE LEERDERGETALLE

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA, 1996a:6,7) bepaal dat onderwys vir alle leerders vanaf die ouderdom van sewe jaar tot op die laaste skooldag van die jaar waarin sodanige leerder die ouderdom van vyftien of die negende graad bereik, verpligtend is.

Die implikasie van die genoemde wet en gepaardgaande skoolplig is dat groot getalle kinders van skoolgaande ouderdom wat vroeër buite die onderwysstelsel was, nou daarin opgeneem móét word.

Dit is moeilik om die presiese aantal leerders wat nie in die skool is nie, vas te stel. Met behulp van sensusopnames en gegewens wat van huidige inskrywings bekom kan word, kan daar 'n redelik betroubare beraming gemaak word. Die gegewens van die sensusopname van 1995 is egter nog nie gereed nie, en daarom word daar vervolgens na ander bronne gekyk om naastenby 'n aanduiding van die omvang van die probleem te kry.

In Arnott & Chabane (1995: Appendix B, table 11) word aangetoon dat daar in 1991 814 256 leerders van skoolgaande ouderdom was wat nie by skole ingeskryf was nie. In die ouderdomsgroep 6 tot 12 jaar was 5% van die leerders nie in die skool nie. In die ouderdomsgroep 13 tot 16 jaar was daar egter 16% wat nie by skole ingeskryf was nie. Die hoërskool-bywoningsyfer sal heel waarskynlik ook hoër persentasies toon namate die genoemde laerskoolleerders ouer word en hoërskool toe gaan.

Volgens die National Commission on Higher Education (NCHE) se Besprekingsdokument (1996:35) sal die grootste getal leerders na raming teen ongeveer die jaar 2000 in die skoolstelsel wees. Daarna sal die golf van groot getalle leerders mettertyd die tersiêre onderwysvlak bereik. Die grootste styging oor die kort termyn word in die sekondêre skole verwag. Gedurende die volgende dekade kan 'n geskatte toename van 3,5 miljoen tot 5,4 miljoen leerders in sekondêre skole verwag word. Hierdie inligting is van belang wanneer na oplossings vir die huidige onderwysprobleme gesoek word. Daar sal byvoorbeeld vir die akkommodering van die geskatte toename in leerders by veral sekondêre skole beplan moet word, maar sonder 'n koste-effektiewe opeleer-onderrigbenadering sal daar kwalik 'n antwoord vir die probleme gevind kan word.

Uit bogenoemde gegewens kan afgelei word dat daar in die volgende aantal jare ernstige tekorte ten opsigte van die voorsiening van onderwys gaan voorkom. Die potensiële vermeerdering van leerdergetalle en die vaste voorneme om aan alle leerders 'n geleentheid tot skoolopleiding te bied, maak 'n ondersoek na moontlike alternatiewe metodes van onderrig noodsaaklik.

2.2.1.2.3 ONDERWYSER-LEERDER-GETALSVERHOUDING

Die feit dat die skoolstelsel in die apartheidsjare nie vir alle leerders van skoolgaande ouderdom voorsiening gemaak het nie, het 'n wanbalans in die onderwyser-leerdergetalsverhouding tot gevolg gehad. Hierdie wanbalans het hoofsaaklik tussen swart en wit bevolkingsgroepe voorgekom en het die wit bevolking daadwerklik bevoordeel.

In 1994 was die gemiddelde nasionale leerder-onderwyser-getalsverhouding 34:1. Dit het egter gewissel vanaf 27:1 in die Noordelike Kaapprovinsie tot 41:1 in die Oos-Kaap. Dit is belangrik om kennis te neem van die verskille tussen die onderwyser-leerder-getalsverhoudings in die onderskeie provinsies, want dit gee 'n aanduiding van die hoeveelheid addisionele leerkrigte wat in die verskillende provinsies benodig word (Strauss et al., 1994:17).

Daar is ook bevind dat die getal leerders per onderwyser in die plattelandse swart skole baie hoër was as in die stedelike swart skole. Hierdie tendens, wat veral by primêre skole voorgekom het, word duidelik in die volgende tabel weerspieël (Arnott & Chabane, 1995:20).

Leerder-onderwyser-getalsverhouding

<i>Primêre skole</i>		<i>Sekondêre skole</i>	
<i>Platteland</i>	<i>42:1</i>	<i>Platteland</i>	<i>35:1</i>
<i>Stadskole</i>	<i>36:1</i>	<i>Stadskole</i>	<i>30:1</i>

Krige et al. (1994:111) wys daarop dat die ANC in 1994 reeds van mening was dat die maksimum aantal leerders in 'n klas nie veertig moet oorskry nie. Hy wys ook daarop dat die kwaliteit van die onderrig negatief beïnvloed word wanneer groot getalle leerders deur slegs een onderwyser in 'n klaskamer onderrig word.

Arnott & Chabane (1995:53) gee 'n ander perspektief aan bogenoemde siening van die ANC. Volgens hulle is die invloed van die leerder-onderwyser-getalsverhouding eintlik slegs in die eerste twee jare van die kind se skoolloopbaan werklik belangrik. In die senior standers is dit dus nie so belangrik nie. In 1992 is 'n internasionale studie in die Verenigde State van Amerika onderneem, waartydens dertienjariges (graad 7/8) van negentien lande se wiskundige vermoëns getoets is. Ten spyte van 'n gemiddeld van onderskeidelik 49 en 44 leerders per klas, het Suid-Korea en Taiwan die beste gevaar. Met klasse wat die helfte kleiner is, het die VSA en Kanada oënskynlik swakker presteer.

Die getalsverhouding by meer senior leerders speel dus waarskynlik nie so 'n groot rol in gehalte-onderrig as wat aanvanklik vermoed is nie. 'n Oop leerstelsel kan juis groot getalle leerders per onderrigleier akkommodeer. In die meer junior onderrigfase sal so 'n stelsel vir groter ondersteuning aan leerders voorsiening moet maak.

Vaalpark Hoërskool in Sasolburg het in 1997 klasse waarin dieselfde vak vir verskillende groepe van dieselfde ouderdom aangebied word, saamgevoeg. 'n Groter getal leerders is op hierdie wyse deur 'n onderrigleier, bygestaan deur 'n tutor, met groot welslae van onderrig voorsien (Sonnekus, 1997: onderhoud). Hierdie geval illustreer hoe 'n ope leer onderrigbenadering groot groepe leerders met sukses op skoolvlak kan akkommodeer.

Met die getalsverhouding wat volgens die Nasionale Departement van Onderwys in primêre skole na 40:1 en in sekondêre skole na 35:1 moet verander, sal daar tekorte en in sommige gevalle 'n totale gebrek aan klaskamers en fasiliteite in baie skole en gemeenskappe voorkom, omdat die leerder-onderwyser-getalsverhouding in die verlede vir sekere gemeenskappe baie meer ongunstig was (*Die Vrystaatse Onderwyser*, 1997a:4). Die finansiële implikasies hiervan word vervolgens saam met ander finansieringsprobleme bekyk.

2.2.1.2.4 ONDERWYSFINANSIERING

Wanneer die leerdergetalle van die onderskeie bevolkingsgroepe in skole in verhouding tot die finansiële toewysings bestudeer word, word dit duidelik waarom daar tans soveel probleme in die onderwys voorkom. Die meeste van die probleme kan teruggevoer word na die ongelyke finansiële toewysings aan die verskillende bevolkingsgroepe.

Die besteding ten opsigte van onderwys (gerig op skoolvlak) het tussen 1987 en 1992 met 12,3% gestyg. Skole het meer as 70% van die totale onderwysbegroting ontvang. Die toename in besteding is egter oneweredig tussen die verskillende onderwysdepartemente versprei. Hierdie oneweredige verspreiding het veral swart onderwysdepartemente benadeel. Die verhouding tussen die per kapita besteding op 'n wit kind en die besteding op 'n swart kind was 4,2:1 in 1991/2 (Buckland & Fielden, 1994:16,17).

In 1994 was die gemiddelde per kapita besteding vir die onderwys van wit leerders R5 403 per leerder. Dit was 147% hoër as die bedrag wat op swart leerders bestee is, naamlik R2 184 per leerder. (Die voormalige tuislande word by hierdie berekeninge uitgesluit.) Die gemiddelde besteding op gekleurde leerders was R3 691 per leerder, en op Indiërs R4 687. Weens die oorwig swart leerders is die gemiddelde per kapita besteding vir alle leerders in Suid-Afrika bereken op R2 222 (Sidiropoulos et al., 1996:114).

Bogenoemde syfers illustreer duidelik die ongelykheid in onderwysvoorsiening wat voorheen in Suid-Afrika voorgekom het. Die groot getalle swart leerders en die hoër per kapita besteding op wit leerders bemoeilik die beginsel van pariteit in die Suid-Afrikaanse onderwys. Omdat wit leerders finansiëel ten koste van swart leerders bevoordeel is, het dit die kwaliteit onderrig van swart leerders benadeel. Onderwysfasiliteite, onderrighulpmiddels en onderwysersopleiding is maar enkele van die fasette waar wit leerders bo swart leerders bevoordeel is. Om die onderrig van swart leerders op dieselfde vlak as dié van wit leerders te bring, word addisionele fondse (wat tans glad nie beskikbaar is nie) benodig. Weens die groot getalle swart leerders word die probleem van onderwysvoorsiening, sowel as die finansiële implikasies daarvan, geweldig omvangryk. Die enigste wyse waarop daar aan hierdie leerders wat tradisioneel benadeel is, se onderwysbehoefte voldoen kan word, is deur die implementering van 'n nuwe koste-effektiewe alternatief vir die huidige stelsel.

In die jaarverslag van die Departement van Onderwys (1996a:27) erken die komitee wat die verslag saamgestel het dat pariteit in die per kapitabesteding op skole noodsaaklik is. Dit is die sleutelkomponent in die Regering se beleid van gratis en verpligte onderwys. Weens die huidige finansiële implikasies van die tradisionele onderwysstelsel is dit egter nie moontlik om hierdie pariteit oor die kort termyn te bereik nie. Dit sal die voorsiening van onderwys in veral die voorheen goed voorsiene skole ontwig. Die komitee beveel dus aan dat openbare skole vir minstens

die volgende vyf jaar op 'n vennootskapsbasis befonds moet word. Die ouers en die onderwysdepartement sal dus beide 'n finansiële bydrae tot skole moet maak.

In die Onderwyswet (RSA, 1996a:27) word dit dan ook gestipuleer dat skoolgelde by 'n openbare skool gehef mag word indien 'n besluit om dit te doen, deur 'n meerderheid van ouers tydens 'n vergadering aanvaar is. Die beheerliggaam van 'n openbare skool kan die betaling van skoolgeld (deur ouers wat ingevolge Artikel 40 van die Wet daarvoor aanspreeklik is) deur die regsproses afdwing. Gratis onderwys is dus nie vir alle leerders moontlik nie, aangesien ouers wat dit kan bekostig, deur die wet verplig kan word om skoolfondse te betaal. Die Skolewet verseker egter ook dat behoeftige ouers nie skoolfondse hoef te betaal nie. Hulle kinders sal dus ook nie as gevolg daarvan benadeel word nie. Tradisionele kontakonderrig sal weens beperkte finansiële hulpbronne en 'n beleid wat gelyklopend vir gratis sowel as verpligte onderwys voorsiening maak, moeilik uitvoerbaar wees.

Om die probleem te vererger, word daar in 'n vooruitskatting van die publikasie "Education and Manpower Development" (Strauss et al., 1995:22) beraam dat die jaarlikse groei in primêre leerdergetalle vir die tydperk tussen 1996 en 2005 3,6% sal wees. Die groeikoers vir sekondêre leerders word selfs hoër, naamlik op 4,9% geskat. Dit gee 'n totale jaarlikse groei van 4,25% in die leerdergetalle in Suid-Afrika. Bogenoemde, tesame met die beperkte finansiële hulpbronne, beklemtoon opnuut die behoefte aan goedkoper kwaliteit onderrig vir groot getalle leerders, wat die omvangryke probleme in die onderwys sal aanspreek.

Ten einde die groot getalle leerders te akkommodeer en gelykheid tussen die bevolkingsgroepe teweeg te bring, gaan groot kapitale eise stel. Daar word beraam dat daar ongeveer 50 000 nuwe klaskamers benodig sal word (vir die leerders tans in die skool) om 'n leerder-onderwyser-getalsverhouding van 40:1 in primêre skole en 35:1 in sekondêre skole teweeg te bring. Teen 'n gemiddelde koste van R59 535 per klaskamer, sal nagenoeg R3,1 biljoen benodig word om bestaande agterstande uit te wis. Hierdie kostes kan beperk word indien meer skole op 'n deelbasis soggens deur

een groep leerders en in die middag deur 'n ander groep gebruik kan word (Buckland & Fielden, 1994:viii). Alhoewel sekere skole reeds op deelbasis benut word, is dit nie genoeg om die huidige tekort aan klaskamers voldoende aan te spreek nie (De Wet, 1998:4).

In die besprekingsdokument van die Departement van Nasionale Opvoeding (1991:93) word juis ook aanbeveel dat leë of onderbenutte skole, waar prakties moontlik, optimaal gebruik moet word ten einde die tekort aan skole en klaskamers wat in sommige departemente ondervind word, aan te vul. Dié gedagte, wat reeds in 1991 bespreek is, kan met vrug in 'n nuwe onderwysmodel aangewend word, aangesien dit duidelik is dat daar in die voorsienbare toekoms (selfs op die langtermyn) nooit aan die aanvraag vir klaskamers met die oog op tradisionele kontakonderrig voldoen sal kan word nie. 'n Alternatiewe onderwysmodel waar daar meer op selfstudie onderwysmetodes staatgemaak word, sal dus ontwikkel moet word om die ideaal van 'n hoë kwaliteit skoolonderrig vir alle leerders in Suid-Afrika te bereik (Van Loggerenberg, 1998:7).

Die onderwys word verder ondermyn deur wanadministrasie, wat tans vry algemeen voorkom. So is daar byvoorbeeld vir 1997 geen voorsiening vir nuwe skoolgeboue in die onderwysbegroting van die Vrystaat gemaak nie. Die R67,9 miljoen wat vir skoolgeboue bedoel was, is deur die Uitvoerende Raad na die Departement van Openbare Werke oorgeplaas, wat uiteindelik nie in staat was om die geboue te lewer nie - ten spyte van 'n tekort van 176 skole (*Die Volksblad*, 1997a:1). In die 1996/97 boekjaar is daar wel agt nuwe skole en 85 klaskamers deur die Vrystaatse Departement van Onderwys opgerig (*Die Volksblad*, 1997d:4), maar in 1998 is R79,1 miljoen van die R137,7 miljoen vir die bou van nuwe skole nie gebruik nie, omdat 'n rangorde van behoeftes nie behoorlik saamgestel is nie. Intussen het hierdie provinsie op daardie stadium slegs een klaskamer vir elke 153 leerders gehad (Horn, 1998:2). Indien daar gepoog sou word om aan alle leerders se leerbehoefte te voldoen, sou die optimale benutting van bestaande klaskamers en selfs ander lokale dus dringend noodsaaklik wees.

Benewens die voorsiening van genoeg klaskamers, was daar in 1994 'n bykomende kostekomponent ten opsigte van nagenoeg 850 000 leerders wat buite die skoolstelsel was, waarvoor voorsiening gemaak moes word. Wanneer die leerder-onderwyser-getalsverhouding soos deur die Departement van Onderwys voorgeskryf, vir hierdie leerders as maatstaf gebruik word, sal die kapitale uitleg om hulle in skole te akkommodeer 'n addisionele ongeveer R1,3 biljoen beloop. In totaal sal die kapitale uitleg van al die genoemde inisiatiewe (ten opsigte van leerders binne en buite die onderwysstelsel) 'n addisionele uitgawe van nagenoeg R4,4 biljoen vir die onderwysbegroting impliseer (Buckland & Fielden, 1994:viii). Dit is belangrik om daarop te wys dat die bedrag volgens die gegewens van 1994 bereken is en waarskynlik vandag veel hoër sal wees. Verder moet in gedagte gehou word dat die toekomstige toename in leerdergetalle en die toename in ongeletterde volwassenes wat op onderwysvoorsiening aanspraak maak, nog glad nie in bostaande bedrae verreken is nie.

Met die verdeling van die nasionale begroting vir die boekjaar 1995/96, is die grootste persentasie (20,8%) van die uitgawes aan die onderwys toegeken. Primêre en sekondêre skole (privaatskole uitgesluit) het die grootste persentasie (86,1%) van die onderwysbegroting ontvang (Departement van Onderwys, 1994:52,53). Volgens Sidiropoulos et al. (1996:109) het die bedrag (onderwysbegroting 1995/96) R32,21 biljoen beloop, wat 'n 9,6% verhoging ten opsigte van die 1994/95 begroting was.

Dit is verder belangrik om daarop te let dat skoolonderwys nie die totale onderwysbegroting ontvang nie. Van die nagenoeg R40 biljoen wat vir 1997 in die hoofbegroting aan onderwys toegewys is, het die Nasionale Onderwysdepartement net R36,5 biljoen ontvang. Die ander R3,5 biljoen is vir ander vorme van opleiding en onderwys toegeken (*Die Volksblad*, 1997c:3). Dit het uiteraard 'n verdere negatiewe invloed op die finansiële posisie van skoolonderwys, wat 'n koste-effektiewe oplossing vir die huidige skoolstelsel van groot belang vir Suid-Afrika maak.

Ten slotte moet daar ook gewys word op die feit dat die provinsies groot finansiële probleme ondervind. In die Vrystaat is die 1997-begroting byvoorbeeld met 12% besnoei, terwyl daar 20 997 meer kinders in Vrystaatse skole ingeskryf was as in die vorige jaar (1996). Dit impliseer dat daar in 1996 R2 366 per kind beskikbaar was, maar in 1997 net R2 211. Indien salarisse afgetrek word, was daar in 1997 net R133 per kind beskikbaar vir lopende kostes, onderhoud en uitbreiding (*Die Volksblad*, 1997 e:4). Verder word daar verwag die die Vrystaatse Onderwysdepartement in die 1998-boekjaar R250 miljoen sal oorbestee, wat die getal onderwysposte en noodsaaklike onderwysfasiliteite nog meer negatief sal beïnvloed (*Die Volksblad*, 1998 f:1).

As die druk op die Suid-Afrikaanse ekonomie in aanmerking geneem word, kan daar kwalik voorsien word dat die onderwys in die toekoms meer geld uit die staatskas sal ontvang. Daarbenewens kry die onderwys in verhouding reeds heelwat meer as die ander staatsdepartemente. Die enigste uitweg lê in goedkoper alternatiewe binne die onderwysstelsel. 'n Ondersteunde opeleer-onderwysmodel kan dus 'n belangrike bydrae lewer om op 'n koste-effektiewe wyse groot getalle leerders van 'n hoë kwaliteit skoolonderrig te voorsien.

2.2.1.3 ONGELETTERDE VOLWASSENES

Die ongelykhede in die voorsiening van onderwys en opleiding tydens die apartheids-era, het 'n groot rol gespeel in die feit dat groot getalle volwassenes tans ongeletterd is. Hierdie ongeletterdheid het uiteraard 'n negatiewe invloed op die menswaardigheid van die betrokke persone, en hou ook bepaalde ekonomiese implikasies vir hulle in.

Daar word beraam dat daar ongeveer 15 miljoen volwasse Suid-Afrikane is wat in 1994 ongeletterd of semi-ongeletterd was. Weens hierdie ongeletterdheid bestaan

daar in Suid-Afrika 'n tekort aan geskoolde werkers en werkers wat by veranderende werksomstandighede kan aanpas (Departement van Onderwys, 1994:37).

Uit navorsing van die *Joint Education Trust (JET)* blyk dit egter dat die aantal ongeletterde volwassenes in Suid-Afrika sowat die helfte minder is as die syfer van 15 miljoen, wat algemeen genoem word. Navorsing deur die Sentrum vir Volwasse Onderwys aan die Universiteit van Natal (namens JET) dui nietemin daarop dat meer as 330 000 van dié ongeletterde volwassenes tans onderrig ontvang. Die meeste van hierdie volwassenes (sowat 140 000) word deur die sakesektor opgelei, nagenoeg 96 000 word deur die Staat opgelei en nagenoeg 62 000 deur niewinsgewende organisasies wat gemoeid is met opleiding in die informele onderwyssektor (*Die Volksblad*, 1996:7). Die res van hierdie volwasse studente word oënskynlik op ander wyses opgelei.

Die African National Congress (1994:11) glo dat die stigting van 'n nasionale stelsel vir volwasse basiese onderrig die enigste oplossing vir die agterstand in en ontwikkeling van volwasse onderrig is. Binne die nasionale stelsel moet daar strukture geskep word vir noue skakeling met die sakesektor, werkgewers, gemeenskappe en donateurs.

In 'n soeke na oplossings vir die land se onderwysprobleme, moet dus 'n stelsel waarby ongeletterde volwassenes ook kan baatvind, ontwerp word. Dié stelsel sal die spesiale behoeftes van volwassenes moet aanspreek, wat mag noodsaak dat van borgskappe en donasies van die sakesektor gebruik gemaak moet word.

2.2.2 ONDERWYSVERWANTE PROBLEME

Dit sou waarskynlik onbillik wees om alle onderwysverwante probleme voor die deur van politieke besluitneming te lê. Tog het die benadering tot onderwys en spesifiek die

beleid, stelsels en sisteme van die verlede, sowel as die gevolge daarvan aanleiding gegee tot bepaalde probleme binne die onderwys. Die volgende is hier van belang:

2.2.2.1 ONBEVREDIGENDE SLAAGSYFERS

'n Groot leemte in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is die feit dat baie leerders nie na wense vorder en presteer nie. Dit skep uiteraard 'n bykomende las op die onderwysbegroting en werk ook negatief op die arbeidsmark in. In dié verband word onderskeid getref tussen matrikulante (graad twaalf) en die res van die standerds (graad een tot elf), omdat die redes en die gevolge van onbevredigende slaagsyfers by dié twee groepe verskillend mag wees.

2.2.2.1.1 HERHALING VAN STANDERDS

'n Groot probleem wat veral in swart skole voorkom, is die hoë persentasie leerders wat standerds moet herhaal. Om 'n standerd te herhaal, is demoraliserend, dit plaas ekstra druk op beskikbare fasiliteite en veroorsaak opvoedkundige en sosiale probleme.

Baie min onderwysdepartemente in Suid-Afrika kan betroubare data aangaande die uitvalsyfers, herhalingsyfers en voltooiingsyfers van leerders in skoolsisteme verskaf. Data is dus op ander wyses (bv. sensusopnames) bekom en die belangrikste afleidings wat volgens Buckland & Fielden (1994:59, 60) daaruit gemaak kan word, is die volgende:

- Die vloeï van leerlinge deur die skoolstelsel het gevarieer tussen provinsiale en ander onderwysdepartemente. Hoë uitvalsyfers en herhalingsyfers is veral

aangetref binne dié departemente wat na die onderwys van swart en bruin leerders moes omsien.

- Die persentasie leerders wat in 1981 by skole ingeskryf was, en wat matriek in 1992 geslaag het, varieer grootliks tussen die verskillende swart onderwysdepartemente. Hierdie persentasie wissel van so laag as 6,1% tot 'n skamele 32,9%.
- In standerds 5, 8 en 10 het meer as twee derdes van die swart leerders buite die sogenaamde “ideale ouderdom” vir 'n betrokke standerd geval. Die feit dat sulke groot groepe leerders ouderdomsgewys van die res van die groep (binne klasverband) verskil, veroorsaak enorme sosiale en opvoedkundige probleme. Volgens Krige et al. (1994:123) is dit moeilik om 'n aanvaarbare slaagsyfer vas te stel, maar daar word algemeen aanvaar dat nie meer as een uit elke agt leerders 'n standerd behoort te herhaal nie. Die probleem in swart skole is dus buitengewoon omvangryk.
- In die onderwysdepartemente wat vir swart onderwys verantwoordelik was, was die uitvalsifers, asook die herhalingsifers uitsonderlik hoog. Benewens die afwesigheid van verpligte onderwys, het ander faktore soos die beskikbaarheid en opleidingsvlak van onderwysers, die beskikbaarheid van onderrigmateriaal, swak sosio-ekonomiese toestande en die ineenstorting van 'n leerkultuur in baie gebiede 'n invloed op slaagsifers uitgeoefen.
- 'n Vergelyking tussen die gemiddelde ouderdomme van leerders toon dat swart leerders gemiddeld sewentien maande langer as wit leerders neem om 'n twaalf jaar skoolprogram te voltooi.

'n Ontleding deur Strauss et al. (1994:5) ten opsigte van die aantal leerders per standerd (gedurende 1994), toon 'n baie duidelike verskil tussen die aantal leerders in die verskillende standerds in swart skole. Die verskille in die onderskeie skoolfasies in

swart skole is te wyte aan die groot getalle herhalers in die junior standerds en die hoë uitvalsyfers in die senior standerds. Die getal swart leerders in standerd 10 verteenwoordig slegs 32,2% van die getal leerders wat aanvanklik vir hulle eerste skooljaar ingeskryf het en alhoewel hierdie persentasie hoër is as in 1992, is dit steeds onrusbarend laag. In die geval van wit leerders bereik 73,82% van die leerders wat aanvanklik ingeskryf het, wel matriek. In die wit skole (waar daar ook 'n aantal swart leerders opgeneem is) is die verskille tussen die aantal leerders in die verskillende standerds dus nie so beduidend nie.

Nieteenstaande die feit dat daar 'n laer uitvalsyfer in die wit skole as in die swart skole is, is dit nogtans duidelik dat die huidige onderwysstelsel nie aan die onderwysbehoefte van 'n groot persentasie leerders voldoen nie. In die beplanning van 'n nuwe model vir skoolonderrig in Suid-Afrika is dit dus van groot belang dat die redes vir die huidige leemtes, soos hoë uitvalsyfers en swak slaagsyfers, aangespreek sal word.

2.2.2.1.2 SLAAGSYFERS VAN MATRIKULANTE

Alhoewel 'n groot persentasie leerders gedurende hulle skoolloopbaan standerds herhaal het, is baie van hulle steeds nie op 'n voldoende akademiese peil om matriek (graad 12) te slaag nie. Die gemiddelde slaagsyfer van matrikulante is ontstellend laag en daarom is dit dringend noodsaaklik dat slaagsyfers opgestoot moet word. Dit moet natuurlik geskied sonder dat die kwaliteit van onderrig en slaagvereistes verlaag word.

Krige et al. (1994:183, 185) noem dat daar in 1991 slegs 8% van die swart bevolking (in die ouderdomsgroep 25 - 64 jaar) was wat matriek geslaag het. In teenstelling daarmee het 61% van die wit bevolking in dieselfde ouderdomsgroep matriek op daardie tydstip geslaag. Die slaagpersentasie van beide groepe is hoër in die metropolitaanse gebiede as op die platteland, wat daarop dui dat die huidige stelsel meer leemtes op die platteland as in stedelike gebiede toon.

In die vorige Departement van Onderwys en Opleiding (vir swart onderwys) is bevind dat in 1991 slegs 26% van die leerders wat hulle in 1980 vir Sub A ingeskryf het, matriek bereik het. In 1994 het hierdie persentasie toegeneem toe 41% van die leerders wat hulle in 1983 vir Sub A ingeskryf het, matriek bereik het. Die slaagsyfer van die matrieks was in 1991 'n skamele 10,4%, en dit het in 1994 verhoog na 16,8% (Strauss et al., 1994:12,14), wat op 'n verbetering in slaagsyfers onder swart leerders dui, maar steeds onrusbarend laag is.

Die slaagsyfer vir wit onderwys wyk egter van laasgenoemde patroon af. Van die aantal Sub A-leerders wat in 1980 ingeskryf het, het 78,8% in 1991 matriek bereik. In 1994 bereik 78,7% van die Sub A-leerders van 1983 wel matriek. Die slaagsyfer van 1991 was 73,6% en dit daal na 72,5% in 1994. Vergeleke met swart onderwys is daar dus 'n afname in die aantal leerders wat matriek bereik, sowel as die aantal wat dit slaag (Strauss et al., 1994: 12,14). Al lyk hierdie afname onbeduidend klein, sal daar deur middel van toekomstige statistieke vasgestel moet word of dit 'n aanduiding van 'n nuwe tendens in die onderwys is, sodat 'n nuwe onderwysmodel daaraan aandag kan gee.

Die Nasionale slaagsyfer vir matrikulante is in 1996 vir die eerste keer op 'n nierassige grondslag bereken, en wel op 54%. Die persentasie leerders met universiteitsvrystelling is bereken op 15% (Departement van Onderwys en Kultuur, 1997:7). In 1997 het die slaagsyfer egter gedaal na 47% (*Die Volksblad*, 1998a:2) en die persentasie leerders met vrystelling, na 12% (*Die Volksblad*, 1998b:2). Dit is die jongste beskikbare slaagsyfer waarmee vir beplanningsdoeleindes gewerk kan word, wat daarop dui dat Suid-Afrika se gemiddelde slaagsyfer 'n probleem is wat dringend aandag moet geniet, aangesien so 'n groot persentasie leerders se toekomsverwachtinge deur swak slaagsyfers beïnvloed word.

Volgens die besprekingsdokument van die National Commission on Higher Education NCHE (1996:36) is die getal swart matrikulante wat universiteitsvrystelling het, ook besig om te groei. Teen die huidige tempo behoort daar in die jaar 2005 'n minimum

van 250 000 leerders met volle matrikulasievystelling te wees. Daar behoort ook 'n verdere 500 000 leerders met 'n sertifikaat wat toetredende tot tersiële onderwys sal bied, te wees. Dit is haalbaar indien die skoolstelsel vir swart leerders sodanig kan verbeter dat die slaagsyfer met 3% per jaar sal toeneem. Teen 'n matriekslaagsyfer van nagenoeg 60% sal daar teen die jaar 2005 sowat 812 664 skoolverlaters met 'n onderwysertifikaat gelykstaande aan matriek wees.

Uit die NCHE-besprekingsdokument kan afgelei word dat die kwaliteit van onderrig aan swart leerders besig is om te verbeter. Dit sal noodwendig tot gunstiger matriekuitslae lei en hulle beter vir naskoolse werkseleenthede voorberei, wat 'n positiewe uitwerking op die land se geskoolde arbeid kan hê. Alles dui op die noodsaaklikheid van 'n billike geleentheid vir alle leerders om 'n matriekkwalifikasie te bekom. Hiervoor moet onderwysbeplanners en beleidmakers in hulle toekomsvisie voorsiening maak, ook wanneer 'n ondersteunde onderwysmodel vir Suid-Afrikaanse skole beplan word.

2.2.2.2 ONVOLDOENDE KWALIFIKASIES VAN LEERKRAGTE IN SEKERE SKOLE

'n Ernstige bron van kommer in die onderwys is die lae kwalifikasies van onderwysers wat by swart skole skoolhou. Die voorsiening van kwaliteit onderrig sal alleen moontlik wees indien die onderwysers oor voldoende opleiding beskik.

'n Professioneel gekwalifiseerde onderwyser is iemand wat vakgerigte onderrig ontvang het en opgelei is om in sy vakgebied didakties korrek onderrig te gee. Matriek word gesien as die vertrekpunt van sodanige opleiding. Kwalifikasies word dus uitgedruk as matriek plus die aantal jare van opleiding (volgens die tydsduur van 'n spesifieke kursus), byvoorbeeld M+3 (matriek plus 'n drie jaar graad of diploma) (Strauss et al., 1994:8).

Die VSS (1991: Bylaag A, 3.6) noem dat meer as 95% van blanke onderwysers in 1989 oor 'n minimum van 'n drie jaar kwalifikasie na matriek beskik het. In die geval van swart onderwysers het minder as 15% oor 'n drie jaar kwalifikasie na matriek beskik. Sommige swart onderwysers (33%) het sonder 'n matriekkwalifikasie as onderwysers gekwalifiseer (deur die verwerwing van 'n bepaalde onderwysertifikaat), terwyl nagenoeg 20% as onderwysers ongekwalifiseerd was. Indien matriek en 'n drie jaar onderwysgraad of diploma as noodsaaklike kwalifikasie vir 'n goeie gehalte onderwyser beskou word, het ongeveer 45% van die onderwysers in 1989 nie aan dié vereiste voldoen nie.

Daar word bereken dat 145 000 van die 350 000 onderwysers in Suid-Afrika in 1991 onder- of ongekwalifiseerd was. Dit dui op 'n verbetering sedert 1989. Daar was egter steeds 60 000 onderwysers wat nie eers oor 'n matriekkwalifikasie beskik het nie (Waghid, 1996:208).

Volgens 'n kwalifikasieprofiel van onderwysers, soos verskaf deur Strauss et al. (1994:8), was 15,61% van alle onderwysers in 1994 slegs in besit van 'n matriekkwalifikasie of laer. Nagenoeg 35,41% het nie oor matriek plus 'n drie jaar onderwyskwalifikasie beskik nie. Indien die norm M+3 geld, was slegs 64,58% van alle onderwysers gekwalifiseerd. Boonop toon die National Committee on Further Education (NCFE) (1997:19) aan dat 19% van die swart onderwysers in 1994 onder- of ongekwalifiseerd vir onderrig in sekondêre skole was.

Hoewel dit uit bogenoemde blyk dat die situasie merkbaar verbeter het, was daar tog in 1994/5 steeds 'n ongelyke toedeling van onderwysers. Die meeste van die onder- of ongekwalifiseerde onderwysers is in swart primêre skole aangetref. Selfs heelwat van die primêre skole se skoolhoofde was ondergekwalifiseerd. Plattelandse swart en bruin skole het ook oor die algemeen groter agterstande ten opsigte van gekwalifiseerde onderwysers gehad. Hulle toegang tot genoegsaam gekwalifiseerde sekondêre onderwysers was ook meer beperk (Arnott & Chabane, 1995:52).

Daar was verder ongelykhede ten opsigte van rang, ras en geslag. Die National Committee on Further Education (NCFE) (1997:19) wys byvoorbeeld deur navorsing wat in 1994 gedoen is, daarop dat die meeste senior poste (bestuursposte) op daardie stadium deur mans bekleed was, ten spyte daarvan dat 'n groot aantal van hierdie persone onder- of ongekwalifiseerd was. Enige onderwysmodel wat vir optimale onderwysgeleenthede vir almal in Suid-Afrika voorsiening kan maak, sal dus die probleem van on- of ondergekwalifiseerde onderwysers, veral op die platteland en onder die gekleurde bevolkingsgroepe, moet aanspreek.

As die voorgestelde leerder-onderwyser-getalsverhouding in aanmerking geneem word, is daar op nasionale vlak 'n groot oorskot aan onderwysers. Hoewel almal nie voldoende gekwalifiseer is nie, het die onderwysstelsel in Suid-Afrika dus tog die kapasiteit om volgens behoefte genoeg onderwysers te voorsien. Daar moet egter klem geplaas word op die opleiding van sekondêre onderwysers om in die land se behoeftes van die jaar 2000 en daarna te voorsien (Arnott & Chabane, 1995:52).

Die suksesvolle transformasie van die onderwys en gehalte onderrig aan leerders is afhanklik van die professionele ontwikkeling en toegewydheid van onderwysers. Die kwessie van onder- en ongekwalifiseerde onderwysers moet dus dringend aangespreek word. Die opleiding en vergoeding van onderwysers is egter baie koste-intensief en derhalwe moet die bestaande onderwyserskorps meer effektief aangewend word.

2.3 SAMEVATTING

Die effek van politieke besluitneming op die onderwys van 'n land is deur die 1948-verkieping in Suid-Afrika bevestig. Die apartheidsbeleid as uitvloeisel hiervan het noodwendig segregasie ook in Suid-Afrika se onderwysstelsel tot gevolg gehad. Eers met die totstandkoming van 'n demokrasie in 1994 het dit duidelik geword dat die verskille in die benadering wat deur die onderskeie onderwysdepartemente gevolg is, die vestiging van 'n sentrale onderwysstelsel sou bemoeilik.

Die optrede van die politici het verder allerhande ongelykhede soos seksisme en ongelyke beregtiging ten opsigte van onderwysvoorsiening tot gevolg gehad. Die agterstande wat dit vir sekere persone veroorsaak het, sal in 'n nuwe bedeling moeilik uitgewis word. Benewens die feit dat daar in die onderwysstelsel nie voorsiening gemaak is vir die groot toename in leerders (ook volwasse leerders) nie, is die effek daarvan op die land se onderwysbegroting ook nie verreken nie. Ook dit sal 'n groot impak op 'n nuwe onderwysstelsel hê.

Hoewel daar dikwels 'n direkte verband bestaan, kan alle onderwysprobleme nie uitsluitlik voor die deur van politieke ideologieë gelê word nie. Inherente gebreke in die onderwysstelsel het as sulks tot baie leemtes aanleiding gegee. So was die swak slaagsyfers onder sekere dele van die bevolking byvoorbeeld 'n direkte uitvloeisel van 'n ontoereikende stelsel en dit het groter druk op die reeds wanvoorsiende onderwysfasiliteite geplaas. Voorts het die groot getalle on- en ondergekwalfiseerde onderwysers nog groter druk op 'n reeds gebrekkige stelsel geplaas en dit het tot verdere onderrigleemtes aanleiding gegee.

Die totale heroriëntering ten opsigte van die onderwys en die gepaardgaande ontwikkeling en implementering van 'n doelmatige onderwysbedeling sal al die onderwysprobleme van die verlede baie deeglik moet verreken. Hoewel politieke beskouinge sekerlik altyd 'n rol sal speel, moet onderwyskundiges sulke invloede beveg - die onderwys mag nooit 'n politieke speelbal in die hande van politici wees nie. 'n Nuwe stelsel behoort uitsluitlik daarop gemik te wees om die land se breinkrag en leerderpotensiaal ten volle te ontsluit. In die model wat in hoofstuk sewe voorgestel word, word daar dan ook gepoog om na aanleiding van die probleme in die onderwys 'n ondersteunde onderwysstelsel te ontwikkel, wat daarop gemik is om aan alle leerders (ook dié in die tradisionele ondersysstelsel) beter onderriggeleenthede te bied.

2.4 SLOTGEDAGTE

Uit 'n historiese perspektief gesien, het die verloop van onderwys in Suid-Afrika die moontlikheid van politieke hervorming en die effek daarvan op die onderwys, nêrens verreken nie. Dit laat die toekoms van die onderwys noodwendig in 'n posisie waar groot klemverskuiwings sal móét plaasvind om die talle knelpunte wat uit die verlede voortspruit, aan te spreek. Konvensionele denke sal moet plek maak vir progressiewe inisiatiewe en onderwysleiers sal gereed moet wees om 'n totale paradigmaskuif ten opsigte van onderwysstrategieë te maak. Bestaande onderwysstelsels en sisteme is net eenvoudig nie in staat om in totaliteit aan die eise wat gestel word, te voldoen nie, as gevolg van die groot getalle leerders, swak gekwalifiseerde onderwysers, ontoereikende stelsel en beperkte beskikbare fondse vir onderwysvoorsiening.

Benewens die effek van die onderwysbeleid van die verlede, het die huidige tydsgewrig sy eiesoortige tekortkominge, wat nie noodwendig direk aan die verlede toegeskryf kan word nie. Dit word in die volgende hoofstuk meer volledig toegelig, waar gewys sal word op die gekompliseerdheid van die onderwyssituasie in Suid-Afrika, asook die noodsaaklikheid van 'n soeke na alternatiewe strategieë.

3

Knelpunte wat tans in die onderwys voorkom

Waar daar in Hoofstuk twee hoofsaaklik gekonsentreer is op knelpunte spruitend uit 'n onderwysbeleid wat op politieke standpunte van die verlede gegrond is, word in hierdie hoofstuk aandag gegee aan leemtes wat verband hou met onder andere tegnologiese ontwikkeling, die arbeidsmark en veral die vrese en onsekerheid van byvoorbeeld ouers en onderwyslui ten opsigte van bestaande sisteme en nuwe denkrigtings wat stelselmatig geïmplementeer gaan word. Van hierdie probleme kan natuurlik ook indirek aan beskouinge en beleidstandpunte van die verlede gekoppel word.

Die huidige onderwysstelsel bevat sekere komponente wat gegrond is op 'n vorige stelsel, wat direk geblameer word vir baie van die sosiale en ekonomiese probleme van die land, soos werkloosheid en armoede. 'n Transformasie in die onderwys is dus 'n onvermydelike proses wat móét geskied, maar dit moet vir die totale Suid-Afrikaanse bevolking aanvaarbaar wees (Bitzer, 1995:38,39).

'n Nuwe onderwysstelsel moet aandag gee aan alle aspekte wat tydens onderrig 'n rol mag speel en alle rolspelers moet betrek word. Kommunikasiekanale moet funksioneel en oop wees, sodat almal in 'n nuwe onderwysbedeling inspraak kan hê. Vervolgens word aan 'n aantal probleme wat binne die huidige stelsel ondervind word, aandag gegee.

3.1 KURRIKULUMS

In die verlede het sillabusse en kurrikulums 'n eurosentriese eerder as 'n afrosentriese benadering beklemtoon. Die behoeftes van vele swart mense, vroue en gestremdes is

miskien. Verder het die kurrikulums nie selfstandige studie, kritiese denke en aktiewe deelname in die gemeenskap aangemoedig nie.

Nuwe kurrikulums moet ongetwyfeld die waardes en gevoelens van 'n totaal nuwe demokratiese gemeenskap weerspieël om sodoende gelyke beregtiging teweeg te bring en alle leerders met behulp van hoë kwaliteit onderrig toe te rus. Kurrikulumwysigings is egter 'n langtermynproses en kan nie in 'n kort tydperk geïmplementeer word nie. Dit moet baie goed beplan word, sodat die verskillende komponente daarvan 'n eenheid kan vorm (Departement van Onderwys, 1994:32).

Benewens die ideologie wat slegs 'n bepaalde gedeelte van die bevolking gedien het, was 'n groot deel van die bevolking in die verlede by die ontwerp van sillabusse en kurrikulums uitgesluit (African National Congress, 1994:2). Vanweë hierdie ondeursigtigheid en ander genoemde tekortkominge het daar 'n behoefte ontstaan vir die ontwikkeling van nuwe kurrikulums en sillabusse. Uit hierdie behoefte tot vernuwing binne die onderwys is Kurrikulum 2005 gebore.

3.1.1 IMPLEMENTERING VAN KURRIKULUM 2005

Kurrikulum 2005 is 'n nuwe resultaatgerigte (uitkomsgebaseerde) onderrigbenadering, wat in 1998 vir graad een ingestel is. Dié kurrikulum maak voorsiening vir leerders se totale ontwikkeling en nie net vir hulle kognitiewe vaardighede nie (Departement van Onderwys, 1997b:4). Te midde van die positiewe moontlikhede wat dit vir die kreatiewe onderwyser inhou, gaan die implementering daarvan met groot onsekerhede gepaard.

Volgens Kurrikulum 2005 word leerders se vordering gemeet aan die mate waarin hulle bepaalde kennis, vaardighede en gesindhede verwerf. Dit is egter baie moeilik

om sinvolle kriteria te vind waarvolgens gesindhede gemeet kan word (Breytenbach, 1997:6).

Verder is die hoofdoelstelling van Kurrikulum 2005 dat leerders individueel volgens hul eie vermoëns tot hulle volle potensiaal moet ontwikkel (Departement van Onderwys, 1997b:4). Met die teorie van hierdie doelstelling kan seker nie fout gevind word nie, maar die wyse waarop dit in die praktyk verwesentlik gaan word, word nie duidelik uitgespel nie. Met die implementeringsdatum wat reeds vir Januarie 1998 bepaal is, is daar ook nie veel tyd gelaat om onsekerhede in dié verband uit die weg te ruim nie (*Die Volksblad*, 1997g:8 en Dreyer, 1997:4-6).

3.1.1.1 RESULTAATGERIGTE ONDERWYS

Omdat Kurrikulum 2005 op resultaatgerigte onderwys (RGO) geskoei is, is dit nodig om ook na die moontlike knelpunte van RGO te kyk. Omdat die toepassing daarvan in die praktyk nog nie duidelik uitgeklaar is nie, veroorsaak die hele RGO-konsep heelwat onsekerhede in onderwysgeledere. Verder bestaan daar 'n gaping tussen die kennis van onderwysbestuurders ten opsigte van die konsep en dié van onderwysers op grondvlak. Dit veroorsaak dat onderwysers nog nie voldoende opgelei en geheroriënteer is om transformasie-uitdagings soos Kurrikulum 2005 en 'n resultaatgerigte onderrigbenadering te hanteer nie (*Die Volksblad*, 1997g:8 en 1998e:6).

Dié nuwe benadering kan alleenlik suksesvol geïmplementeer word indien daar oplossings vir die volgende knelpunte gevind word:

3.1.1.1.1 DIE WYSE WAAROP RESULTAATGERIGTE ONDERWYS TOEGEPAS EN GEÏNTERPRETEER WORD

Die Suid-Afrikaanse model vir RGO bepaal dat onderwys in fases van drie jaar elk (drie grade per fase) aangebied sal word. Desnieteenstaande het die Departement van Onderwys besluit om dié nuwe kurrikulum in sekere grade (nie 'n eenheid van drie grade, waaruit 'n fase bestaan nie) in te faseer. Dit sal administratiewe reëlings soos onder andere die wisseling van klasse en die samestelling van die skoolrooster bemoeilik. Dit sou waarskynlik beter gewees het om die nuwe kurrikulum fase vir fase in te faseer (Dreyer, 1997:5 en Pretorius, 1997:11).

Onderwysers is verder bekommerd dat die model nie voorsiening maak vir uitnemendheid nie. Die resultate (uitkomst) word op minimum vereistes gebaseer en geld vir alle leerders in 'n spesifieke graad. Leerders wat aan meer as die minimum vereistes voldoen, ontvang met ander woorde nie erkenning daarvoor nie (Dreyer, 1997:5).

3.1.1.1.2 BESKIKBARE TYD VIR DIE ONTWIKKELING VAN SINVOLLE LEERPROGRAMME OM LEERRESULTATE TE BEHAAL

Die kern van RGO is uiteindelik die leerprogramme. Dit is daarom noodsaaklik dat sinvolle geïntegreerde leerprogramme saamgestel sal word, sodat leerders die beoogde leerresultate kan behaal. Dit is egter reeds duidelik dat daar nie genoeg tyd beskikbaar is om leerprogramme van gehalte betyds te ontwikkel nie (Dreyer, 1997:5).

3.1.1.1.3 LEEMTES MET BETREKKING TOT DIE INGESTELDHEID, TOEWYDING EN GEHALTE VAN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

RGO stel besondere eise aan onderwysers en sonder hoogs gemotiveerde en goed opgeleide onderwysers sal dit nie kan slaag nie. Die paradigmaskuif wat onderwysers moet maak, is so drasties dat hulle heropgelei sal moet word om die konsep suksesvol te kan implementeer. Moontlikhede vir indiensopleiding is egter uiters beperk, wat kan verhoed dat onderwysers betyds voldoende opgelei sal wees (Dreyer, 1997:5).

Verder sal onderwysers as gevolg van die voorbereiding wat RGO gaan verg, baie meer werk hê. Hulle sal waarskynlik nie meer tyd hê vir buitemuurse aktiwiteite nie en sport kan 'n luuksheid by skole word. Onderwysers sal byvoorbeeld gelyktydig vir graad ses RGO gee, terwyl graad sewe steeds op die tradisionele manier onderrig sal ontvang. Omdat kinders binne die nuwe benadering in groepe werk, kan dit lei tot ontwrigting, wat dit vir onderwysers moeilik kan maak om orde te handhaaf (Pretorius, 1997:11).

3.1.1.1.4 ONTOEREIKENDE FASILITEITE, HULPMIDDELE EN STEUN VIR ONDERWYSERS EN SKOLE

Onderwysers sal nie alleen goed opgelei en gemotiveer moet word nie - hulle sal ook goeie ondersteuning met betrekking tot fasiliteite en hulpmiddele moet ontvang. RGO verg in die besonder ondersteuning ten opsigte van die beplanning van 'n skooldag, die skoolrooster, die aanwending van personeel en die implementering van onderrig in fases eerder as grade (Dreyer, 1997:5,6).

Totdat die nuwe kurrikulum volledig geïmplementeer is, sal skole noodwendig oor twee roosters moet beskik, wat ontwrigtende implikasies sal hê. RGO-sessies sal byvoorbeeld langer neem as die tradisionele halfuurperiodes wat in die meeste skole in

gebruik is. Verder moet onderwysers, wanneer leerders van een provinsie of skool na 'n ander oorskuif, bepaal watter uitkomst of resultate reeds bereik is, en ook dít sal nie sonder probleme geskied nie (Pretorius, 1997:11).

3.1.1.1.5 ONDUIDELIKHEID TEN OPSIGTE VAN DIE KONTROLE EN MONITERING VAN DIE IMPLEMENTERING EN BEDRYF VAN DIE NUWE BENADERING

Dit is nie duidelik hoe en deur wie kontrole en monitering sal plaasvind nie. Die Onderwysdepartement se visie en beplanning in dié verband moet aan skole en onderwysers deurgegee word (Dreyer, 1997:6).

Evaluering sal deurlopend plaasvind en daarom sal toetse en eksamens moontlik verdwyn. Daar is egter groot onsekerheid oor die praktiese toepassing van hierdie nuwe vorm van evaluering. Vrese bestaan dat 'n gebrek aan duidelike riglyne 'n sogenaamde "deurvloeietsel" tot gevolg kan hê, waar leerders sonder behoorlike evaluering van een graad tot 'n volgende beweeg. 'n Gebrekkige leerervaring kan egter 'n probleem skep wanneer daar aan die einde van graad nege 'n nasionale standaardeksamen afgelê moet word (Pretorius, 1997:11).

RGO kan inderdaad bepaalde voordele inhou, maar daar is baie opvoedkundiges wat hierdie wyse van onderrig bevraagteken. Hoewel 'n aantal lande tans besig is om RGO te implementeer, is daar in die Verenigde State van Amerika (VSA) sterk teenkanting teen hierdie stelsel. Baie ouers en opvoedkundiges in die VSA glo dat basiese vaardighede en drilwerk soms wel 'n vereiste moet wees om meer gekompliseerde take te kan verrig. Verder word gesonde mededinging as belangrik beskou, omdat dit tot verbeterde individuele prestasie kan lei. Dit is aspekte wat by RGO ontbreek en moontlik daartoe kan lei dat intelligente leerders verveeld raak. Hoewel groepwerk belangrik is, kan individuele prestasies nie oor die hoof gesien word nie (Mulholland, 1997).

Vir Suid-Afrika is die probleem nie net in die beginsel van RGO geleë nie, maar veral in die tydperk wat toegelaat word vir die infasering daarvan. Die heropleiding van onderwysers en die ontwikkeling van toepaslike studiemateriaal is noodsaaklik om die nuwe kurrikulum suksesvol te implementeer. Daar heers ook kommer oor die bykomende finansiële las wat dit vir provinsiale onderwysdepartemente kan meebring (Gunning, 1997:9 en Mischke, 1998:6).

Weens die onsekerheid oor die verskillende knelpunte rakende die implementering van RGO, is dit wenslik dat daar aan leerders en hulle ouers bepaalde onderrigkeuses gebied moet word. In die ondersteunde opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrikaanse skole wat in Hoofstuk sewe uiteengesit word, word voorgestel om aan leerders die geleentheid te bied om hulle eie onderrigbehoefes ten opsigte van RGO te bevredig.

3.1.1.2 SILLABUSSE

Die term sillabus (of leerplan) kan omskryf word as 'n kort samevatting van 'n gegewe vak of kursus se verpligte en opsionele onderwerpe of temas. Hierdie inhoude moet op 'n bepaalde vlak en oor 'n bepaalde tydperk onderrig word (RGN, 1981:152).

Die sillabusse (net soos die kurrikulums) van die apartheids-era het tot heelwat ontevredenheid by verskillende bevolkingsgroepe gelei. Dit is as oudmodies en té akademies van aard beskou. Verder is die mening gehuldig dat sillabusse daarop ingestel was om sekere sosiale studies op 'n verdraaide wyse aan te bied (African National Congress, 1994:108).

In Kurrikulum 2005 word die term sillabus (of leerplan) met die begrip leerprogram vervang. Hierdie twee terme verskil egter van mekaar in dié sin dat 'n sillabus die vakinhoud duidelik moet omskryf, terwyl 'n leerprogram nie so rigied is nie. In 'n leerprogram kan die onderwyser op eie inisiatief meer insette lewer en keuses ten opsigte van die studiemateriaal uitoefen (Departement van Onderwys, 1997b:15).

In elke provinsie sal sentra geïdentifiseer moet word waar onderwysers sal saamwerk om studiemateriaal te ontwikkel en oplossings vir gemeenskaplike probleme te soek (Venter, 1997:7). Daar is egter baie kommer oor aspekte soos die tydstip waarop onderwysers by die sentra bymekaar sal kom, asook die feit dat sekere onderwysers slegs op die harde werk van ander sal teer sonder om self insette te lewer (Dreyer, 1997:5,6).

Hoewel kurrikulums en sillabusse in die verlede bepaalde probleme ingehou het, sal dit nie baat om dit met 'n swakker stelsel te vervang nie. RGO en die nuwe Kurrikulum 2005 hou wel bepaalde voordele in, maar die leemtes en probleme behoort eers uitgeklaar te word voordat dit geïmplementeer word. Ouers of leerders met bepaalde onsekerhede oor die implementering van Kurrikulum 2005 sal wel met 'n ondersteunde opeleer-onderrigmodel vir Suid-Afrikaanse skole (in Hoofstuk sewe voorgestel) die geleentheid gebied word om hulle eie keuses ten opsigte van kurrikulums en sillabusse uit te oefen.

3.2 EVALUERING EN SERTIFISERING

Onderrigstrategieë en die sukses of mislukking daarvan vind tot 'n groot mate neerslag in die evaluering van vordering en prestasie, asook die verwerwing van kwalifikasies. Daar bestaan op die oomblik talle onsekerhede ten opsigte van eksaminering, evaluering en sertifisering in die onderwys.

3.2.1 DIE HUIDIGE MATRIEKEKSAMEN

Die administrasie van matriekeksamens, asook die gehalte van die evaluering en eksaminering moet voldoen aan die verwagtinge van die arbeidsmark en die Hoër en verdere onderwyssektore. Dit moet in dié verband aan ouers en leerders gemoedsrus gee en leerders motiveer om hul beste te lewer.



Na die eksamenfiasko van 1996, met talle foute ten opsigte van uitslae en die inhoud van vraestelle wat voor die tyd uitgelek het, het talle ouers weinig vertroue in die onderwysowerhede se vermoë om eksamens te administreer. Daar bestaan ook twyfel oor die standaard van die eksamens en of dit aan internasionale standaarde voldoen. Dit het daartoe gelei dat sekere ouers en beheerliggame 'n beroep op die Suid-Afrikaanse Stigting van Onderwys en Opleiding (SASOO) gedoen het om die bestaande eksamens te vervang met een wat aan die nodige standaarde en verwagtinge voldoen. Volgens SASOO het hulle ook verdere versoeke van openbare skole, sowel as onafhanklike skole en korrespondensiekolleges vir die instelling van 'n onafhanklike eksamenliggaam ontvang. Daar bestaan ook onsekerhede oor die toepassing van evaluering en sertifisering in die nuwe sillabusbeleid, byvoorbeeld tot op watter vlak skoolonderwys deur die Staat befonds gaan word. Indien befondsing net tot met graad nege gaan geskied, kan dit 'n bykomende eksterne eksamen meebring, en ontstaan die vraag hoe grade tien tot twaalf in terme van eksaminering en befondsing gehanteer gaan word (Erlank, 1997:11). Die moontlikheid dat die matriekeksamens in sy huidige vorm selfs gaan verdwyn, is nie uitgesluit nie, maar debatte hieroor is nog maar in 'n beginstadium (*Die Volksblad*, 1998d:2).

Bestaande alternatiewe vir die huidige provinsiale eksamens is die stelsel van die *Independent Examinations Board* (IEB) en die sogenaamde Cambridge-eksamens. Die Hoërskool Randburg het verlede jaar toestemming van die Gautengse Onderwysdepartement ontvang om eksamens van die IEB te skryf. Dié eksamens het egter nie internasionale status nie. Verder oorweeg skole in die Wes-Kaap dit om in samewerking met die Universiteit van Stellenbosch die Cambridge-eksamens af te lê. Hoewel dit internasionale erkenning geniet en in staat is om Afrikaans as vak te eksamineer, word die res van die eksamens steeds slegs in Engels afgeneem. Omdat Afrikaanssprekendes hiermee probleme mag hê en die IEB Engels-georiënteerd is, is daar wel 'n behoefte aan 'n onafhanklike Afrikaanse eksamenliggaam (Erlank, 1997:11). In 'n ondersteunde opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrikaanse skole sou dit vir leerders en hulle ouers moontlik wees om self te besluit oor die eksamens wat

aan die einde van graad twaalf afgelê moet word. Hierdie besluit sal beïnvloed word deur elke individuele leerder se vermoëns en toekomsverwagtinge.

3.2.2 NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), of beter in Engels bekend as die National Qualification Framework (NQF), is 'n raamwerk of instrument vir die sertifisering van onderwyskwalifikasies (*Die Vrystaatse Onderwyser*, 1997b: 8,9). Omdat groot dele van die NKR regstreeks aan Nieu-Seeland se stelsel ontleen is, is dit belangrik om kennis te neem dat die Nieu-Seelandse regering te kenne gegee het dat hy ingrypende veranderinge aan sy kwalifikasieraamwerk gaan aanbring. Dit kan verreikende implikasies vir die Suid-Afrikaanse kwalifikasieraamwerk inhou, wat op hierdie stadium problematies is, omdat dit die toekomsverwagtinge van baie leerders in Suid-Afrika negatief kan beïnvloed (Rademeyer, 1997a:5).

Alhoewel alternatiewe eksamenstelsels klaarblyklik moontlikhede inhou en die NKR aan die industriële wêreld se behoeftes vir beroepsgerigte opleiding voldoen, boesem dit nie vertroue in nie weens die onsekerhede wat daarmee gepaard gaan (Mittner, 1997:11). Met die onderwys as een van die belangrikste hoekstene van 'n land se toekoms, is onsekerhede van dié omvang nie aanvaarbaar nie en moet dit dringend reggestel word. Om aan die behoeftes van leerders en hulle ouers te voldoen, sal die ondersteunde opeleer-onderwysmodel wat in Hoofstuk sewe voorgestel word, dus aan alle leerders in Suid-Afrika die geleentheid tot 'n kredietwaardige onderwyskwalifikasie kan bied.

3.3 TAALBELEID

In Suid-Afrika was die taalbeleid in die onderwys nog altyd 'n baie sensitiewe aangeleentheid, aangesien dit in die verlede gebruik is om leerders van verskillende

rasse van mekaar te skei. Tans bestaan daar by verskillende groeperinge groot onsekerheid oor die toepassing van 'n nuwe taalbeleid in 'n nuwe onderwysbedeling, veral omdat daar uiteenlopende gesigspunte daaroor bestaan.

Daarbenewens is die groot taaldiversiteit wat in Suid-Afrika bestaan 'n wesentlike probleem omdat dit besluitneming oor die medium van onderrig bemoeilik. Die vier dominante tale in Suid-Afrika is Zulu, Xhosa, Sotho en Afrikaans, wat deur 72% van die bevolking gepraat word. Histories was Afrikaans en Engels bevoorreg om as amptelike landstale te funksioneer - en sodanig ook as onderrigtale. Met 'n nuwe politieke bedeling en die verwerping van Afrikaans as verpligte vak in swart skole as uitvloeisel daarvan, het die keuse van 'n onderrigmedium op Engels geval (Krige et al., 1994:86,87). Die feit dat Afrikaans in 'n vorige bedeling 'n verpligte onderrigmedium in swart skole was, het nie alleen gelei tot grootskaalse ongelukkigheid en geweld nie, maar dit is ook die rede waarom Afrikaans deur vele as die taal van die onderdrukker beskou word (African National Congress, 1994:61).

Die taalprobleem word deur sommige mense so ernstig geag, dat dit nodig gevind is om 'n eenheidsgroep, bestaande uit verteenwoordigers van al die belangrikste politieke partye met Afrikaanse steun, kerke en kultuurliggame te stig. Hierdie groep beywer hulle sedert 1996 om die status van Afrikaans in skole te beskerm (Du Toit, 1997a:4). Die plan maak onder meer daarvoor voorsiening dat skole toegelaat moet word om self te besluit oor hul onderrigmedium en dat leerders van minderheidsgroepe skriftelik moet onderneem om nie ná toelating op ander taalregte aanspraak te maak nie (*Die Volksblad*, 1997f:7 en Du Toit, 1997b:6). Omdat Engels as 'n wêreldtaal beskou word, het dit uiteraard 'n voorsprong bo Afrikaans. Dit kan daartoe lei dat die Afrikaanse komponent in dubbelmediumskole toenemend uitgeskuif word. Indien dit veroorsaak dat daar nie meer 'n groot aantal enkelmediumskole in stand gehou kan word nie, kan die ontwikkeling en groei van Afrikaans daardeur benadeel word. Daar sal dus bepaal moet word of inheemse tale bloot op papier tot amptelike tale verklaar is en of die regering ook in die praktyk ruimte aan hulle sal gee (Du Toit, 1997b:6).

Die ANC het wel in 1994 in die dokument “*Policy framework for education and training*” aangedui dat minderheidsgroepe volledig beskerm sal word, en so ook die reg van ’n individu om onderrig in die taal van sy keuse te ontvang (African National Congress, 1994:61,62). Die implementering van hierdie dokument is egter steeds problematies omdat dit nie die regte van anderstaliges binne enkelmediumskole aanspreek nie.

Die implikasie van die taalkwessie kan nie gering geskat word nie. Afgesien van die praktiese probleme met die implementering van die beleid, het dit ook reeds ’n politieke speelbal geword, en juis dit hou ernstige gevolge vir die leerders in, omdat besluite ter wille van politieke gewin en nie altyd in belang van die leerders geneem word nie. Die grootste probleem is waarskynlik daarin geleë dat die toepassing van die beleid nie goed deurdink is nie en te veel leemtes ten opsigte van die werklike beskerming van moedertaalonderrig laat. Te veel belangegroepe se vrese in dié verband is nie besweer nie.

In die model waarin daar vir alle leerders in Suid-Afrika se leerbehoefte voorsiening gemaak word, sal die kwessie van moedertaalonderrig dus aangespreek moet word. Die onderwysmodel wat in Hoofstuk sewe voorgestel word, het dit ten doel om dit op ’n koste-effektiewe wyse vir leerders moontlik te maak om in die taal van hulle keuse hulle skoolonderrig te ontvang.

3.4 WISKUNDE, WETENSKAP EN TEGNOLOGIE

Wiskunde, Wetenskap en Tegnologie word allerweë beskou as kritiese vakrigtings, wat noodsaaklik is vir Suid-Afrika se sosiale en ekonomiese ontwikkeling. Daar bestaan egter ’n groot tekort aan leerders wat met ’n hoë kwaliteit opleiding in hierdie vakrigtings hulle plekke in die arbeidsektor kan volstaan (*Die Vrystaatse Onderwyser*, 1997a:9). Omdat probleme in dié verband moontlik deur ’n opeleer-onderrigmodel ondervang kan word, word daar vervolgens daaraan aandag gegee.

Volgens die Witskrif vir Onderwys (1995) is daar soveel as 30 000 leerders per jaar (met die potensiaal om Wetenskap as vak te neem) wat enersyds uitsak of andersyds nie die keuse uitoefen nie. In 'n studie wat internasionaal onderneem is, het Suid-Afrika se matrikulante die swakste uit 'n groep van 22 lande gevaar in 'n toets waarin Wiskunde- en Wetenskap-geletterdheid bepaal is (*Die Volksblad*, 1998c:3). Hierdie leerders sou heel moontlik met beter opleidingsgeleenthede 'n sukses van hierdie vakrigtings kon maak. Pogings word tans aangewend om die omvang van die probleem deur middel van spesiale projekte te verminder (Departement van Onderwys, 1995:35).

Die waarskynlikheid is groot dat die tekort aan Wiskunde- en Wetenskap-onderwysers die hoofrede vir die relatiewe lae getal leerders in hierdie vakrigtings is. Proporsioneel is die goed gekwalifiseerde onderwysers met ondervinding in hierdie vakke baie min in vergelyking met ander vakke. Die meerderheid van die sekondêre onderwysers wat in 1991 Wiskunde en Wetenskap aangebied het, het slegs 5 jaar of minder ondervinding in dié vakke gehad, en van hulle was meer as twee derdes ongekwalifiseerd. Daar was dus op daardie stadium 'n groot behoefte aan indiensopleiding in hierdie vakrigtings (Arnott & Chabane, 1995: 27,29). In 1995 was daar steeds slegs 5% van alle leerders vanaf graad sewe tot nege (in hierdie grade is Wiskunde en Wetenskap verpligtend) wat Wiskunde en Wetenskap geneem het, waarskynlik weens die tekort aan goed opgeleide onderwysers (*Die Volksblad*, 1997h:7).

Luidens 'n verslag oor sekondêre Wiskunde- en Skeinat-onderwysers se stand van opleiding in Suid-Afrika (1997) is meer as die helfte van hulle steeds ongekwalifiseerd. Die meeste van diegene wat wel opgelei is, het slegs 'n sekondêre onderwysdiploma (*Die Volksblad*, 1997b:3 en *Die Vrystaatse Onderwyser*, 1997c:14). Omdat die tekort aan goed opgeleide Wiskunde- en Wetenskap-onderwysers nie 'n nuwe verskynsel is nie, is daar reeds in die verlede spesiale healtydse indiensopleidingskursusse aan sekere onderwysers (hoofsaaklik aan blankes) gegee. Op dié manier is die tekort tot 'n mate verminder, maar sodanige kursusse moet op 'n gereelde grondslag aangebied word om regtig 'n effektiewe oplossing te bied. Nog 'n

rede vir die huidige tekort aan goed gekwalifiseerde Wiskunde- en Skeinat- onderwysers is die feit dat heelparty van dié leerkragte uitdienstredingspakette geneem het (*Die Vrystaatse Onderwyser*, 1997c:14).

Om as Eerstewêreldse land kompetierend te wees, moet die breinkrag van Suid-Afrika ook op tegnologiese gebied met die res van die wêreld kan meeding. Vir hierdie doel word hoë vlak kundigheid op die gebied van Wiskunde, Wetenskap en Tegnologie benodig. Enige toekomstige onderwysstelsel moet dus so ontwerp word dat dit nie alleen belangstelling in die vakrigtings ontwikkel nie, maar ook help om die broodnodige breinkrag en kundigheid te kweek. In die onderwysmodel wat in Hoofstuk sewe voorgestel word, word gepoog om die invloed wat onder- of ongekwalifiseerde onderwysers op leerders se leerprosesse uitoefen, te verminder, sowel as om aan hierdie onderwysers bepaalde ontwikkelingsgeleenthede te bied.

3.5 SAMEVATTING

Die utopiese aura van 'n nuwe politieke bedeling het by 'n groot deel van die bevolking hoë verwagtinge vir 'n nuwe onderwysbestel geskep en so is onder andere Kurrikulum 2005 met groot geskal aangekondig. Die realiteit daar rondom is egter in die implementering daarvan geleë, wat klaarblyklik nie sonder probleme geskied nie. Dit kan toegeskryf word aan faktore soos 'n natuurlike weerstand teen verandering, gebrekkige tydskele vir die opleiding van onderwysers, asook onduidelike administratiewe prosedures in skole. Voorts skep die nuwe leerprogramme wat sillabusse vervang veral vir die ondergekwalifiseerde onderwysers baie onsekerhede, omdat die inhoud deur die onderwysers self bepaal moet word en hulle nie altyd oor die nodige kennis beskik nie. Benewens probleme rondom die implementering van Kurrikulum 2005, bestaan daar ook groot onsekerheid oor die kredietwaardigheid (wêreldwye erkenning van kursusse), standaard en uitvoerbaarheid van die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, wat die bestaande stelsel van evaluering en sertifisering vervang.

Die nuwe taalbeleid word in sekere kringe as 'n verdere knelpunt beskou omdat daar vrese by minderheidsgroepe (soos Afrikaanssprekendes) bestaan dat moedertaalonderrig deur onderrig in 'n wêreldtaal soos Engels vervang sal word. Kwellinge ten opsigte van 'n nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika strek egter nog wyer as die nuwe taalbeleid, aangesien leemtes in die kennis en vaardighede van onderrigleiers kandidate in vakke soos Wiskunde, Wetenskap en Tegnologie van die noodsaaklike breinkrag en kundigheid in industrieë wat van hierdie kundigheid gebruik maak, kan ontnem.

Enige land wat van Dêrwêreldse omstandighede wil loskom, moet 'n Eerstewêreldse oplossing vir bogenoemde probleme vind. In die onderwysmodel wat in Hoofstuk sewe voorgestel word, word aan leerders die geleentheid gebied om wel opleiding van hoogstaande gehalte deur middel van selfstudieonderrigmetodes te ontvang.

3.6 SLOTGEDAGTES

Die problematiek in die onderwys is meer kompleks as wat dikwels besef word, aangesien tye, omstandighede en die behoeftes van mense daaglik verander. Die dinamika van die onderwys sal verhoed dat onderwysbeplanning ooit stagneer. Daarom kan die probleme wat in 'n vorige bedeling bestaan het en dié wat tans voorkom nie deur rigiede voorskriftelike riglyne opgelos word nie. 'n Onderwysmodel wat van die beginsels van ope leer gebruik maak, besit wel die potensiaal om aan alle leerders in Suid-Afrika optimale onderriggeleenthede te bied.

Hoewel oplossings wat reeds by wyse van politieke besluitneming en beleidsdokumente gegenereer is, 'n stap in die regte rigting is, is daar steeds kwelvrae oor baie fasette van die onderwys. So byvoorbeeld plaas Kurrikulum 2005 en die NKR tereg groter klem op die toepassing van feitekennis, eerder as die blote memorisering daarvan. Verder stel System (*Students and Youth into Science*,

Technology Engineering and Mathematics) se kursus leerders in staat om hulle kennis oor Wiskunde, Wetenskap en Tegnologie aan te vul (Venter, 1997:8). In teenstelling hiermee kan die groter klem wat Kurrikulum 2005 op groepwerk plaas, die ontwikkeling van die meer begaafde en in ander gevalle die minder begaafde individuele leerders strem.

Voortdurende diepgaande besinning oor onderwysbeplanning en kreatiewe denke in dié verband, sal dus deurlopend noodsaaklik wees. Juis daarom is navorsingsmoontlikhede oor die onderwys so onbeperk en word ope leer as moontlike alternatiewe onderwysstelsel so relevant. Dit wil voorkom asof die onderwysprobleme van die verlede en die hede dikwels geïsoleerd aangespreek is. Dit het veroorsaak dat, waar daar aan die een kant oplossings gegenereer is, ander probleme bloot weer elders ontwikkel het. Om Suid-Afrika se onderwysprobleme in totaliteit op te los, moet daar 'n holistiese benadering gevolg word en moet alle geïdentifiseerde knelpunte en dus ook dié van alternatiewe onderwysstelsels soos ope leer, aandag geniet. In die volgende hoofstuk word daar juis ondersoek ingestel na die moontlikhede en beperkinge wat ope leer as alternatiewe onderwysstelsel inhou.

4

'n Perspektief op ope leer as onderrigbenadering

4.1 INLEIDING

Ten einde ope leer te gebruik in 'n onderwysmodel wat oplossings vir Suid-Afrika se onderwysprobleme kan bied, is dit allereers noodsaaklik om deeglik te begryp wat met 'n opeleer-onderrigbenadering bedoel word.

Ope leer word beskou as 'n nuwe onderwyskonsep waarbinne leer op skoolvlak kan plaasvind en dit hou die potensiaal in om oplossings te bied vir die probleme wat in die vorige twee hoofstukke beskryf is. Ope leer kan verder beskou word as die sambreelterm vir die bevordering van keuses (van plek, tyd en leerinhoud) by leerders (Lewis & Freeman, 1994:4).

'n Nuwe leerkultuur is noodsaaklik vir die onderwys in 'n veranderende Suid-Afrika - een wat juis gekenmerk word deur 'n soepel, leerdergeoriënteerde aanslag. Dit moet van 'n verskeidenheid onderrigstrategieë gebruik maak (groter keuses bied), sodat die behoeftes en persoonlike omstandighede van individuele leerders in ag geneem kan word (Phatudi, 1997:2 en SAIDE, 1995b:47).

In 'n oop leerbenadering word daar gepoog om die leeraktiwiteit vir elke individuele leerder so toeganklik as moontlik te maak. Dit strek tot voordeel van die leerder se kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese ontwikkeling. Die individu se ontwikkeling strek inderdaad ook tot voordeel van die samelewing (Lavi, 1994:33).

Die toepaslikheid van ope leer asook die ineenskakeling van verbandhoudende begrippe, soos byvoorbeeld afstandsonderrig, word later in hierdie hoofstuk volledig bespreek.

4.2 DIE BEGRIP OPE LEER

Ope leer is 'n onderwysbenadering wat nie as 'n stelsel gesien kan word nie, maar eerder as 'n proses (die werking binne 'n stelsel).

4.2.1 VERSKILLENDE OMSKRYWINGS VAN OPE LEER

Omdat ope leer as 'n breë konsep beskou word en nie bloot as 'n metode van leer nie, is dit moeilik om 'n definitiewe omskrywing daarvan te gee. Die meeste omskrywings van ope leer dui op 'n leerproses wat sekere hindernisse of versperrings in die leer- en onderrigproses uit die weg ruim (Adey & Andrew, 1995:113 en Holt & Bonnici, 1988:245). Hierdie hindernisse kan gegroepeer word as administratief (tyd, tydskuur, koste, ruimte) en opvoedkundig (doelstellings, metodes, toelatingsvereistes) (Hodgson, Mann & Snell, 1990:5).

Ope leer word soms ook as twee verskillende konsepte in een beskou, naamlik ope leer as 'n filosofie grondliggend tot bepaalde onderrig- en leerprosesse, asook afstandsonderrig as 'n belangrike metode van oordrag van sodanige filosofie (Patten, 1995:36 en Rowntree, 1994:13).

Hieronder volg 'n aantal verdere omskrywings van die begrip, soos wat verskillende skrywers dit verstaan:

- Ope leer as leerbenadering is toepaslik vir individue wat voltyds werk, sowel as dié wat voltyds studeer. Spesiaal ontwerpte materiaal (in pakketvorm) word gebruik en kan onder andere bestaan uit geskrewe materiaal, sowel as video- en audiobande. 'n Tutor word gewoonlik vir sodanige leerders beskikbaar gestel en skakeling en interaksie kan deur die poswese, die telefoon, of tydens verskillende seminaarsessies geskied (Strydom & Grimsley, 1996:1).

- In sy suiwerste vorm is ope leer 'n leerondervinding sonder die strukture en gepaardgaande beperkings van konvensionele onderrig. Dit bring mee dat leerders grotendeels vir hulle eie leerprosesse verantwoordelik is. Leerders besluit dus self wat, hoe, waar en wanneer hulle wil studeer. Hulle kan derhalwe hulle eie doelwitte bepaal en as die leeraktiwiteite goed beplan word, kan hierdie doelwitte bereik word. Hulle moet egter volledig ingelig word oor die metode en toepaslike kriteria en evaluering. Hulle moet ook toegelaat word om self te besluit wanneer hulle gereed is om by bepaalde leerprogramme aan te sluit. (Strydom & Grimsley, 1996:1).
- Deur ope leer kan nasionaal erkende kwalifikasies verwerf word. Verder hou hierdie leerfilosofie ook vir werkgewers baie voordele in. Die leerders gebruik moderne leermateriaal, wat hulle in staat stel om tuis in hulle vrye tyd te studeer. Daar gaan dus geen werksure verlore nie en in die proses ontwikkel leerders bepaalde vaardighede wat ook tot voordeel van werkgewers kan strek (Strydom & Grimsley, 1996:1).

Wanneer die verskillende omskrywings van ope leer ontleed word, word dit gou duidelik dat die belangrikste kenmerke van hierdie benadering behels dat leerders toegelaat word om bepaalde keuses van hulle eie uit te oefen (Race, 1994:23). Die vrye toegang tot hierdie onderrigbenadering, asook die vooruitsig op sukses (soos die verwerwing van toepaslike kwalifikasies, hoër slaagsyfers en die geleentheid tot lewenslange leer) word ook duidelik uitgewys.

4.2.2 DIE PRIMÊRE EIENSKAPPE VAN OPE LEER

Ope leer is 'n betreklik nuwe konsep in Suid-Afrika. Voor April 1994 het die onderwysstelsel meestal slegs vir tradisionele onderrigmetodes en 'n rigiede hiërargiese administrasie voorsiening gemaak. Sedert die totstandkoming van die nuwe politieke bedeling in 1994 en die aanstelling van 'n nuwe Minister van

Onderwys, het daar egter verskeie opeleer-inisiatiewe ontstaan (Adey & Andrew, 1995:30).

Die postapartheid ministerie beskou ope leer inderdaad ook as 'n benadering wat baie positiewe eienskappe bevat. Die volgende is slegs enkele voorbeelde daarvan:

- Ope leer fokus op leerdergesentreerdheid, waar individuele leerders se behoeftes as prioriteit beskou word en hulle kanse om sukses met hulle studies te behaal, sodoende verbeter word.
- Daar is bepaalde soepelheid in die leerprosesse ingebou. Sodoende is leerders nie so gebonde aan tyd (tydstip en tydperk), die ruimte waar studie plaasvind en die inhoud van die studiemateriaal nie. Soepelheid en leerdergesentreerdheid as eienskappe van ope leer word ook deur Kember & Murphy (1992:4-7) hoog aangeslaan en vanweë die belangrikheid daarvan word dit later meer volledig bespreek.
- Ope leer maak voorsiening vir lewenslange leer, waardeur leerders die geleentheid kry om te werk terwyl hulle studeer.
- Die leerprosesse in ope leer is meer toeganklik en alle onnodige beperkings, soos byvoorbeeld spesifieke toelatingsvereistes, word opgehef.
- Alle vorige leerervarings word erken en leerders kan krediete daarvoor verwerf indien hulle oor genoeg kennis en vaardighede oor 'n spesifieke onderwerp beskik (Departement van Onderwys, 1996:92 a en SAIDE, 1994 c:1).

'n Aantal skrywers wys ook op die positiewe eienskappe van ope leer, soos o.a. Strydom & Grimsley (1996:1 en 2):

- Ope leer stel individue in staat om in hulle persoonlike sowel as professionele omgewings meer doeltreffend en effektief te wees, aangesien hulle bykomende kennis en vaardighede kan ontwikkel deurdat hulle tegelyk werk en studeer.
- Dit bied aan leerders wat voorheen van leergeleenthede ontnem was, 'n regverdige en billike geleentheid om toegang tot onderrig te verkry.
- Deur van doelmatige studiemateriaal wat spesiaal vir ope leer ontwikkel word, gebruik te maak, ondervind leerders minder probleme om selfstandig te studeer.

Kember & Murphy (1992:4-7) voer die volgende belangrike eienskappe van ope leer as redes aan waarom dit 'n oplossing vir Suid-Afrika se onderwysprobleme kan bied:

4.2.2.1 SOEPELHEID

Die woord "oop" impliseer dat sekere fasette van die onderwysprogram soepel of buigsaam is, en dit strek tot voordeel van die leerders. 'n Soepel leersisteem kan die onderstaande insluit:

- Die inhoud van die studiemateriaal word nie noodwendig in 'n vaste volgorde aangebied nie en die modules volg nie noodwendig kronologies op mekaar nie.
- Die doelstellings, inhoud en resultate wat met die studiemateriaal behaal word, is onderhandelbaar, sodat daar (indien moontlik) aan die spesifieke behoeftes van leerders voldoen kan word.
- Die metodes van onderrig is ook onderhandelbaar, ten einde aan bestaande behoeftes van leerders te voldoen.

- Daar bestaan vrye toegang tot onderrig. Hoë toelatingsvereistes, wat persone in die verlede van studiegeleenthede weerhou het, word dus uit die weg geruim.
- Dié metode van onderrig maak ook voorsiening vir praktykgerigte, onderhandelbare evalueringsmetodes.
- Studiegeleenthede is nie plekgebonden nie, en die onderrigmateriaal skep dus die geleentheid om op enige plek te studeer.
- Daar kan te eniger tyd met studies begin word, wat impliseer dat leerders op enige tydstip wat hulle pas, tot onderrig kan toetree.
- Kursusse kan op enige tydstip voltooi word, wat impliseer dat 'n persoon slaag sodra hy die minimum aantal krediete verwerf het.
- Anders as by korrespondensie-onderrig, waar die onderrigmateriaal die enigste steun is wat die leerder ontvang, kan daar met ope leer van tutors gebruik gemaak word.
- Kontakgeleenthede tussen leerders en onderrigleiers kan op enige tyd geskied. Laasgenoemde onderskei ope leer van korrespondensie-onderrig.
- Die omvang van die ondersteuning aan leerders kan na gelang van behoefte varieer, terwyl dit by geen ander onderrigmodel moontlik is nie.

4.2.2.2 LEERDERGESENTEERDHEID

Alhoewel ope leer en afstandsonderrig nie sinoniem is nie, is daar tog bepaalde fasette wat ooreenstem, soos byvoorbeeld die gebruik van leerdergesentreerde selfinstruksie-leermateriaal, wat vooraf ontwikkel en verpak word. Leerdergesentreerde kursusse is

kenmerkend van ope leer en behels die volgende:

- Die inset van die tutor geskied op 'n indirekte wyse en nie direk soos in die geval van 'n onderwyser in tradisionele kontakonderrig nie.
- Die leermateriaal is verstaanbaar en goed uiteengesit, want dit moet die tradisionele onderwyser tot 'n groot mate vervang.
- Die leeromgewing is gewoonlik bevorderlik vir leer, aangesien die leerder sy eie leeromgewing, wat nie sy eie ontwikkeling sal strem nie, kan bepaal.
- Die leerders het genoeg vryheid om hulle studieprogramme te laat aanpas by hulle persoonlike behoeftes en omstandighede.
- Evaluering en terugvoer geskied op 'n deurlopende grondslag, sodat 'n leerder voortdurend vertrouwd sal wees met sy swak en sterk punte.
- Die leerders kan sonder direkte toesig werk, aangesien elke leerder vir sy eie studieproses verantwoordelikheid moet aanvaar.
- Leerdergesentreerde kursusse stimuleer die ontwikkeling van selfmotivering, selfevaluering en beplanningsvermoëns (Kember & Murphy, 1992:4-7).

Die leerdergesentreerde en soepele aard van ope leer bring mee dat daar nie 'n vooropgestelde ideale situasie is waarbinne dié tipe onderrig moet geskied nie, aangesien die onderskeie voorkeure en omstandighede van individuele leerders deurslaggewend is. Ope leer fokus dus op leerprogramme wat aan leerders se individuele behoeftes voldoen (Lewis & Freeman, 1994:7).

Die voorafgaande eienskappe van ope leer kan in die volgende twee hoofkomponente saamgevat word:

- Ope leer vind plaas wanneer leerders self verantwoordelikheid vir hulle leerprosesse neem en die onus sodoende by hulle berus om hulle onsekerhede en behoeftes duidelik aan die onderrigfasiliteerders te stel.
- By ope onderrig skep onderrigfasiliteerders weer op hulle beurt toepaslike leergeleenthede en wel volgens die behoeftes van die leerders. Die leersituasie is leerdergesentreerd en alle onnodige versperrings wat 'n leerder se kanse op sukses kan verskraal, word uit die weg geruim.

Ope leer en ope onderrig wissel mekaar dus in perfekte harmonie af. Wanneer die verhouding tussen hierdie twee komponente van ope leer versteur word, sal beide oneffektief funksioneer (Adey & Andrew, 1995:36).

4.2.3 KENMERKE VAN KURSUSSE GEBASEER OP OPE LEER

Ope leer is 'n uitdaging vir alle opvoedkundiges met visie, omdat dit die "heilige koeie" van die verlede bevraagteken. Veral aspekte soos om leerders op grond van hulle ouderdomme in bepaalde standerds (of grade) te plaas, of om kursusse rondom 'n enkele handboek te bou, word sterk onder die soeklig geplaas (Pumerantz, et al., 1974:15). Die sukses van kursusse wat op ope leer gebaseer is, word egter deur die pedagogiese kwaliteit van dié kursusse, sowel as die effektiwiteit van die hulpsisteme bepaal. Aspekte wat 'n rol hierin speel, is die volgende:

- Leerders moet hulle werksopdragte betyds ontvang.
- Leerders moet dié werksopdragte betyds, volgens 'n voorafbepaalde tydskedule inhandig.

- Werksopdragte moet deeglik geëvalueer word en leerders moet volledige terugvoering daarvoor ontvang. Effektiewe kommunikasie tussen die leerders en die onderrigleiers is dus van groot belang.
- Tutors moet op gegewe tye beskikbaar wees om aan leerders leiding te gee. Hulle terugvoer en hulp is veral op skoolvlak baie belangrik (Calder, 1994: 109 en 110).

In die samestelling van opeleer-kursusse word die heterogeniteit van die leerders gewoonlik nie verreken nie. Volwasse en onvolwasse leerders se ervaringsvelde, sowel as hulle velde van belangstelling en hulle omstandighede, verskil immers van mekaar, wat in aanmerking geneem moet word met die samestelling van opeleer-kursusse (Evans, 1994:14 en15).

Nog 'n kenmerk van opeleer-kursusse is die feit dat daar in sulke kursusse nie duidelike, rigiede voorskrifte ten opsigte van die inhoud, tydsduur en faktore soos die intrepunt is nie. Hierdie komponente sal ook nie noodwendig dieselfde graad van oopheid toon nie. Die graad van oopheid van 'n kursus kan op 'n kontinuum voorgestel word - 'n lyn wat 'n onafgebroke eenheid vorm, met twee pole aan weerskante. Waar die leerder volkome vry sou wees om enige denkbare keuse ten opsigte van sy leerprosesse uit te oefen (wat net teoreties moontlik is), word hierdie leerervaring op die een pool van die kontinuum voorgestel. Die teenoorgestelde pool word verteenwoordig deur absolute voorskriftelikheid (wat aan die leerder geen keuse bied nie) (Departement van Onderwys, 1996 b:87). In die opeleer-onderwysmodel wat in Hoofstuk sewe voorgestel word, word daar dan ook aan individuele leerders die geleentheid gebied om self te besluit tot watter mate hulle van 'n opeleer-onderwysstelsel gebruik wil maak, met die oog op die beste moontlike onderrig-/leergeleenthede vir elke besondere leerder.

Voordat 'n kursus as 'n oop kursus kan kwalifiseer, moet dit die volgende belangrike kenmerke toon:

- Die kursus moet 'n beduidende mate van toeganklikheid bied. Dit word deur die volgende faktore beïnvloed:
 - Die leerder se posisie ten opsigte van voltydse of deeltydse werksverpligtinge, aangesien baie leerders wat van ope leer gebruik maak, werk én studeer.
 - Die afstand wat 'n leerder moet aflê om sy plek van studie (moontlik 'n leersentrum) te bereik. Opeleer-onderrig is juis voordelig vir daardie leerders wat nie naby skole woonagtig is nie. Afstand en vervoerkoste speel ook 'n rol indien daar van tutorhulp en interaktiewe studie gebruik gemaak word.
 - Bepaalde toelatingsvereistes, wat sekere leerders kan uitsluit. 'n Opeleer-onderrigstelsel behoort in hierdie verband juis meer soepel te wees.
- Die inhoud van die kursus moet toepaslik wees. Dit word deur die volgende faktore beïnvloed:
 - Die inhoud word meestal nie deur die gebruik van kontakgeleenthede aangebied nie, maar moet terselfdertyd deurlopend prakties in die werksituasie toegepas word.
 - Die kursusinhoud verg soms bepaalde apparatuur, wat nie noodwendig op die plek van onderrig beskikbaar is nie.
- Onderrigmetodes moet soepel wees. Dit word deur die volgende gerig:

- Die wyse waarop leerders verskil ten opsigte van die tempo waarteen hulle leer.
 - Die eise van leerders om groter beheer oor hulle eie leerprosesse te hê.
 - Die mate waarin leerders self verantwoordelikheid vir hulle studies aanvaar.
- Die medium van onderrig moet toepaslik wees. Dit word uiteraard deur die volgende beïnvloed:
 - Die behoeftes van die kursusgangers om onderrig in die medium van hulle keuse te ontvang. In 'n opeleer-onderrigsituasie is dit makliker om aanpassings te maak ten opsigte van die medium waarin die studiemateriaal aangebied word.
 - Daar moet daarvoor voorsiening gemaak word dat verskillende roetes met 'n bepaalde kursus gevolg kan word.
 - Hoewel leerders tot die grootste moontlike mate vryheid van keuse ten opsigte van sy leeromgewing moet kan uitoefen, kan dit soms tot 'n bepaalde lokaal beperk word indien die materiaal of toerusting wat tydens onderrig gebruik word, dit vereis.
 - Die datum waarop voornemende studente met 'n kursus kan begin, moet baie soepel wees. Verskillende modules kan op verskillende tye aangebied word en leerders kan 'n keuse uitoefen oor watter module hulle mee wil begin, afhangende van hulle vlak van kennis by toetrede. Leerders hoef dus nie noodwendig almal by dieselfde module te begin nie.

- Die tempo waarteen leerders studeer, moet kan wissel, afhangende van die volgende:
 - Die moeilikheidsgraad van die kursus.
 - Die geleentheid wat aan leerders gebied word om self die tempo van hulle leerprosesse te bepaal.
 - Die tydstip waarop tutoriale hulp aangebied word.
 - Die behoeftes van individuele leerders om van tutoriale hulp gebruik te maak.

- Ondersteuning deur 'n mentor ('n persoon wat hulp kan verleen) moet beskikbaar wees. Die mate van ondersteuning kan verskil ten opsigte van:
 - Die leerder se keuse ten opsigte van die mentor wat hy wil gebruik.
 - Die leerder se behoeftes ten opsigte van die tipe hulp wat hy van die mentor verlang.

- Evaluering tydens kursusse kan verskil ten opsigte van die volgende:
 - Evaluering kan geskied wanneer die leerder gereed is daarvoor.
 - Die tipe evaluering wat gebruik word. (So kan daar in die geval van uitkomsgebaseerde onderrig byvoorbeeld tussen die leerder en die onderrigleier gesprek gevoer word oor die vermoëns waartoe die leerder aan die einde van die leerervaring in staat moet wees.) (Lewis & Freeman, 1994:14 en19).

- Die studiemateriaal wat in 'n kursus gebruik word, kan varieer ten opsigte van die volgende:
 - Die instruksies moet duidelik uitgespel word, sodat leerders dié instruksies selfstandig kan volg ten einde sinvol aan hulle leerprosesse rigting te gee (Eagar, 1996:19 en Randell, 1995:12 en 13).

- Die kurrikulum van opeleer-kursusse kan varieer ten opsigte van die volgende :
 - Die verskillende moontlikhede ten opsigte van modules wat gevolg kan word, wat aan die leerders die geleentheid bied om sy eie voorkeure en vermoëns in ag te neem.

 - Die mate waarin die leerder deur resultaatgebaseerde onderrigmetodes geëvalueer gaan word (Departement van Onderwys, 1995:26).

 - Nog 'n belangrike kenmerk van kursusse wat op ope leer gebaseer is, is die vereiste dat hierdie kursusse oor 'n hoë standaard moet beskik. In Suid-Afrika is wetgewing tans van krag vir die handhawing van hierdie standaard, maar in die toekoms sal hierdie taak met die oog op sertifisering deur die NKR vervul word (Departement van Onderwys, 1996 b:16). Die doel van die NKR is juis om die standaard van die kennis en vaardigheidsvlakke wat deur leerders bereik moet word, vas te stel. Die standaard van hierdie liggaam se evaluering moet die volgende verseker:
 - Die leerder moet na afloop van 'n kursus bevrediging put uit die sukses wat behaal is.

- Benewens persoonlike intellektuele verryking, moet die betrokke kwalifikasie wat behaal is deur die gemeenskap erken word en tot voordeel van die werksomgewing strek.
- Die leerder se kwalifikasies moet deur ander soortgelyke opvoedkundige inrigtings erken word, sodat daar 'n bepaalde beweeglikheid tussen inrigtings en kursusse kan wees (Foks, 1995b:3).

Ope leer kan dus as 'n sambreelterm beskou word, waar leerders binne 'n kursus in staat is om keuses ten opsigte van hulle leerprosesse uit te oefen. Dit is 'n verfrissende nuwe manier waarop daar na die effektiwiteit van tradisionele kursusse gekyk kan word (Lewis & Freeman, 1994:4). Om in die verskillende behoeftes van verskillende leerders, elk met 'n eie identiteit, te voorsien, sal deurentyd 'n uitdaging wees vir diegene wat met die beplanning en voorsiening van ope leer te doen het (Edwards, 1996:10 en SAIDE, 1995e:6).

4.3 DIE KENMERKE VAN ONDERWYS GEBASEER OP OPE LEER

Suid-Afrika se onderwysprobleme kan waarskynlik aangespreek word deur 'n oop benadering binne 'n nuwe onderwysstelsel in te bou. Dit sal aan leerders 'n groter kans bied om sukses met hulle studies te behaal (Stahmer, 1987:117). Dit is dus belangrik om die kenmerke van 'n opvoedkundige stelsel wat op ope leer gebaseer is, deeglik te ondersoek, sodat dit later in 'n model vir 'n nuwe Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ingebou kan word.

Die volgende kenmerke is eie aan 'n stelsel wat op ope leer gebaseer is:

- Die stelsel is oënskynlik aanvaarbaar vir die breë bevolking en beskik dus oor die nodige legitimiteit (Walters, 1991:190).

- Die stelsel kan voorsien in die ekonomiese, ontwikkelings- en mannekragbehoefes van die land, aangesien daardie leerders wat nie binne die tradisionele onderwysstelsel kan funksioneer nie, dit deur middel van ope leer kan doen (Walters, 1991:190).
- Die algemene standaard van die opeleer-stelsel is van so 'n aard dat Suid-Afrika ekonomies en andersins kompetender kan wees - minstens ten opsigte van sy vernaamste handelskonkurentie (Walters, 1991:190).
- Die stelsel is vir sowel die Staat as die leerders bekostigbaar. Daar moet immers rekening gehou word met die feit dat die meerderheid van ons land se bevolking 'n lae gemiddelde inkomste het (Walters, 1991:190). Ope leer bied dus 'n koste-effektiewe oplossing vir Suid-Afrika se onderwysbehoefes en onderwysprobleme.

4.4 FASETTE WAARIN OPE LEER MEER GESLAAGD AS TRADISIONELE KLASKAMERONDERRIG KAN WEES

Opeleer-beginsels het ook die potensiaal om die versperrings wat in die verlede binne die onderwys voorgekom het, en wat baie leerders buite die sisteem gehou het, uit die weg te ruim. Die volgende faktore het gemaklike toegang tot onderwys bemoeilik:

4.4.1 LEEROMGEWING

Bevolkingsgroepe in afgeleë gebiede moes tradisioneel groot fisiese afstande oorbrug om hulle leeromgewing te bereik en studiemateriaal te bekom. Met die hulp van effektiewe kommunikasiestelsels word die probleem tot 'n groot mate oorbrug.

4.4.2 TYD

Baie leerders is nie beskikbaar op die tydstip waarop onderrig aangebied word nie. Wanneer hierdie leerders dan wel beskikbaar is, is onderrig dikwels weer nie beskikbaar nie. 'n Opleer-stelsel bied aan die leerders die vryheid van keuse ten opsigte van die tydgleuf waarbinne hulle wil studeer.

4.4.3 OUDERDOM

Onderwys was tradisioneel op die jonger persoon gerig. Opvoedkundige stelsels soos ope leer maak egter didaktiese aanpassings, sodat volwassenes ongeag ouderdom toegang tot onderwys kan hê.

4.4.4 SOSIALE FAKTORE

In sekere lande of geografiese gebiede het vroue en minderheidsgroepe nie dieselfde studiegeleentede as die res van die bevolking gehad nie. Opleer-studiemateriaal word egter op so 'n wyse saamgestel en versprei dat dit aan hierdie minderheidsgroepe die geleentheid bied om binne hulle bepaalde omstandighede onderrig te ontvang.

4.4.5 GEOPOLITIESE FAKTORE

Geografiese grense en politieke ideologieë het leerders dikwels van studiegeleentede ontnem. Deur die gebruik van tegnologiese hulpmiddels en opleer-onderwysstelsels, kan verskillende groepe in verskillende areas nou gelykwaardige onderrig ontvang.

4.4.6 TAALFAKTORE

Wanneer leerders nie 'n spesifieke taal magtig was nie, is hulle van studiegeleenthede ontnem. Ope leer verseker egter dat studiemateriaal koste-effektief volgens individuele taalbehoefte beskikbaar gestel kan word.

4.4.7 FINANSIËLE FAKTORE

Weens beperkte finansiële hulpmiddele is persone dikwels in die verlede van studiegeleenthede ontnem. 'n Koste-effektiewe onderwysbenadering soos ope leer spreek die probleem in 'n groot mate aan (Tladi, 1995:7 en Visser, 1996 b:1 en 2).

Dit is dus duidelik dat opeleer-onderrigbeginsels vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel geweldig baie voordele inhou. Alhoewel ope leer nie 'n nuwe siening is nie, is dit 'n siening waaraan daar op hierdie stadium nuwe prominensie verleen word. Die kenmerke van ope leer maak daarvan 'n benadering wat oplossings vir die Suid-Afrikaanse onderwysprobleme kan bied.

4.5 AFSTANDSONDERRIG AS 'N WYSE WAAROP OPE LEER KAN PLAASVIND

Afstandsonderrig word in baie dele van die wêreld beoefen met die doel om studiegeleenthede te skep. Leerders wat nie aan klaskameronderrig kan of wil deelneem nie, kan wel in hierdie leersisteem geakkommodeer word (Strydom & Grimsley, 1996:1).

Histories gesien het afstandsonderrig evolusionêr ontwikkel. Die volgende fases van ontwikkeling kan geïdentifiseer word:

- Korrespondensie-onderrig, waar die leerders van geskrewe materiaal wat deur tutors gemerk word, voorsien word.
- Multimedia-afstandsonderrig, wat gekenmerk word deur eenrigtingkommunikasie aan die hand van geskrewe materiaal, oudiobande en die uitsaaiwese. Tweerigtingkommunikasie kan met behulp van tutoriale ontmoetings geskied.
- Tele-onderrig, wat gebruik maak van elektroniese informasie, rekenaarkonferensies, sowel as audio- en videokonferensies (Swift, 1992:3).

Afstandsonderrig is dus 'n dinamiese metode van ope leer wat voortdurend aanpas by die behoeftes en omstandighede van die teikengroepe, soos byvoorbeeld hulle sosio-ekonomiese omstandighede, sowel as hulle toegang tot bepaalde onderrigtegnologie.

Daar bestaan nie universele eenstemmigheid oor die kenmerke van afstandsonderrig nie en dit word by verskillende instansies op verskillende maniere geïmplementeer. So bied sommige inrigtings byvoorbeeld geskrewe kursusse sowel as oudiovisuele kursusse, maar sonder enige direkte kommunikasie aan. Ander inrigtings doen dit op dieselfde wyse, maar voorsien wel kontakssessies op bepaalde tye. Die Nederlandse Ope Universiteit is 'n goeie voorbeeld hiervan. Ander universiteite, soos die Britse Ope Universiteit maak ook vir persoonlike, telefoniese en rekenaarkommunikasie tussen leerders en tutors voorsiening. In ander gevalle word daar ook vir groepinteraksie, waar individuele leerders met hulle medeleerders kan kommunikeer, voorsiening gemaak (Holmberg, 1995:1).

Die term "afstandsonderrig" omsluit verskeie fasette van onderrig en opvoedkundiges beklemtoon dan ook verskillende aspekte daarvan. Die term kan byvoorbeeld beide die onderrig- en leerproses impliseer (Keegan, 1994:4). Afstandsonderrig is dus 'n leerproses wat oor afstand tussen onderrigleier en leerder geskied. In die proses word daar gebruik gemaak van kursuspakkette, wat uit sowel oudiovisuele as geskrewe materiaal kan bestaan. Hoewel die leerders in terme van tyd en ruimte van

onderrigleiers geskei word, word hulle nogtans deur hulle begelei (Rowntree, 1994:30).

Afstandsonderrig kan ook deur middel van elektroniese korrespondensie, die radio, televisie en satellietstelsels geskied. Verder word studiesentrums (onafhanklik, of in 'n gestruktureerde rekenaarnetwerk) vir die bestudering van afstandsonderrig-materiaal (onder tutorbegeleiding), besprekingsessies en studievoorligting aangewend (Kamper, 1993:24 en 25). Dit is egter belangrik dat leerders medeverantwoordelikheid vir hulle leerprosesse moet aanvaar (Keegan, 1992:77).

In die beleidsdokument van die African National Congress (1994:73) word afstandsonderrig as 'n toepaslike en lewensvatbare wyse van onderrig vir Suid-Afrika beskryf. Die volgende word in dié verband in die dokument uitgewys:

- Ope leer kan deur middel van afstandsonderrig geïmplementeer word.
- Afstandsonderrig is die enigste lewensvatbare metode van onderrig en leer waardeur daar in die onderwysbehoefte van alle Suid-Afrikaners wat voorheen van onderwysgeleentheid ontnem is, voorsien kan word.
- Afstandsonderrig bied aan alle leerders gelyke geleentheid.
- Afstandsonderrig bevat elemente waardeur die tradisionele onderwysstelsels kwalitatief verbeter kan word.

Hoewel afstandsonderrig as 'n metode van ope leer dus toeganklik en toepaslik vir baie leerders is, mag kwaliteit nooit ingeboet word nie (Timpson & Jones, 1989:10), aangesien 'n fasiliteit met gebrekkige kwaliteit nie kan voldoen aan die leerders se behoeftes ten opsigte van 'n hoë standaard van onderrig nie.

Afstandsonderrig kan in die toekoms in belangrikheid toeneem, veral omdat dit in volwasse onderrig en lewenslange leer soveel toepassingsmoontlikhede bied. Tradisionele onderwysinrigtings beweeg ook toenemend in die rigting van afstandsonderrig. Namate die behoefte vir aaneenlopende, koste-effektiewe en hoë kwaliteit onderrig toeneem, sal die rol van afstandsonderrig waarskynlik groter word (Departement van Onderwys, 1996 b:33).

4.5.1 DIE VERBAND TUSSEN OPE LEER EN AFSTANDSONDERRIG

Omdat ope leer en afstandsonderrig dikwels saam beskryf word en daar 'n noue verwantskap tussen die twee begrippe bestaan, laat dit soms die verkeerde persepsie ontstaan dat dit een begrip met dieselfde betekenis is. Ope leer kan egter as 'n filosofie ten opsigte van onderrig- en leerprosesse beskou word. Afstandsonderrig, daarteenoor, is 'n wyse waarop opeleer-onderrigstelsels tot stand gebring kan word. Afstandsonderrig-tegnologie kan egter wel in oop onderwysstelsels sowel as in die tradisionele onderwysstelsels gebruik word (Butcher, 1995:2 en SAIDE, 1995 a:3).

Ope leer berus op 'n bepaalde ingesteldheid van die onderrigleier, wat van tegnologie gebruik kan maak indien hy dit verkies of nodig mag ag, terwyl afstandsonderrig altyd van tegnologiese hulp gebruik maak om die afstand tussen leerders en onderrigleiers te oorbrug (Evans & Nation, 1993:8). Die gebruik van tegnologie kan dus nie noodwendig aan ope leer gekoppel word nie.

Die afstand tussen leerders en onderrigleiers is 'n verdere onderskeid tussen afstandsonderrig en ope leer. Waar afstandsonderrig die afstand tussen leerders en onderrigleiers probeer oorbrug, fokus ope leer meer op die spesifieke behoeftes van die leerders (Rumble, 1998:28).

Afstandsonderrig is dus 'n tipe onderrig wat slegs die beperkinge ten opsigte van tyd en ruimte (wat noodwendig in konvensionele onderrig voorkom) verminder. Ope leer

in sy suiwerste vorm, daarenteen, skakel alle beperkinge van konvensionele onderrig uit (Butcher, 1995:2 en Stahmer, 1987:117). Afstandsonderrig is in werklikheid 'n onderafdeling van ope leer en dus 'n wyse (of metode) waarop ope leer kan plaasvind (Blake, 1992:3 en 4).

Ope leer kan deur middel van afstandsonderrig sowel as kontakonderrig plaasvind. Wanneer 'n opeleer-onderrigbenadering gevolg word, kan leerders in tradisionele kontakonderrig minder kontak met hulle onderwysers hê. Die verminderde kontak tussen leerders en hulle onderrigleiers maak leerders veel meer afhanklik van spesiaal voorbereide onderrigmateriaal. Die inhoud moet baie goed beplan word en indien nodig, van oudiovisuele hulpmiddels vergesel word (Rowntree, 1990:10 en 11).

Alhoewel ope leer ook deur middel van kontakonderrig kan plaasvind, is dit 'n onderrigmodus wat hoofsaaklik deur middel van afstandsonderrig geskied. Die meeste leerders wat byvoorbeeld aan oop universiteite studeer, maak min van klassessies gebruik. Daar is ook etlike duisende leerders wat met behulp van korrespondensie studeer en dus onafhanklik werk. Soos reeds gestel, kan die oop leersistiem egter ook in 'n lesinglokaal plaasvind. Leerders bestudeer 'n bepaalde komponent van die werk op hulle eie, waarna hulle vrae in klasverband beantwoord word. Ope leer kan ook op enige plek plaasvind, naamlik in klasverband, in 'n laboratorium, by opleidingsentrums, asook tydens werksinkels (Race, 1994:22).

Hoewel daar meer dikwels na ope leer in tersiêre verband verwys word (Race, 1994:22), is daar geen rede waarom dit nie ook op skoolvlak geïmplementeer kan word nie. Dit is juis die suksesse van ope leer op tersiêre vlak, wat deure op skoolvlak open.

Ope leer kan uit 'n wye verskeidenheid van onderrigmetodes bestaan, maar geeneen van hierdie metodes is noodwendig unieke opeleer-onderrigmetodes nie. Ope leer maak slegs van hierdie metodes gebruik om in die behoeftes van spesifieke leerders te voorsien. Ope leer het dus geen metodologie van sy eie nie, terwyl afstandsonderrig

volgens 'n spesifieke metodologie en op 'n oop òf geslote wyse kan geskied (Lewis & Freeman, 1994:6 en 7).

Ope leer kan nie as dié ideale wyse van onderrig beskou word nie, aangesien daar geen ideale wyse van onderrig bestaan nie. Dit kan slegs gesien word as 'n wyse waarop die beperkings wat daar op leerders geplaas word, uit die weg geruim kan word (Lewis & Freeman, 1994:7).

4.5.2 DIE VERBAND TUSSEN DIE VERSKILLENDE METODES VAN OPE LEER

Al die toepaslike begrippe binne ope leer het sekere eienskappe wat ooreenstem, en andere wat dit van mekaar onderskei. Daarom moet daar 'n duidelike onderskeid tussen hierdie begrippe getref word. Dié begrippe, wat ook gereeld in hierdie studie gebruik word, moet dus helderder omskryf word.

4.5.2.1 AFSTANDSONDERRIG EN KORRESPONDENSIE-ONDERRIG

By afstandsonderrig is daar 'n fisiese afstand tussen die leerders en die onderrigleiers. Die oorsprong van afstandsonderrig kan gevind word in die onderrig- en leerprosesse wat in die verlede deur middel van korrespondensie plaasgevind het. Korrespondensie-onderrig is reeds vir bykans drie eeue bekend, veral in volwasseneonderwys. Die eerste verwysing na 'n oënskynlike vorm van korrespondensie-onderrig word reeds in die twintigerjare van die agtiende eeu gevind (Holmberg, 1995:3).

Alhoewel Holmberg nie na spesifieke outeurs verwys nie, toon sy navorsing dat daar ongetwyfeld reeds in 1830 na korrespondensie-onderrig as onderrigkonsep verwys is. Korrespondensie-onderrig maak gebruik van instruksiebegeleide kursusmateriaal,

gekombineer met skriftelike kommunikasie tussen leerders en tutors. Met die verloop van tyd het die gebruik van ander media (anders as die geskrewe woord) meer algemeen geword. Dit het uiteraard meegebring dat die term "korrespondensie-onderrig" verruim het, wat daartoe gelei het dat dit met die term "afstandsonderrig" vervang is (Holmberg, 1995:3).

Een van die eienskappe van onderrig by korrespondensie-inrigtings is dat instruksies skriftelik aan leerders deurgegee word. Die instruksies bestaan gewoonlik uit spesiaal ontwikkelde geskrewe tekstmateriaal (Keegan, 1994:27 en 28). Anders as in die geval van korrespondensie-onderrig, bestaan die kommunikasie in afstandsonderrig nie net uit geskrewe materiaal nie. Tegnologiese hulpmiddele soos byvoorbeeld die radio, televisie, oudio- en videokassette kan ook aangewend word (Keegan, 1994:28 en Willis, 1993:4).

Afstandsonderrig verskil verder van tradisionele korrespondensie-onderrig deurdat daar meer moontlikhede vir kontak tussen 'n tutor en die leerder bestaan. Fisiese kontakgeleenthede word op spesifieke tye gereël, maar die keuse berus by die leerders of hulle van die kontakgeleenthede gebruik wil maak (Keegan, 1994:28). Afstandsonderrig bied dus ook die moontlikheid om bronmateriaal en vakspesialiste, ongeag die afstand, met leerders in kontak te bring. Tegnologie het verder daartoe bygedra dat die ou korrespondensie-onderrig stelselmatig verander het na 'n meer interaktiewe afstandsonderrig (Timpson & Jones, 1989:10).

4.5.2.2 AFSTANDSONDERRIG EN KONTAKONDERRIG

Belangrike rolspelers in die onderwys van Suid-Afrika, soos die African National Congress (ANC), beskou begrippe soos afstandsonderrig en kontakonderrig as twee afsonderlike onderwysmetodes (African National Congress, 1994:111). Dié twee onderwysmetodes kan egter ook geïntegreer word (Kamper, 1994:50). Die Departement van Nasionale Opvoeding (1991:31) wys spesifiek hoe afstandsonderrig

en kontakonderrig saam aangewend kan word. Die moontlikheid dat leerders 'n deel van hulle opleiding deur kontakonderrig kan voltooi en die res deur middel van afstandsonderrig, word selfs ook oorweeg.

Soos ope leer beskryf is as 'n onderwysbenadering wat op 'n kontinuum met twee pole voorgestel kan word, kan afstandsonderrig en kontakonderrig ook voorgestel word as die twee pole op hierdie onafgebroke lyn (Bitzer, 1995:99 en Butcher, 1997:17). Beginselmatig het afstandsonderrig en kontakonderrig nie in hul suiwerste vorm bestaansreg nie. Elemente van kontakonderrig sal altyd in afstandsonderrig voorkom, asook andersom. Enige vorm van onderwysvoorsiening lê sodoende altyd op 'n bepaalde punt tussen hierdie twee teoretiese pole op 'n afstandsonderrig-kontakonderrig-kontinuum (Departement van Onderwys, 1996 b:87; Kamper, 1993:23 en Woodbridge & Le Roux, 1996:22).

Hoewel afstandsonderrig in sy suiwerste vorm (sonder enige kontak) nie werklik bestaan nie, het dit wel in die verlede tot 'n groter mate voorgekom, toe hierdie onderrig feitlik uitsluitlik op korrespondensiemetodes berus het. Hierteenoor sluit moderne vorms van afstandsonderrig deurgaans verskillende grade en vorme van kontaksteun in (Kamper, 1993:23 en 26). Die mate waartoe daar in 'n spesifieke onderrigsituasie kontak of afstand tussen belangegroepe bestaan, bepaal dus waar op die kontinuum die betrokke vorm van onderrig sal lê. Eers wanneer dit so beskou word, hou die onderrigsituasie die moontlikheid van geïntegreerde afstandsonderrig en kontakonderrig in.

Bitzer, Venter en Van der Berg (1990:2), sowel as SAIDE (1995 a:3) huldig ook die siening dat afstandsonderrig en kontakonderrig nie eksklusief is (mekaar uitsluit) nie. Volgens hulle vereis alle onderrig gedeeltelike selfstudie en kan daar ook gebruik gemaak word van die geskrewe woord, tesame met tegnologiese hulpmiddele soos video's en rekenaars. Werklik voortreflike afstandsonderrigmodelle sal egter altyd van 'n wisselende aantal kontakgeleenthede gebruik maak. Daar is min opvoedkundiges wat slegs suiwer korrespondensie-onderrig voorstaan. Nuwe

tegnologie verminder egter die nodigheid van 'n onderskeid tussen die twee metodes van onderrig. Opvoedkundige inrigtings vermeng ook die verskillende vorme van tegnologie en metodes van kennisoordrag, ten einde maksimum leereffektiwiteit, koste-effektiwiteit en toeganklikheid teweeg te bring.

4.5.2.3 BRONGEBASEERDE LEER

Brongebaseerde onderrig verskil van afstandsonderrig en kontakonderrig ten opsigte van die studiemateriaal wat gebruik word. In teenstelling met bogenoemde twee onderwysmetodes, word die studiemateriaal van brongebaseerde onderrig in die vorm van 'n totale pakket aan leerders beskikbaar gestel. Dit sluit tegnologiese hulpmiddele, die volledige sillabus van die kursus, die bronne met vakinhoud, die wyses van evaluering en besonderhede oor moontlike kontakgeleenthede in (Marais, 1997:onderhoud).

Dit is hoofsaaklik die groter verskeidenheid in beskikbare vorms van onderrigtegnologie en die daling in die kostes daarvan, wat brongebaseerde onderrig tot gevolg gehad het. Kommunikasie tussen leerders en onderrigleiers geskied ook nie deur middel van kontakonderrig nie, maar wel deur spesifieke onderrigmedia. Waar kontak wel plaasvind, geskied daar nie oordrag van kennis nie, maar word leerderondersteuning (bv. tutoriale geleenthede en mentorondersteuning) verleen en word die praktiese deel van die sillabus gehanteer (Departement van Onderwys, 1996 b:88).

Brongebaseerde leer kan dus ook gesien word as 'n stelsel van onderrig en leer waardeur die leerder die leerstof op ander maniere as deur tradisionele kontakonderrig verkry. Die rol van die leerder word verskuif van "ontvang" van kennis na "aktiewe ontdekker" van kennis. Sy leerbronne bestaan uit gedrukte materiaal (gestruktureerde handleidings, studiegidse, werkboeke) en/of elektroniese media (oudio- en

videomateriaal en rekenaarprogram-materiaal), eerder as lesings of notas en aantekeninge (Bitzer & Pretorius, 1996:1).

Dit is onwaarskynlik dat tradisionele klaskameronderrig die massas, waarvoor daar tans nie in die onderwys voorsiening gemaak word nie, in die nabye toekoms sal kan akkommodeer. Die kwaliteit van selfinstruksie-studiemateriaal word dus meer belangrik en sodoende sal die klem in die toekoms minder op lesings en meer op studiemateriaal en tutoriale geleenthede geplaas moet word (Mugridge & Maraj, 1992:151).

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat afstandsonderrig, brongebaseerde onderrig, korrespondensie-onderrig en kontakonderrig almal metodes van ope leer is, wat oor raakvlakke beskik, maar dat daar ook duidelike verskille voorkom. Alhoewel ope leer as 'n belangrike konsep beskou word, kan dit nie as die ideale onderrigbenadering en wyse van leer beskou word nie. Daar bestaan immers nie 'n volmaakte konsep nie, aangesien die behoeftes van leerders verskil. Ope leer is egter wel soepel genoeg om die behoeftes van 'n verskeidenheid leerders aan te spreek.

4.5.3 DIE KENMERKE VAN AFSTANDSONDERRIG

Afstandsonderrig is 'n metode waardeur ope leer kan geskied en dit is tans in groot dele van die wêreld relevant. Ontwikkelende lande sowel as ontwikkelde lande maak van afstandsonderrig gebruik. Dit is dus 'n baie toepaslike metode vir die Suid-Afrikaanse omstandighede, omdat Suid-Afrika juis uit ontwikkelde sowel as ontwikkelende gemeenskappe bestaan. Alhoewel tegnologiese en finansiële hulpbronne in ontwikkelende lande beperk is, moet afstandsonderrig geensins as 'n subekonomiese alternatief vir tradisionele skoolonderrig beskou word nie. Dit is ook nie 'n tweederangse alternatief vir diegene wat nie in die gewone skoolsisteem kan slaag nie (Visser, 1996 a:1). Die belangrikste kenmerke van afstandsonderrig is die volgende:

4.5.3.1 TOEGANKLIKHEID VAN KURSUSSE

'n Belangrike kenmerk van afstandsonderrig is sy toeganklikheid (Kamper, 1993:19; Russell, 1996:seminaar en Waghid, 1996:207). Afstandsonderrig is veral toeganklik ten opsigte van die volgende:

4.5.3.1.1 TYD

Afstandsonderrig is baie minder as konvensionele onderrig aan vasgestelde tye gebonde. Dit laat die leerders dus toe om 'n beroep te beoefen en terselfdertyd te studeer (SAIDE, 1994 a:2).

4.5.3.1.2 PLEK

Leerders is nie so plekgebonde soos in die geval van konvensionele kontakonderrig nie. Hulle het dus veel meer vryheid om te kies waar hulle wil studeer (Keegan, 1994:37).

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) in aansluiting by die Witskrif vir Onderwys in Suid-Afrika het juis ook versoek dat toelating tot onderwys en opleiding meer toeganklik en buigbaar moet wees. Daar moet dus meer gelyke onderwysgeleenthede vir almal wees, ongeag hulle akademiese agtergrond. Toelatingsvereistes van opeleer-onderrigstelsels moet buigsaam wees, sodat dit eerder ruimte bied vir toelating op grond van ervaring (Tladi, 1995:1). Afstandsonderrig as 'n vorm van ope leer bied dus 'n alternatief, waarvolgens onnodige hindernisse en versperrings uit die onderwys verwyder kan word.

4.5.3.2 DEEGLIKE BEPLANNING VAN KURSUSSE

In afstandsonderrig is dit die kursusinhoud eerder as die onderrigleier wat die deurslag gee. Die totale kursuspakket verskaf die struktuur waarbinne onderrig plaasvind en hierdie pakket word ontwerp op grond van die toepaslike vakinhoud, wat daarvoor voorsiening moet maak dat leerders aktief by hulle eie leerprosesse betrek word. Kursuspakkette moet verkieslik deur 'n span kundiges met spesifieke vaardighede en kennis ontwerp word, sodat objektiwiteit en gepaardgaande sukses verseker kan word. Alhoewel daar nie 'n vaste patroon bestaan nie, neem dit vir so 'n span deskundiges ongeveer vyf ure om materiaal te ontwikkel, wat slegs een uur se studietyd vir die leerder sal beteken (SAIDE, 1994 b:7).

Afstandsonderrigkursusse moet die volgende vier basiese elemente bevat:

- Die kursus moet voorsiening maak vir spesifieke roetes waardeur 'n leerder, deur die ontwikkeling van spesiale vaardighede en praktiese vermoëns, tot kennis en begrip kan kom.
- Voorafbepaalde opvoedkundige doelstellings moet bereik word.
- Evalueringsmeganismes moet in die leerprosesse ingebou word.
- Die kursusmateriaal en die aanbieding daarvan moet leerders opgewonde maak en hulle by die leerproses betrek. Die materiaal moet interessant genoeg wees om as aansporing vir leerders te kan dien (Departement van Onderwys, 1996 b:85 en SAIDE, 1994 b:7).

4.5.3.3 HOOGSTAANDE GEHALTE VAN KURSUSMATERIAAL

Die kursusmateriaal is 'n baie belangrike komponent van afstandsonderrig. Dit vervang die onderwyser tot 'n groot mate en moet daarom so saamgestel word dat dit verstaanbaar en toepaslik is. By die samestelling daarvan, moet daar spesifiek aan die volgende aandag gegee word:

- Dubbelsinnige stellings wat verskillende interpretasies tot gevolg kan hê, 'n gebrek aan toepaslike voorbeelde, asook irrelevante leerinhoud moet vermy word.
- Die studiedoelwitte moet vir die leerders so duidelik wees, dat dit hulle sal aanspoor om self die verantwoordelikheid vir hulle opleiding te aanvaar.
- Die leerinhoud moet aktueel genoeg wees om leerders te interesseer, en opdragte moet relevant en toepaslik wees.
- Die kursusmateriaal moet empatie toon met leerders wat vir die eerste keer met 'n massa inligting gekonfronteer word (Greyling, 1995:27).
- Kurrikulums en die inhoud van leermateriaal moet buigbaar wees om leerders wyer keuses ten opsigte van inhoud te bied.
- Onderrigmedia en ander hulpbronne moet omvattend beskikbaar wees. Dit behels van geskrewe materiaal (tekstmateriaal) tot hoogs ontwikkelde tegnologiese media (Kaye & Rumble, 1981:18).

'n Hoogstaande gehalte is een van die belangrikste voorvereistes vir kursusmateriaal, ten einde effektief en bruikbaar te wees vir ope leer. Daarom is die terugvoer van leerders en tutors van groot belang wanneer die kwaliteit van leerprogramme bepaal word (SAIDE, 1994 b:10). Kursusmateriaal van hoogstaande gehalte maak voorsiening vir die volgende:

- Dit moet bepaalde inligting aangaande die betrokke leerders verkry, naamlik:
 - toegang tot tegnologie, soos byvoorbeeld 'n telefoon,
 - die beskikbaarheid van geskikte studieruimte, en
 - die leerder se minimum behoefte ten opsigte van hulpmiddels vir 'n bepaalde kursus, soos byvoorbeeld 'n rekenaar of 'n kompas.
- Omdat verskillende benaderings in die studiemateriaal van verskillende vakke kan voorkom, kan leerders daardeur verwar word. Daarom behoort 'n gestandaardiseerde studiegids die studiemateriaal te vergesel. Daar behoort ook gebruik gemaak te word van 'n gemeenskaplike evalueringsprogram.
- Daar word vooraf bepaal wat die maksimum studielading per week vir 'n gemiddelde leerder sal wees. Leerders ontvang ook leiding ten opsigte van die studielading per kursus en hoe dit op verskillende groepe leerders (byvoorbeeld dié wat in 'n beroep staan teenoor dié wat voltyds studeer) van toepassing is.
- Daar word vasgestel watter vlak van kennis vir die bestudering van 'n bepaalde kursus nodig is. Indien die leerder nie oor al die nodige basiskennis beskik nie, word daar fasiliteite geskep om hierdie vermoëns en kennis te ontwikkel.
- Die standaard van kursusse word as 'n hoë prioriteit beskou. Afstandsonderrig hoef dus nie laer standaarde teweeg te bring nie en bied juis die ideale geleentheid om hoë kwaliteit kursusse te verseker.
- Daar word 'n duidelike verband tussen die kursusmateriaal van afstandsonderrig en dié van kontakonderrig getrek.

- Wanneer van ingevoerde materiaal gebruik gemaak word, word vooraf besluit of dit plaaslik gereproduseer gaan word, en of dit in totaliteit ingevoer moet word.
- Leerders word duidelik ingelig oor wat kursusse behels, asook die voordele wat dit vir hulle sal inhou indien 'n kwalifikasie daardeur behaal sou word.
- Daar word besluit tot watter mate van tutors gebruik gemaak gaan word, asook wat hulle opleiding en hulpverlening sal behels (SAIDE, 1995 c:28-35).

Dit is duidelik dat die samestelling van studiemateriaal 'n belangrike faktor in suksesvolle afstandsonderrig is. Goeie afstandsonderrigmateriaal kan selfs 'n beter leeromgewing as in die geval van tradisionele kontakonderrig skep (Butcher, 1995:1).

4.5.3.4 NAVORSING, EVALUERING EN ONTWIKKELING AS PRIORITEIT

Soos in alle fasette van die onderwys, is deurlopende navorsing, evaluering en die ontwikkeling van afstandsonderrig noodsaaklik om die voorsiening daarvan te verbeter (Departement van Onderwys, 1996 b:86 en SAIDE, 1994 b:10). Die instellings wat afstandsonderrig aanbied, vind ook baat by dié navorsing, omdat hulle die behoeftes van die leerders daardeur tot 'n groter mate kan aanspreek (SAIDE, 1994 b:10).

Evalueringmeganismes vir ope leer word ontwikkel lank voordat die kursus 'n aanvang neem, ten einde kursusbeplanners in staat te stel om kursusmateriaal dienooreenkomstig saam te stel. Evaluering is dus een van die sleutelaspekte van enige kursus (Lewis & Freeman, 1994:21).

4.5.3.5 LOGISTIESE EN EKONOMIESE KENMERKE

Die feit dat afstandsonderrig oor die potensiaal beskik om groot getalle leerders teen 'n potensieel lae koste te akkommodeer, is 'n belangrike kenmerk daarvan en dit maak hierdie tipe onderrig ideaal vir die Suid-Afrikaanse omstandighede. Die volgende is van belang ten opsigte van die logistiek en ekonomie van afstandsonderrig:

- Afstandsonderrig is meer soepel as ander konvensionele vorme van formele onderrig, omdat dit groot getalle leerders koste-effektief kan hanteer.
- Die gesentraliseerde massaproduksie van gestandaardiseerde kursusmateriaal bied die geleentheid vir ekonomies lewensvatbare industrieë.
- Afstandsonderrig verg nie noodwendig nuwe strukture nie. Bestaande infrastrukture en fasiliteite, soos byvoorbeeld biblioteke, posdienste en uitsaaidienste, kan gebruik word.
- Die potensieel laer koste van afstandsonderrig vergeleke met konvensionele kontakonderrig, is van kardinale belang (Kaye & Rumble, 1981:19).

4.5.3.6 VOLDOENDE ONDERSTEUNING AAN LEERDERS

Leerders wat deur middel van afstandsonderrig studeer, het normaalweg 'n groot behoefte aan addisionele ondersteuning tydens hulle leerprosesse. Hulle benodig byvoorbeeld gereelde groepsbesprekings en ontmoetings met doserende personeel (Departement van Onderwys, 1996 b:119). Ondersteuning aan leerders kan in drie kategorieë verdeel word, naamlik:

4.5.3.6.1 RAADGEWING

Die voorsieners van afstandsonderrig maak in hulle beplanning voorsiening vir persoonlike hulp en leiding aan leerders, byvoorbeeld ten opsigte van die keuse van toepaslike en geskikte kursusse.

4.5.3.6.2 LEERDERONDERSTEUNING

Omdat van leerders verwag word om aan te pas by die spesiale omstandighede wat begeleide selfstudie vereis, is dit ook nodig om aan hulle spesiale ondersteuning te voorsien in die vorm van:

- toegang tot tutors en onderrigleiers,
- interaksie met ander leerders, en
- toegang tot die nodige fasiliteite.

4.5.3.6.3 ADMINISTRATIEWE ONDERSTEUNING

Hulp en ondersteuning ten opsigte van die volgende administratiewe aspekte is noodsaaklik:

- inskrywingsprosedures,
- die vereffening van studiegelde, en
- die aflewering van materiaal (Departement van Onderwys, 1996 b:86).

4.5.3.7 GEWAARBORGDE KWALITEIT VAN KURSUSSE

In ope leer behoort daar meganismes ingebou te word wat die kwaliteit van die leerprogramme sal verseker en verbeter. Uit die terugvoer wat van leerders en tutors ontvang word, kan belangrike afleidings gemaak word ten opsigte van die kwaliteit van kursusse (Departement van Onderwys, 1996 b:86).

Wanneer die kwaliteit van 'n kursus bepaal word, moet die behoeftes van alle belanghebbendes verreken word. Die standaard van kursusse moet by die behoeftes en verwagtinge van leerders aanpas. Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) moet 'n spesifieke standaard waaraan alle kursusse moet voldoen, daarstel (Departement van Onderwys, 1996 b:56).

Ten einde aan alle Suid-Afrikaners die beste moontlike onderwys te bied, is dit noodsaaklik dat die onderwysowerhede sal toesien dat kwaliteit te alle tye verseker word en deurlopend verbeter.

4.6 DIE BENUTTING VAN ASPEKTE VAN OPE LEER IN DIE VOORSIENING VAN ONDERWYS OP SKOOLVLAK

Hoewel ope leer op alle vlakke van onderrig ooreenkomste toon, is daar tog kenmerke wat eie is aan dié tipe onderrig op skoolvlak. Op hierdie vlak word byvoorbeeld heelwat meer ondersteuning as op tersiêre vlak en tydens die basiese onderrig van volwassenes (*Adult Basic Education*) verlang (Departement van Onderwys, 1996 b:31).

4.6.1 INTERNASIONALE PERSPEKTIEF

Historiese getuienis dui daarop dat opeleer-kursusse ontwikkel is met die oog daarop om meer onderwysgeleenthede te skep en om die sosiale status van mense te verhoog (Holmberg, 1977:16). Hierdie konsep neem steeds in gewildheid toe en talle privaatskole wêreldwyd bied verskillende opeleer-kursusse aan (Willis, 1993:8 en 9).

In Australië word daar sedert die Eerste Wêreldoorlog korrespondensiekursusse (vanaf kindertuin tot en met die finale jaar van formele skoolonderrig) aangebied. Hierdie inisiatiewe het gelei tot die totstandkoming van die sogenaamde skool van die lug (*school of the air*) in 1951. Dit het bewys dat ope leer wel op skoolvlak suksesvol kan wees.

Ook in Zambië en Namibië word ope leer met sukses op skoolvlak toegepas. In Zambië word daar sedert 1964 veral op sekondêre skoolopleiding gefokus, terwyl die *Namibian College of Open Learning* hom weer hoofsaaklik toespits op die basiese onderrig van volwassenes wat nie die geleentheid gehad het om hulle skoolopleiding te voltooi nie (Departement van Onderwys, 1996 b:31).

Ope leer in Malawi is in 1965 met die stigting van die *Malawi Correspondence College* en die *School Broadcasting Unit* geïnisieer. Hierdie twee inrigtings het in 1973 saamgesmelt en staan tans as die *Malawi Correspondence College and Broadcasting Unit* bekend. Hierdie instellings voorsien primêre en sekondêre onderwys aan semigeskoolde volwassenes, sowel as sekondêre onderwysgeleenthede aan duisende primêre skoolverlaters wat nie toegang tot sekondêre skole kon verkry nie. As vorm van afstandsonderrig hou dit die volgende voordele in:

- Die korrespondensie- en die uitsaai-komponente van die onderrig word vanuit een instelling bedryf.

- Afstandsonderrig is 'n geïntegreerde deel van die betrokke onderwysstelsel.
- Daar word van 'n uitgebreide tutorstelsel gebruik gemaak.
- Die andersins geslote voorsiening van sekondêre onderwys, word gedemokratiseer.

Die volgende probleemareas kom egter ook in die stelsel voor:

- Slegs die toppresterders word in die voltydse sekondêre fase geakkommodeer, wat beteken dat sekondêre afstandsonderrig 'n tweederangse beeld het.
- Tutors is dikwels nie voldoende opgelei vir hulle taak nie.
- Nasienwerk neem lank en dit werk demotiverend op die leerders in.
- Slaagsyfers vergelyk swak met dié van konvensionele sekondêre onderwys.
- Die kwaliteit van die studiemateriaal toon bepaalde leemtes (Kamper, 1993:44-47).

As gevolg van die hoë standaard van onderwys in Malawi, kan Suid-Afrika heelwat by hulle leer, ten spyte daarvan dat hulle steeds 'n ontwikkelende land is. Daar kan gebou word op hulle suksesse en geleer word uit hulle foute, veral omdat hulle meer as die meeste ander lande op sekondêre onderwys fokus. Suid-Afrika ondervind juis tans 'n geweldige tekort aan sekondêre onderwysfasiliteite, terwyl afstandsonderrig as 'n metode van ope leer bepaalde oplossings kan bied.

Indonesië is nog 'n land waar daar goeie suksesse met ope leer op skoolvlak behaal word. Met hoë kwaliteit onderrig word daar gepoog om die hele Indonesiese nasie op te hef. Die Indonesiese ope junior sekondêre skool lewer 'n diens aan leerders wat nie

in die gewone junior sekondêre skole gehanteer kan word nie. Veral leerders wat nie in die skoolsisteem kon regkom het, asook leerders wat in afgeleë gebiede woon, of uit 'n lae sosio-ekonomiese stand kom en moet werk terwyl hulle studeer, vind baat daarby. In hulle ope junior sekondêre skole is die kurrikulum sowel as die evalueringsisteem soortgelyk aan dié van hulle gewone skole. Kursusmateriaal is hoofsaaklik in geskrewe vorm, maar daar word ook van oudiokasette en ander oudiovisuele materiaal gebruik gemaak. Dit word op 'n sentrale punt voorberei en dan na die verskillende streekskantore versprei. Die leerders woon gewoonlik een maal per week klasse by 'n basisskool by. Daar ontmoet hulle vakonderwysers, wat die studiemateriaal toelig en hulle vrae beantwoord. Daar is ook normaalweg persone beskikbaar wat hulp ten opsigte van nie-akademiese probleme verleen (Seligman, 1996:8 en 15).

Die inligting wat ten opsigte van ope leer van Indonesië sowel as ander lande bekom is, kan vir Suid-Afrika baie beteken. Ope leer op skoolvlak bied in hierdie lande oplossings vir onderwysprobleme, wat soortgelyk is aan die volgende onderwysprobleme in Suid-Afrika:

- Daar bestaan 'n behoefte aan primêre onderwys in verafgeleë plattelandse gebiede, asook om aan gedepriveerde gemeenskappe 'n aanvaarbare gehalte van onderwys te voorsien.
- Die gehalte van sekere gedeeltes van skoolonderwys moet dringend aandag geniet.
- Onderwyspersoneel met ontoereikende vakkundige en didaktiese kennis (Kamper 1995:39) moet genoegsame opleiding ontvang.

In Brasilië, Rusland en Suid-Afrika is daar tans groot getalle mense wat vanweë verskillende redes nie oor genoegsame kennis beskik om produktief in die samelewing op te tree nie. In Brasilië is die rede vir hierdie ongeletterdheid gebaseer op sosiale onregverdighede, terwyl dit in Rusland 'n ideologiese en in Suid-Afrika 'n politieke

oorsprong gehad het. Al drie hierdie lande se owerhede is egter vasbeslote om oplossings vir die probleme te vind. Hulle beskik verder oor die nodige tegnologiese fasiliteite wat ope leer moontlik kan maak. Die ooreenkomste wat daar tussen dié lande bestaan, baan die weg tot moontlike samewerking. Suid-Afrika kan byvoorbeeld by Brasilië leer hoe om die privaatsektor by die veranderinge in die onderwys te betrek. Die ervaring wat in dié lande opgedoen is, kan met vrag met aangrensende lande sowel as organisasies soos die Wêreldbank, gedeel word. Sodoende kan die aanwending van tegnologie in ope leer bevorder word (Knight, 1996:1, 2 en 13).

Bestaande wêreldtendense moet verreken word indien Suid-Afrika ope leer as oplossing vir sy huidige onderwysprobleme wil gebruik. Een van die belangrikste bevindinge wat met hierdie studie na vore gekom het, is dat, indien die leermateriaal of standaard van die kursusse nie gelykwaardig aan dié van voltydse kursusse is nie, die stelsel nooit suksesvol sal wees nie.

4.6.2 DIE STAND VAN OPE LEER OP SKOOLVLAK IN SUID-AFRIKA

Suid-Afrika se onderwysstelsel volg 'n wêreldwye tendens ten gunste van ope leer. Die belangrikheid van ope leer vir Suid-Afrika is bevestig met die stigting van NOLA (*National Open Learning Agency*) (Departement van Onderwys 1996 b:25 en Patten, 1995:38). Die doelstellings van hierdie liggaam is om 'n oop onderwysbenadering in Suid-Afrika aan te moedig. Die noodsaaklikheid daarvan word ook in die Witskrif oor Onderwys bepleit (Departement van Onderwys, 1995:28). Ope leer word voorts beskou as 'n voorvereiste vir lewenslange leer (*Lifelong Learning*), asook 'n effektiewe wyse waarvolgens ongeletterde volwassenes in Suid-Afrika skoolonderrig kan ontvang (African National Congress, 1994:73).

Dit is huidig wel moontlik om in Suid-Afrika deur middel van ope leer matriek te behaal, maar die persentasie leerders wat van hierdie opsie gebruik maak, is baie klein.

Korrespondensiekolleges soos Damelin, Rapid Results College, Intec, Sukses en 'n paar ander ope leer instellings, is almal moontlikhede waaruit gekies kan word. Voorstanders van hierdie instellings meen dat leerders hier ook die geleentheid kry om ander vaardighede soos selfstandigheid en eie kritiese denke aan te leer (Mittner, 1997:11).

Oor die afgelope twee jaar het SAIDE 'n belangrike bydrae tot ope leer en die ontwikkeling van riglyne vir die opstel van hoë kwaliteit kursusse en kursusmateriaal gelewer. SAIDE is ook bereid om saam met verskillende onderwysinstellings te werk, sodat onderrigprogramme met opeleer-beginsels sodoende beplan, geïmplementeer en geëvalueer kan word (Glennie, 1996:8). Dit is egter belangrik om te beklemtoon dat ope leer op skoolvlak nog nie veel veld in Suid-Afrika gewen het nie.

4.6.3 RIGLYNE VIR OPE LEER OP SKOOLVLAK

Bostaande literatuur dui daarop dat ope leer op skoolvlak oor die volgende kwaliteite moet beskik ten einde in die behoeftes van leerders te kan voorsien:

- Afstandsonderrig en kontakonderrig behoort mekaar nie uit te sluit nie. Daar is altyd komponente van kontak in afstandsonderrig, maar ook komponente van afstand in kontakonderrig teenwoordig.
- Nugtere denke en deeglike beplanning is noodsaaklik. Wanneer daar beoog word om kursusse deur middel van ope leer aan te bied, moet dit voorafgegaan word deur deeglike beplanning vir die samestelling van die studiemateriaal. Die ontwikkelingsvlakke van die leerders moet te alle tye in ag geneem word.
- Ope leer moet op permanente onderwysvoorsiening gerig wees en vir enige persoon, ongeag sy ouderdom en omstandighede, toeganklik wees.

Skoolonderrig, daarenteen, is verpligtend vir leerders binne bepaalde ouderdomsgrense en ope leer moet ook vir diesulkes voorsiening maak.

- Leerdergerigtheid behoort 'n kernelement van enige opeleer-onderrigprogram te wees - soveel te meer op skoolvlak, omdat leerders selfstandig moet studeer en onderrigleiers nie altyd beskikbaar is nie.
- Die rol van die onderwyskorps moet nooit as minderwaardig gesien word nie en onderwyspersoneel moet ook nie in die proses vervreem word nie. Ope leer moet dus nie teenoor die tradisionele onderrigstelsel getipeer word nie, maar eerder as parallellopend beskou word. Die twee stelsels moet mekaar eerder aanvul as om mekaar te opponeer.
- Net soos die Staat die verantwoordelikheid vir skoolonderwys tot en met graad nege dra, moet hy ook tot op dieselfde vlak vir ope leer verantwoordelikheid aanvaar.
- Gebaseer op die ervaring van ander ontwikkelende lande, moet ope leer op skoolvlak fokus op die senior fases. In die meer junior fases moet ekstra hulp aan leerders verleen word. Dit moet ook direk aansluit by die kurrikulum van konvensionele kontakonderrig-skole.
- Opeleer-kursusse moet nie afsonderlik gesertifiseer word nie, aangesien dit die persepsie kan laat ontstaan dat kwalifikasies wat so verwerf word, minderwaardig teenoor die skynbare hoë gehalte van kontakonderrig is.
- Kwaliteit en doeltreffendheid moet sleutelbegrippe binne ope leer op skoolvlak wees. Leerders moenie oor die toepaslikheid van die inhoud of die kwaliteit van kursusse twyfel nie.

- Die media wat gebruik word, moet die oordrag van die leerstof tot gevolg hê en interaktiewe doeltreffendheid bevorder.

Opeleer-stelsels moet van meet af aan gemonitor en geëvalueer word, sodat databasisse aangaande proefnemings met ope leer op skoolvlak ontwikkel en opgebou kan word (Kamper, 1995:40).

Waar ope leer tot dusver wêreldwyd belangrike oplossings vir leerders met spesifieke leerbehoefte op tersiêre vlak kon bied, blyk dit ook moontlik te wees om dit met sukses op skoolvlak te implementeer - veral as die voorafgaande riglyne met sukses deurgevoer kan word.

4.7 DIE BELANGRIKSTE ROLSPELERS IN 'N OPELEER-ONDERRIGSTELSEL

Om ope leer suksesvol te kan toepas, moet leerders, onderrigleiers en alle ander personeel daarby betrokke die konsep van ope leer verstaan en bereid wees om daarby aan te pas. Alhoewel leerders self 'n groter verantwoordelikheid ten opsigte van hulle vordering moet aanvaar, is die ondersteunende rol van die onderrigleiers steeds van groot belang.

'n Interessante kenmerk van onderwysinrigtings wat van ope leer gebruik maak (byvoorbeeld afstandsonderwyskolleges), is die hoë persentasie vakkundige personeel (tutors en skrywers) wat in 'n deeltydse hoedanigheid betrokke is. Deeltydse personeel verteenwoordig ongeveer die helfte van die totale personeelkorps (RGN, 1987:92). Die volgende rolspelers word as die belangrikste belangegroepe by ope leer beskou:

4.7.1 LEERDERS

'n Belangrike kenmerk van ope leer is dat dit leerdergesentreerd is. Dit impliseer dat die leerders so ver as moontlik tegemoetekom en aangemoedig word en dat hulle ouderdom, behoeftes en omstandighede in ag geneem word (Kamper, 1993:135). Leerders word dan ook in bepaalde kategorieë geklassifiseer, sodat elke leerder se eiesoortige omstandighede in ag geneem kan word. Die volgende is ter sprake:

- GROEP 1

Leerders wat in 'n beroep staan om hulself en dikwels ook 'n familie te onderhou.

- GROEP 2

Leerders wat in verafgeleë, ylbevolkte gebiede woon, waar nabygeleë skole nie altyd beskikbaar is nie.

- GROEP 3

Leerders wat ver van dagskole met leerders van hulle eie bevolkingsgroep woon en by wie taal en kultuur dus 'n kwessie is.

- GROEP 4

Leerders wat weens fisiese en geestelike redes nie gewone skole kan bywoon nie.

- GROEP 5

Leerders wat vanweë gevangenisstraf of inwoning by verbeteringskole verhinder word om skole by te woon.

Benewens bogenoemde is daar ook nog diegene wat vanweë ander redes verkies om deur middel van ope leer te studeer (Keegan, 1994:28 en 29).

Om bogenoemde groepe leerders tegemoet te kom, word gepaste kursusse, leermetodes en aanbiedingsmetodes ontwikkel. Onderwysgeleenthede kan op hierdie wyse aan groot groepe leerders wat in die verlede daarvan ontnem was, gebied word (Kay & Rumble, 1981:18).

Dit is egter nie slegs die inhoud en aanbieding van die kursusse wat vir leerders van belang is nie. Hulle eie ingesteldheid teenoor kursusse beïnvloed in 'n groot mate die sukses wat hulle met dié kursusse behaal. Die sukses van ope leer word onder andere beïnvloed deur leerders se wil om te studeer en te presteer, sowel as hulle selfdisipline en selfmotivering.

Aangesien leerders se potensiaal om kursusse suksesvol te voltooi, tot 'n groot mate deur hul deursettingsvermoë bepaal word, moet onderrigleiers hulle motiveer en ondersteun. Dit berei hulle voor op 'n toekoms in 'n nuwe, veranderde Suid-Afrika (Van Loggerenberg, 1994:64).

Benewens ingesteldheid en deursettingsvermoë, is dit ook belangrik dat leerders leer om vakkennis deur middel van onafhanklike studiemetodes te bemeester. Konvensionele kontakonderrig word dus met selfstudie vervang en die leerder aanvaar self die verantwoordelikheid vir sy vordering (Russel, 1996:seminaar).

Verder word toepaslike ondersteuningsmeganismes ontwikkel sodat leerders by die vereistes van begeleide selfstudie kan aanpas. Ondersteuning geskied byvoorbeeld deur die beskikbaarstelling van tutors, interaksie met ander leerders, asook deur die beskikbaarheid van die nodige leerfasiliteite (SAIDE, 1994 b:10).

By die samestelling van studiemateriaal word daar verreken dat die leerders nie net passiewe ontvangers van informasie moet wees nie - hulle is aktief betrokke by die

interpretasie van die informasie. Wanneer die leerder daarin geslaag het om die informasie te interpreteer, moet hy dit met die kennis waaroor hy reeds beskik, in verband kan bring. Hy moet dus bepaal waar hierdie kennis by sy eie kognitiewe strukture inpas (Holmberg, 1995:32).

'n Belangrike aspek van ope leer is dus die feit dat dit die leerder se eie verantwoordelikheid bly om te studeer en te vorder.

Dit is ook belangrik om te beseef dat die leerproses veel meer kompleks is as by tradisionele kontakonderrig, en wel om die volgende redes:

- Te midde van 'n behoefte aan wedersydse kommunikasie, word leerders dikwels van ander leerders met dieselfde agtergrond en belangstellings geskei.
- Leerders voel tydens kontaksessies dikwels vreemd en ongemaklik in die teenwoordigheid van onderrigleiers. Tydens kontakonderrig is daar inderdaad ook aan die begin gevoelens van ongemak, maar dit verdwyn sodra die leerders en die onderrigleiers mekaar beter leer ken. Met ope leer is die kontakgeleenthede minder en neem dit langer om persoonlike verhoudings te ontwikkel.
- Met ope leer is die medium vir kommunikasie en informasie hoofsaaklik technologies van aard. Die leerder word sodoende gedwing om nuwe kennis met die hulp van 'n vreemde persoon deur middel van geïsoleerde kommunikasiemedia te bemeester. Dit geskied verder ook met min of meer geen hulp en ondersteuning van medeleerders nie (Willis, 1993:25-27).

4.7.2 ONDERRIGLEIERS

Van die onderrigleiers (onderwysers) wat by ope leer betrokke is, word 'n ander vorm van kundigheid en 'n ander ingesteldheid verwag as van konvensionele

kontakonderrig-onderwysers. Die taak van opeleer-onderrigleiers behels meer as om bloot net onderrig te gee. Hulle word ook as bestuurders en begeleiers van selfstudie beskou. Hulle hoofdoelstelling bly egter steeds dieselfde, naamlik die bevordering van leer om optimale vaardighede en kennis te verwerf (Greyling, 1995:25).

Die tradisionele rol van onderrigleiers is hoofsaaklik tot die klaskamer beperk, terwyl ope leer ander uitdagings meebring wat die hoof gebied moet word, waarvan die volgende voorbeelde is:

- Ten spyte daarvan dat onderrigleiers nie meer kontak met die leerders het nie, word daar nogtans van hulle verwag om die leerders se persoonlike behoeftes en omstandighede te verstaan. Dit moet gesien word teen die agtergrond dat leerders dikwels 'n kultuur en verwysingsraamwerk het wat verskil van dié van die onderrigleiers.
- Omdat opeleer-onderrigleiers noodwendig 'meer van beskikbare media en tegnologiese hulpmiddele gebruik maak, moet hulle oor genoeg kennis van die voordele en nadele van dié verskillende media beskik. Dit is 'n voorvereiste vir die effektiewe gebruik daarvan in verskillende onderrigsituasies.
- 'n Suksesvolle onderrigleier sal bewustelik en onbewustelik sy kursusinhoud, oordragmetodes en tempo aanpas na gelang van die vordering wat deur die leerders gemaak word. Dit sal uiteraard noodwendig ekstra telefoonoproepe, bykomende individuele insette deur leerders (tydens studentekonferensies), asook meer kontak met fasiliteerders (tutors) verg.
- Dit neem langer om die kursusmateriaal vir ope leer as vir kontakonderrig te ontwikkel of aan te pas en dit is belangrik dat die onderrigleiers dit van meet af aan sal besef.

- 'n Effektiewe opeleer-onderrigleier is 'n fasiliteerder sowel as die primêre verskaffer van begeleide inhoud tydens afstandsonderrig. 'n Onderrigleier moet in staat wees om die kursusinhoud, die tegnologie wat gebruik word en die unieke behoeftes van die leerders effektief te integreer (Willis, 1993:28-30).

Behalwe om te voldoen aan die uitdagings wat aan onderrigleiers gestel word, moet hulle ook die volgende noodsaaklike vaardighede ontwikkel indien hulle suksesvol wil wees:

- Wanneer daar van tegnologie soos rekenaars gebruik gemaak word om te kommunikeer, moet die onderrigleier vinnig op boodskappe kan reageer. Dieselfde word van leerders verwag.
- Wanneer onderrigleiers van oudiovisuele of oudiobande gebruik maak, moet hulle stadig, duidelik en natuurlik praat, sodat dit nie die indruk laat dat die werk afgelees word nie.
- Toepaslike visuele materiaal wat die inhoud beter illustreer, is baie effektief.
- Die tempo van die aanbieding moet varieer, sodat die belangstelling van die leerders behou kan word.
- Die lesings moet interaktief aangebied word en leerders moet deurlopend by besprekings betrek word.
- Leerders moet, waar moontlik, op hulle name aangespreek word, ten einde 'n interaktiewe leerervaring te bewerkstellig.
- Aan die einde van 'n lesing moet onderrigleiers oor die vermoë beskik om die belangrikste begrippe en feite kernagtig saam te vat.

- Leerders moet deurlopend sosiale en emosionele ondersteuning ontvang. Dit kan egter alleen geskied indien onderrigleiers daarin slaag om alle leerders te betrek, soos byvoorbeeld by 'n humoristiese situasie.
- Onderrigleiers moet die vermoë hê om 'n demokratiese atmosfeer te skep, waar gesag gedeel word (Boone, 1984:218-222).

Die gehalte van opleer-onderrigleiers is van uiterste belang. Swak onderrigleiers doen veel meer skade (veral waar baie leerders betrokke is) as in die geval van tradisionele kontakonderrig, waar kleiner groepe leerders per onderrigleier betrokke is (Keegan, 1994:31 en 32).

Die meeste onderrigleiers is hoofsaaklik by die skryf van kursusmateriaal en die nasien en korrigering van werksopdragte betrokke. Hierdie funksies is egter van die aller grootste belang, omdat dit 'n kardinale vorm van kommunikasie met leerders is (Keegan, 1994:33). Regverdigde korrigering van vraestelle en werksopdragte (met insig en opbouende kommentaar) kan van groot opvoedkundige waarde vir leerders wees.

Die verhouding tussen 'n leerder en sy onderrigleier kan op 'n kontinuum voorgestel word. By die een pool word die onderrigleier as die inisieerder van die leerproses voorgestel, en by die ander pool die leerder wat sy eie leerprosesse inisieer. Hoe meer die onderrigleier inisiatief neem, hoe minder ontwikkel die leerder selfstandige denke en vaardighede. Wanneer die leerders egter hulle eie leerprosesse inisieer, sal hul begrip en vaardighede sterker ontwikkel. In laasgenoemde geval sal die inhoud van die kursus veel meer sin en betekenis vir die leerders inhou (SAIDE, 1996 a:6).

Dit is dus duidelik dat onderrigleiers van hoogstaande gehalte moet wees as hulle daarin wil slaag om leerders suksesvol in die ontwikkeling van hulle eie leerprosesse te lei. Aan die begin behoort die onderrigleier 'n sterk ondersteunende rol te speel.

Namate leerders se vertroue in hulle eie studiemetodes ontwikkel, sal die onderrigleier se rol egter minder belangrik word.

4.7.3 ONDERRIGFASILITEERDERS

In baie van die opeleer-kursusse vind onderrigleiers (onderwysers) baat by die hulp van onderrigfasiliteerders. Hierdie fasiliteerders is veral behulpsaam met die volgende:

- Die effektiewe aanbieding van die kursusmateriaal (wat deur die onderrigleiers saamgestel word).
- Hulp ten opsigte van die effektiewe gebruik van onderrigmateriaal, wat noodwendig ook deur die onderrigleiers saamgestel word.
- Die bereiking van kursusdoelwitte, wat dikwels sonder enige fasilitering moeilik haalbaar is.
- Optrede as skakelpersone tussen leerders en onderrigleiers. Onderrigleiers verkry op dié manier belangrike inligting oor die belangstellings en vordering van die leerders. Die vrae van leerders word sodoende ook beantwoord en waar nodig, word daar leiding verskaf (Willis, 1993:31 en 32).

Indien onderrigfasiliteerders effektief wil wees, is dit belangrik dat hulle die leerders moet verstaan. Terselfdertyd moet hulle bewus wees van die verwagtinge van die onderrigleiers. Die belangrikste eienskap waarvoor fasiliteerders moet beskik, is juis dat hulle bereid moet wees om die koers te volg wat deur die onderrigleier aangedui word (Willis, 1993:31 en 32).

Die omvang van die rol en funksie van onderrigfasiliteerders word beïnvloed deur die kategorie waarin 'n fasiliteerder geklassifiseer word. Die onderstaande kategorieë bestaan:

- Diegene met 'n spesifieke vlak van kennis ten opsigte van vakinhoud. Hulle is in staat om moeilike begrippe te verduidelik en is veral 'n groot bate by kursusse waar laboratoriumgebruik van toepassing is.
- Persone met beperkte kennis van die vakinhoud. Hulle is veral van waarde waar daar geen onderrigleiers beskikbaar is nie.
- Fasiliteerders met geen kennis van die vakinhoud nie. Alhoewel die hulp wat deur hierdie persone verleen kan word, uiters beperk is, is dit nogtans vir die leerders gerusstellend dat daar iemand is met wie hulle kontak kan maak indien daar spesifieke behoeftes of probleme ontstaan. Indien die fasiliteerder nie self in staat is om die probleem op te los nie, kan hulle minstens 'n kundige bekom om te help (Willis, 1993:32 en 33).

4.7.4 TUTORS

Die ondersteuning aan leerders kan ook deur middel van tutoriale hulp geskied (Gettly, 1997:13 en 14 en SAIDE, 1994 a:10).

'n Tutor is 'n onderrigfasiliteerder wat benewens hulp met onderrig, ook ander vorme van ondersteuning aan individuele leerders of groepe kan bied. Hulle fokus gewoonlik meer daarop om as fasiliteerder tydens die interpretasie van die leermateriaal op te tree, maar vervang nooit die leermateriaal nie. Hulle is dikwels naby die leerders gestasioneer en beskik oor 'n onderwyskwalifikasie van minstens twee onderwysjare hoër as dié van die leerders (Kamper, 1994:44). Hulle kan 'n aantal belangrike funksies verrig:

- Hulle is behulpsaam by die interpretasie van leermateriaal om dit sodoende vir leerders makliker te maak om onafhanklik te studeer.
- Hulle help om die leermateriaal te verryk deur dit interessanter aan te bied en dieptekennis by te voeg.
- Hulle speel 'n belangrike rol in die diagnosering van leerprobleme, omdat hulle in kontak met die leerders is.
- Hulle verleen hulp ten opsigte van studiemetodes.
- Hulle verleen hulp wanneer die leermateriaal praktiese aktiwiteite vereis (Thorpe, 1993:72).
- Hulle kan telefoniese raad en ondersteuning verleen en behulpsaam wees by die aanbieding van telefoononderrig (Kember & Murphy, 1992:9).
- Hulle evalueer bepaalde werksopdragte, waardeur individuele leerders terselfdertyd aan die hand van die kommentaar wat op die werksopdrag gelewer word, 'n mate van onderrig ontvang.
- Hulle kan kontakssessies in die vorm van werkswinkels of groepklasse reël, waar gemeenskaplike probleme bespreek kan word (Kember & Murphy, 1992:9 en SAIDE, 1995 d:33-35).
- Hulle moet leerders in die voorbereiding vir werksopdragte, asook met eksamenbegeleiding behulpsaam wees (SAIDE, 1995 d:35).

Die take wat deur 'n tutor verrig word, is van groot belang en daarom is die eerste groepsbyeenkoms (*tutoriale klas*) van soveel belang. Die tutor moet reeds by hierdie eerste geleentheid 'n ontspanne atmosfeer skep, sodat die leerders selfvertroue kan

ontwikkel om vryelik aan klasaktiwiteite deel te neem. Die leerders moet aangemoedig word om krities te wees, maar hulle moet ook gelei word om konstruktiewe bydraes te lewer (SAIDE, 1995 d:35).

Groepbesprekings onder leiding van tutors kan vir leerders in 'n opeleer-situasie baie waardevol wees, omdat dié kontak deur beide leerders en tutors positief benut kan word. Om hierdie rede word daar in die voorgestelde onderwysmodel in Hoofstuk sewe van groepbesprekings gebruik gemaak. Dit is egter belangrik dat die groepbesprekings vrywillig moet wees, omdat ope leer juis aan leerders die geleentheid bied om hulle eie, individuele studiebehoeftes te bevredig.

Groepbesprekings kan 'n groot bate wees in die ontwikkeling van leerders se vermoëns tot selfstudie, maar daar moet gewaak word daarteen dat dit nie 'n totale afhanklikheid van studiehulp tot gevolg het nie. Daar mag natuurlik by die aanvang van 'n kursus 'n groter behoefte aan groepbesprekings onder leiding van tutors bestaan, totdat die leerders meer vertrouwd raak met die kursus en die studiemetodes (Marais, 1997:onderhoud).

4.7.5 ADMINISTRATEURS

Administratiewe ondersteuning by ope leer vind op verskeie vlakke plaas. Die pligte van die administrateurs kan die onderstaande insluit:

- Die bepaling en toepassing van toelatingsprosedures.
- Die bepaling van kostes en die invordering van gelde.
- Administratiewe kommunikasie met leerders ten einde reëlings rakende kursusse en bepaalde organisatoriese aspekte uit te klaar (SAIDE, 1994 b:34).

- Die ontwikkeling en produksie van gedrukte kursusse en ondersteunende media.
- Die berging van kursusmateriaal.
- Die verspreiding van kursusmateriaal na studiesentra en leerders, asook na die onderrigfasiliteerders wat by die bepaalde kursusse betrokke is.
- Die reël van interaksiegeleenthede tussen leerders en tutors.
- Die versorging en byhouding van inligting ten opsigte van studiemoontlikhede vir toepaslike publikasies en advertensies
- Hulpverlening en raadgewing aan potensiële leerders oor die moontlike kursusse wat aangebied word.
- Die evaluering van die kursusse en die verskillende komponente van die kursusse (Holmberg, 1995:133 en 134).

Effektiewe opeleer-administrateurs is gewoonlik besluitnemers sowel as fasiliteerders. Hulle het beheer oor die tegniese bestuur, sodat die toepaslike tegnologie voortdurend ontwikkel en effektief aangewend kan word. Terselfdertyd lei en inspireer hulle die personeel om probleme wat mag voorkom, te oorkom. Die leerders se behoeftes ten opsigte van onderrigmateriaal is hoofsaaklik die administrateurs se verantwoordelikheid (Willis, 1993:34).

4.7.6 ONDERSTEUNINGSPERSONEEL

Soos in enige onderwysstelsel, speel die ondersteuningspersoneel in 'n opeleer-onderrigstelsel ook 'n baie belangrike rol, en wel ten opsigte van die volgende:

- Die duplisering en verspreiding van studiemateriaal. Dit sluit sillabusse, toetse en ander administratiewe inligting in.
- Die bestelling en verspreiding van handboeke, waar van toepassing.
- Die versending en ontvangs van evalueringsverslae.
- Die voorsiening van onderrigmedia en die massaproduksie van studiepakkette wat die onderrigleiers mag benodig (Willis, 1993:33).

Effektiewe ope leer steun baie swaar op die geïntegreerde belangstelling, deelname en entoesiasme van alle rolspelers wat betrokke is. Die samewerking, positiewe gesindhede en kommunikasie tussen die verskillende rolspelers is te alle tye van groot belang.

4.8 DIE BENUTTING VAN ONDERRIGMEDIA IN DIE SAMESTELLING VAN STUDIEPAKKETTE

In die hedendaagse proses van ontwikkeling word die aanwending van tegnologie baie hoog aangeslaan en derhalwe moet die gebruik daarvan in die ontwikkeling van opeleer-onderwysmodelle deeglik verreken word.

'n Studiepakkette kan gedefinieer word as 'n stel notas in die vorm van geskrewe materiaal, gekombineer met ander vorme van onderrigtegnologie. Die studiepakkette kan uit verskillende vorme van onderrigmateriaal bestaan (Lewis & Paine, 1986:32). Voorgestel op 'n kontinuum, kan hierdie materiaal strek vanaf 'n papiergebaseerde korrespondensiekursus by die een pool, tot by 'n hoogs gesofistikeerde (en duur), interaktiewe video- en oudiokursus by die ander pool van die kontinuum (Nixon & Helms, 1997:349).

'n Opeleer-studiepakket moet interaksie met behulp van ondersteuningsmeganismes stimuleer, wat leerders verder sal lei tot onafhanklike studie (Adey & Andrew, 1995:75 en Lewis & Freeman, 1995:109). Wanneer die studiepakette saamgestel word, is dit belangrik dat die inhoud van die studiemateriaal van hoogstaande gehalte sal wees. Dit moet ook relevant tot die vaardighede en leerresultate (*outcomes*) wat vir 'n spesifieke kursus beplan word, wees (Departement van Onderwys, 1996 b:62).

Reeds in 1980 is ope leer as 'n moontlike oplossing vir Indië se ongeletterdheidsprobleem gesien, want net soos tans in Suid-Afrika, kon Indië nie op daardie stadium in die aanvraag na onderwysgeleentehede aan groot groepe leerders voorsien nie. Die belangrike rol wat toepaslike media en veral studiepakette kon speel om oplossings vir Indië se ongeletterdheidsprobleem te bied, is raakgesien en groot getalle leerders is uiteindelik bereik (Shah & Boone, 1980:26 en 27).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat sekere van Suid-Afrika se onderwysprobleme nie uniek en geïsoleerd is nie. Dit kan dus raadsaam wees om uit die ervaring van ander lande te leer. Slaggate kan vermy word en aanpassings kan by die samestelling van studiepakette aangebring word, sodat 'n doelmatige stelsel vir Suid-Afrika se behoeftes ontwikkel kan word.

Studiepakette (in Suid-Afrika en elders) vorm 'n belangrike komponent van 'n oop onderrigbenadering. Weens die feit dat daar tydens ope leer minder persoonlike kontak tussen die onderrigleier en die leerders is, moet studiepakette duidelik genoeg uiteengesit wees om selfstudie moontlik te maak.

'n Studiepakket kan gesamentlik of afsonderlik uit geskrewe materiaal, rekenaarprogramme en 'n wye verskeidenheid van ander onderrigtegnologie bestaan. Faktore soos die aard van die studiemateriaal, die tipe persone wat dit gaan gebruik en die wyse waarop leerders op hulle beste studeer, is bepalend vir die keuse van die materiaal wat gebruik gaan word. Indien die studiepakket niegeskrewe media insluit,

moet dit effektief by die studiepakket inskakel (Hodgson, 1993:76 en Race, 1992:29).

Plaaslike en oorsese druk om spesifieke onderrigtegnologie en studiepakkette aan te koop, kan tot verkeerde besluite ten opsigte van die keuse van sodanige tegnologie lei. As Suid-Afrika se unieke omstandighede en behoeftes nie tydens besluitneming verreken gaan word nie, kan dit lei tot 'n verlies aan geld, energie en tyd. Om dié slaggate te vermy, kan soos volg te werk gegaan word:

- Daar moet toepaslike kriteria ontwikkel word om die voorgestelde tegnologie te evalueer en te keur.
- Die toepaslikheid van tegnologie op Suid-Afrikaanse onderrig- en leertoestande moet deeglik bepaal word.
- Daar moet vasgestel word of die tegnologie koste-effektief aangewend kan word.
- Daar moet bepaal word of die tegnologie vir 'n meerderheid potensiële leerders toeganklik is.
- Die opvoedkundige impak van die voorgestelde tegnologie moet bepaal word.
- Die kwaliteit en gebruikersvriendelikheid van die materiaal moet geëvalueer word (Lekorotsoane, 1996a:14).
- Die basiese inligting ten opsigte van die verskillende toepassingsmoontlikhede van die tersaaklike tegnologie moet beskikbaar wees.
- Daar moet vennootskappe gesluit word tussen die verskaffers, telekommunikasienetwerke en die onderwysowerhede, asook tussen hulle

ondersteuners, soos byvoorbeeld die sakesektor, die gemeenskap en die Staat (Foks, 1995a:10).

Al word die meeste slaggate ten opsigte van onderrigtegnologie vermy, ontwikkel en verander tegnologie deurlopend. Dit kan vir opvoedkundige inrigtings probleme skep, aangesien die meeste opvoedkundige inrigtings finansieel van die Staat afhanklik is, en vanweë administratiewe rompslomp nie altyd kan tred hou met die ontwikkelinge op tegnologiese gebied nie (Evans & Nation, 1993:21).

In die Verenigde State van Amerika het skole, kolleges, universiteite en die weermag reeds meer as tienduisend onderrigprogramme wat van sekere onderrigtegnologie gebruik maak, ontwikkel. Die meeste van hierdie programme word deur 'n enkele onderrigleier met die hulp van bepaalde tipes onderrigtegnologie aangebied. Voorbeelde van tegnologiese hulpmiddele wat gebruik word, is geskrewe materiaal, die uitsaaiwese, videomateriaal, oudio- en videobande en rekenaarkonferensies. Ten spyte van die snelle ontwikkeling op tegnologiese gebied in die VSA, hou die meeste individue tred daarmee en het hulle sodoende baie meer beheer oor hulle leerprosesse (Lockwood, 1995:32). In ope leer kan onderrigtegnologie dus waardevolle ondersteuning aan leerders bied. Vervolgens word 'n aantal van hierdie tegnologiese onderrighulpmiddels verder beskryf:

4.8.1 GESKREWE MATERIAAL

Die geskrewe kursusinhoud vorm normaalweg die kern van die inhoud van 'n kursus en is dus 'n belangrike komponent van enige studiepakkette. Oor die wyse waarop die geskrewe materiaal saamgestel word, bestaan daar egter verskillende sienings.

Dit is noodsaaklik dat onderrigleiers die aanbieding van geskrewe materiaal in studiepakkette deurlopend krities sal evalueer. Daar moet besluit word of daar by skryfreëls gehou moet word en of daar buigsamheid moet wees, sodat die inhoud

makliker leesbaar en meer verstaanbaar kan wees. Die samestelling van die kursusinhoud vir studiehandleidings verskil ook heelwat van die skryf van 'n handboek (Adey & Andrew, 1995:58).

Hoewel sommige skrywers van mening is dat die verstaanbaarheid van die teksmateriaal die grootste gewig moet dra, is daar ander wat die korrektheid van die inhoud as die belangrikste vereiste vir enige studiehandleiding en studiepakket beskou (Williams, 1997:10). Dit is egter belangrik dat 'n studiehandleiding korrek én maklik leesbaar moet wees.

Die eerste fase in die ontwerp van 'n kursus behoort altyd dieselfde te wees, ongeag of dit nét van geskrewe teksmateriaal, of van verskillende ondersteunende onderwysmedia gebruik maak. Eers wanneer die belangrikste besluite oor die struktuur en inhoud van 'n bepaalde kursus geneem is, kan daar oor die ondersteunende media besluit word (Lewis & Freeman, 1995:91).

4.8.2 OUDIOBANDE

Dit blyk dat oudiobande 'n baie geskikte onderrighulpmiddel vir die omstandighede in Suid-Afrika is. Dit is egter belangrik dat, wanneer die geskrewe materiaal ter ondersteuning van die oudiobande beplan word, daar bepaal moet word of die leerders:

- eers die geskrewe materiaal moet lees voordat hulle na die band luister;
- bepaalde geskrewe gedeeltes moet lees nadat hulle na die band geluister het;
- bepaalde aktiwiteite moet uitvoer terwyl hulle na die bande luister;

- 'n opsomming sal nodig hê nadat hulle na die bande geluister het (Lewis & Freeman, 1995:95).

Oudiobande hou die volgende voordele vir ope leer in:

- Oudiobande is vir baie leerders 'n toeganklike medium van onderrig, aangesien 'n groot persentasie leerders in Suid-Afrika oor hierdie fasiliteite beskik.
- Dit kan in transito gebruik word, byvoorbeeld in 'n motor, of wanneer leerders tussen hulle woon- en werkplek, of tussen hulle woonplek en studielokaal moet pendel.
- Dit is 'n meer stimulerende medium as suiwer geskrewe materiaal. Wanneer dit saam met geskrewe studiemateriaal gebruik word, word meer van die leerder se sintuie by die leerproses betrek.
- Die stemtoon van die persoon wat op die band gebruik word, bied belangrike bykomende inligting aan die leerder.
- Die korrekte uitspraak van moeilike woorde kan aan die leerders deurgegee word. In Suid-Afrika, waar taal dikwels 'n probleem skep, is dit 'n belangrike aspek.
- Dit kan gebruik word vir die oordrag van gedramatiseerde inhoud (Race, 1992:29 en 30).
- Wanneer 'n oudioband met geskrewe materiaal gekombineer word, kan daar herhaaldelik na spesifieke feite en verduidelikings geluister word, wat die leerder kan help om dit ten volle te begryp.

- Wanneer die leerder 'n geskrewe opdrag moet uitvoer, kan die oudioband die leerder stap vir stap lei. Die leerder word dus aktief by die probleemoplossing betrek (Brynard, 1997:153).

Die volgende nadele van oudiobande moet egter in gedagte gehou word:

- Dit is moeilik om vinnig 'n spesifieke plek op 'n oudioband te vind.
- Omdat dit 'n nievisuele medium is, is dit moeilik om vinnig deur die inhoud te werk en te bepaal wat die inhoud van die band behels (Race, 1992:30). Hierdie probleem kan egter uitgeskakel word as die band van geskrewe materiaal vergesel word.

In Suid-Afrikaanse omstandighede kan oudiobande baie suksesvol as addisionele hulpmiddel aangewend word. Dit is ook koste-effektief en vryelik beskikbaar.

4.8.3 VIDEOBANDE

Die visuele impak van videobande verhoog die funksionaliteit daarvan, aangesien die inhoud gelyktydig gesien en gehoor kan word. Die volgende bykomende voordele verdien vermelding:

- Videobande verleen 'n persoonlike aanslag aan die studiemateriaal. Leerders kan die aanbieder se gesindheid, lyftaal en stemtoon ervaar.
- Praktiese toepassings kan visueel gedemonstreer word.
- Gevallestudies kan op 'n baie meer beskrywende wyse geïllustreer word (Race, 1992:32).

- Beweging kan duidelik geïllustreer word, soos byvoorbeeld hoe 'n blomkelk oopgaan, of die werking van 'n voël se vlerke in vlug.
- Te danke aan die verskeidenheid van leerervarings wat videomateriaal bied, kan daar vir leerders met verskillende leerstyle voorsiening gemaak word (Lewis & Freeman, 1995:99).

Alhoewel videobande baie voordele inhou, is daar ook 'n aantal probleemareas, naamlik:

- Passiwiteit word bevorder en leerders se aktiewe betrokkenheid by die leerproses kan benadeel word.
- Alle leerders beskik nie altyd oor die nodige toepaslike toerusting om na videobande te kyk nie. In Suid-Afrika beskik slegs 'n klein persentasie van die bevolking oor videofasiliteite.
- Die produksiekoste van videobande met 'n aanvaarbare kwaliteit kan hoog wees.
- As gevolg van die alledaagse gebruik daarvan, is televisie geneig om kykers so te kondisioneer dat die inhoud van die beeldmateriaal dikwels verlore gaan (Race, 1992:31 en 32).

Ten einde videobande optimaal in ope leer te gebruik, kan die volgende aanbevelings gemaak word:

- Waar dit baie duur en tydrowend is om nuwe materiaal te ontwikkel, kan daar waar moontlik van bestaande materiaal gebruik gemaak word, indien kopiereg verkry kan word. Verskillende bestaande visuele pakkette kan ook saamgevoeg word om aan spesifieke leereise te voldoen.

- Dit moet baie duidelik in die geskrewe studiemateriaal uitgespel word op watter stadium leerders veronderstel is om die visuele materiaal te gebruik.
- Visuele materiaal moet so saamgestel word dat leerders aktief sal deelneem aan die leerprosesse wanneer daar na die inhoud van die video's gekyk word.
- Daar moet aan die leerders verduidelik word waarom dit nodig is om 'n video in die leersituasie te gebruik, asook wat die opvoedkundige waarde daarvan is.
- Die geskrewe studiemateriaal moet voorsiening maak vir toepaslike vrae wat op die inhoud van die video betrekking het. Sodoende sal die leerders veel meer leer as om net passief na die video te kyk.
- Videoprogramme moet kort en doelgerig wees, sodat leerders se aandag en belangstelling behou kan word.
- Die geskrewe studiemateriaal kan 'n kort opsomming van die inhoud van die videomateriaal bevat (Race, 1992:32 en 33).

Indien videobande in Suid-Afrika in 'n opeleer-onderrigstelsel aangewend word, moet dit slegs as 'n addisionele hulpmiddel dien, aangesien 'n groot gedeelte van die bevolking video-toerusting nie kan bekostig nie. Studiesentra kan egter addisionele video-toerusting beskikbaar stel ten einde hierdie onderrig-tegnologie vir meer leerders toeganklik te maak.

4.8.4 VIDEOKLASSE

Volgens Russel (1996:seminaar) is videoklasse 'n nuwe vorm van opeleer wat tans baie veld in die VSA wen. 'n Videoklas is 'n video-opname van 'n tradisionele

kontakonderriglesing, wat deur leerders wat nie 'n kontakonderriglesing kan of wil bywoon nie, in die plek daarvan gebruik word.

Die opnames vir videoklasse word in videoklaskamers vervaardig. Dit bevat laetegnologie-fasiliteite waar vrywillige onderrigleiers (onderwysers of dosente) tydens 'n werklike kontakonderrigssessie video-opnames maak. Dit geskied op 'n koste-effektiewe wyse tydens geskeduleerde lesings en dus sonder addisionele moeite vir onderrigleiers. Onderrigleiers hoef sodoende geen lesings addisioneel tot geskeduleerde lesings te laat opneem nie (Russel, 1996:seminaar).

Videoklasse hou die volgende voordele in:

- Leerders gebruik die videoklasse op 'n tyd en plek van hulle keuse. Dié metode van onderrig het dus nie beperkinge ten opsigte van tyd en ruimte nie.
- Geen addisionele tyd, moeite en kostes ten opsigte van video-opnames is ter sprake nie. Kostes word daardeur laer gehou as dié van byvoorbeeld gekoopte, professioneel vervaardigde videomateriaal.
- Hierdie metode skep met behulp van televisie 'n klaskameratmosfeer.
- Die produksiekoste vir so 'n video is baie goedkoper as wanneer dit spesiaal met behulp van gespesialiseerde tegnologie vervaardig moet word.
- Die akademiese suksesse wat leerders behaal, is baie bevredigend en die grafiek ten opsigte van slaagsyfers toon steeds 'n styging.
- Persone wat die lesings tydens video-opnames aanbied, is dikwels beter voorbereid, wat ook tot voordeel van die leerders strek (Russel, 1996:seminaar.).

Die enigste noemenswaardige nadeel van videoklasse is die feit dat dit steeds duurder as geskrewe kursusmateriaal is. Indien groot getalle leerders egter van so 'n stelsel gebruik sou maak, kan so 'n kursus wel koste-effektief aangebied word (Nixon & Helms, 1997:350).

4.8.5 DIE UITSAAIWESE

Die Nasionale Onderwysdepartement van Suid-Afrika, in samewerking met die *South African Broadcasting Corporation* (SABC) se plan met opvoedkundige radio-uitsendings is 'n teken van die nuwe etos in die demokratiese onderwysstelsel vir Suid-Afrika. Die plan is 'n uitvloeisel van die pogings van verskillende mense, wat hulle met die hulp van die SABC verbind het tot die transformasie van opvoedkundige uitsendings. Die doel met die plan is:

- Om onderwysstandaarde te verbeter.
- Om onderwysgeleenthede aan almal te bied.
- Om ope leer en lewenslange leer te bevorder.
- Om 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van die land se menslike hulpbronne.
- Om die land se onderwys te laat aansluit by die eiesoortige lewensomstandighede en behoeftes van alle Suid-Afrikaners (Lekorotsoana, 1996b:16 en 17).

Die volgende probleme word tans met betrekking tot die opvoedkundige uitsaaiwese ondervind:

- Daar bestaan nie 'n goeie infrastruktuur nie.

- Daar bestaan 'n tekort aan beskikbare, bekostigbare ontvangstoerusting, wat uitsendings vir baie leerders ontoeganklik maak (Lekorotsoana, 1996 b:17).
- Hoewel die SABC se opvoedkundige uitsendings daaglik duisende leerders bereik, is daar min sprake van interaksie met leerders. Dit verhoed dat leerders self sekere inligting interpreteer en aktief by die leerproses betrek word (Cronje, 1996:1).

Hierdie probleme word egter deur toepaslike vennootskappe tussen die uitsaaiwese en die onderwys aangespreek (Lekorotsoana, 1996b:17). 'n Konsortium is tussen die SABC, Telkom, 'n aantal navorsingsentrums, UNISA (en enkele ander universiteite) en skole (soos St. Albans College) gestig. Die Wêreldbank is ook betrokke en het 'n spesiale trust geskep, gerig op die hervorming van telekommunikasie en die ontwikkeling van 'n nasionale inligtingsinfrastruktuur. Hierdie trust het reeds sy eerste uitbetaling aan die konsortium gedoen, wat die vertroue in die groep bevestig (Knight, 1996:9 en 10).

4.8.6 REKENAARNETWERKE EN SATELLIETVERBINDINGS

Satellietuitsendings kan in die toekoms die sleutel tot kommunikasie en die oordra van inligting in Suid-Afrika word. Dit kan die bestaande onderrigstelsel hervorm en meer geleenthede aan meer mense bied.

Met behulp van satellietkommunikasie kan hoë kwaliteit onderrig deur die mees bekwame onderwysers aangebied word. Hierdie tipe onderrig kan verder op bykans enige plek in Suid-Afrika ontvang word. Dit bied ook aan leerders die geleentheid om met mekaar te kommunikeer. Vrae kan direk aan onderwysers gestel word, met onmiddellike en direkte reaksie daarop (Smit, 1996:1-3).

In die inligtingsbrosjure van Ubuntu Edunet (1996:1-3) word die stelsel kortliks soos volg verduidelik: 'n Onderwyser bied 'n lesing vanuit 'n ateljee aan. Dit word dan direk uitgesaai aan 'n onbeperkte aantal leerders in lesinglokale dwars oor die land. Die leerders kan, ten spyte van die afstand, aan gesprekke deelneem deur middel van verbale kommunikasie (bv. die telefoon) of datakommunikasie (die rekenaar). Die verdere voordele van hierdie stelsel behels die volgende:

- Die onderwyser is normaalweg baie goed voorbereid en bied goeie lesings aan omdat hy besef dat hy wye blootstelling het en dat die implikasies van sy onderrig verreikend kan wees.
- Verskeie groepe leerders kan by sulke lesse inskakel en sodoende kan die kostes gedeel word. Dit maak hierdie tipe onderrig baie koste-effektief.
- Klaskamers kan op enige plek ingeruim word sonder dat dit hoë finansiële implikasies hoef te hê.

Behalwe Ubuntu Edunet maak die *World ORT-Union (Science and Technology Education Project)* ook van satellietuitsendings in hulle onderrig gebruik. Hierdie instituut is die grootste private, niesektariese en niepolitiese organisasie in die wêreld. Dit is in sestig lande werksaam, waarvan agt-en-twintig in Afrika is (Eisenberg, 1996:1). 'n Hele aantal verskillende programme is deur die *ORT-STEP Union* ontwikkel. Die volgende is voorbeelde wat op 'n opeleer-onderrigstelsel van toepassing is:

- 'n Program vir afstandsonderrig via satelliet (*die ORT-step spacenet*).
- Die bekendstelling van tegnologiese onderrig in alle sektore van die Suid-Afrikaanse gemeenskap.

- 'n Konsultasiediens is ontwikkel om die satelliet-skoolprogram te bedryf, hulp ten opsigte van die ontwikkeling van tegnologiese onderrig in Suid-Afrika te verleen, asook om konsultante beskikbaar te stel om skole wat in die implementering van tegnologiese onderrigprogramme belangstel, te help (Eisenberg, 1996:2 en 3).

Die *ORT-STEP Union* speel dus 'n belangrike rol om vernuwing in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel teweeg te bring. Die hulp wat verleen word, asook die beskikbare kennis ten opsigte van onderrigtegnologie kan in 'n opeleer-onderrigstelsel baie waardevol wees.

Alhoewel die koppeling met 'n basis-onderrigsentrum deur middel van televisie of die rekenaar nog nie prominent in Suid-Afrika geïmplementeer is nie, hou dit baie moontlikhede in. Die Sta Tech-projek van St. Albans College as goeie voorbeeld hiervan, bestaan uit 'n rekenaar-hoofsentrum wat verskeie satellietentrums bedien. Die voordeel van die projek hou in dat dit 'n geleentheid aan leerders bied om individueel en selfstandig aanvullende remediërende programme te deurloop (Kamper, 1993:100). Van die vernaamste doelwitte van die skool is om 'n Internet-gekoppelde rekenaarstelsel te ontwikkel, waardeur lesings in sekere sleutelvakke in Suid-Afrika (en selfs wêreldwyd) aangebied kan word en opvoedkundige materiaal aan agtergeblewe gemeenskappe beskikbaar gestel kan word. Daar word ook voorsien dat leerders minder tyd by die skool sal deurbring, omdat hulle tuis kwaliteit onderrig deur middel van die Internet sal kan ontvang (Mittner, 1997b:52).

Alhoewel bogenoemde projek moontlikhede inhou en belowende resultate toon, is dit onseker of soortgelyke projekte wel geskik sal wees om groot getalle leerders koste-effektief te akkommodeer. Die apparatuur wat benodig word, kan hoë kostes impliseer en implementeringsmoontlikhede is grotendeels beperk tot stedelike gebiede.

4.9 DIE EVALUERING VAN ONDERRIGTEGNOLOGIE

Te midde van die toenemende belangrikheid van onderrigtegnologie, is dit noodsaaklik dat die toepaslikheid daarvan deurlopend geëvalueer word. Evaluering is die meganisme waardeur die standaard en effektiwiteit van 'n program, metode, of die onderrigtegnologie van ope leer beoordeel word. Daar bestaan egter twee tekortkominge ten opsigte van die sistematiese evaluering van onderrigtegnologie. Eerstens is daar nie 'n vasgestelde standaard aan die hand waarvan die kwaliteit van telekommunikasie-tegnologie geëvalueer kan word nie. Tweedens is die hoë kostes en gebrek aan kundigheid ten opsigte van 'n wetenskaplike evaluering van onderrigtegnologie 'n wesentlike probleem vir die meeste skole en onderwysdistrikte (Hawkes, 1996a:46).

Ten spyte van die hindernisse wat ten opsigte van die evaluering van onderrigtegnologie ondervind word, is dit nogtans noodsaaklik dat onderrigtegnologie aan die hand van die volgende kriteria beoordeel sal word:

- Tegniese kriteria, wat verwys na die tegniese gehalte van die onderrigtegnologie, byvoorbeeld die duidelikheid en helderheid van die oudio- of videomateriaal.
- Instruksiekriteria, wat verwys na die verstaanbaarheid van die voorskrifte vir die gebruik van die onderrigtegnologie, asook die wyse waarop vakinhoud oorgedra word.
- Organisasoriese kriteria, wat verwys na alle organisatoriese aspekte van die onderrigtegnologie, soos byvoorbeeld die noodsaaklikheid en beskikbaarheid van 'n biblioteek, die ondersteuningsisteme wat nodig is vir die aanwending van die tegnologie, sowel as informasie oor die gebruik van elektroniese informasie.

- Etiese kriteria, wat verwys na die beskikbaarheid van tegnologie en die pogings wat aangewend word om die agtergeblewe gemeenskappe te betrek (Hawkes, 1996b:28).

Die bruikbaarheid en formaat van beskikbare tegnologie in 'n spesifieke area moet deeglik verreken word tydens die oorweging van opeleer-onderrigtegnologie. Tegnologie wat in gebruik is, verskil van streek tot streek binne 'n bepaalde land, asook tussen verskillende lande. Die afwesigheid of bestaan van tegnologie moet dus nie as 'n gegewe beskou word nie, maar moet eers ondersoek word. So byvoorbeeld het slegs 37% van die leerders wat in 1991 aan die *Open Learning Agency* (OLA) deelgeneem het, toegang tot 'n geskikte rekenaar gehad, terwyl hierdie persentasie in 1994 gestyg het tot 79%. Dit is dus nodig om toestande gereeld te monitor (Lockwood, 1995:46).

In 'n opeleer-onderrigstelsel moet daar uiteraard van tegnologie gebruik gemaak word. Tegnologie mag egter nooit die leerstof en die onderrigproses oorskadu nie. Daar moet dus te alle tye op die vakinhoud gefokus word en nie op die tegnologie wat die inhoud moet oordra nie.

4.10 WAARDE VAN OPE LEER VIR 'N MEER TOEGANKLIKE ONDERWYSMODEL

Die meeste van die voordele wat in die literatuur as voordele van ope leer beskryf word, kan terselfdertyd as voordele van afstandsonderrig beskou word. Dit word toegeskryf aan die feit dat ope leer dikwels deur middel van afstandsonderrig geskied. Die volgende word as voordele van ope leer beskou:

- Akademiese personeel kan optimaal aangewend word, wat impliseer dat minder personeel nodig is om groter getalle leerders te hanteer. Dit is veral voordelig in

gebiede waar daar 'n tekort aan opgeleide personeel bestaan.

- Kundiges van nasionale en internasionale aansien kan deur middel van onderrigsteunings (soos rekenaars) by onderrig betrek word.
- Alhoewel daar steeds 'n behoefte aan (goedkoper) tutorlokale bestaan, word kostes verminder omdat die behoefte aan duur lektoriums baie kleiner sal wees. Met die huidige tekort aan geskikte klaskamergeriewe in Suid-Afrika, kan dit dus koste-effektiewe oplossings bied.
- Leerders wat as gevolg van spesifieke gestremdhede verhoed word om in 'n gewone skool geakkommodeer te word, kan baie maklik by 'n opeleer-onderrigstelsel inskakel, omdat dit soepel genoeg is om aan meer spesifieke behoeftes van leerders te voldoen.
- Persone wat voltyds werk, kan ook by 'n opeleer-onderrigstelsel inskakel. Lewenslange leer is dus moontlik (Fallows & Robinson, 1995:46 en 47).
- Ope leer stel leerders in staat om op verskillende wyses te studeer. 'n Verskeidenheid van leerbehoefte kan dus deur ope leer bevredig word.
- Ope leer maak dit in 'n veel groter mate vir leerders moontlik om hulle eie keuses uit te oefen, want leerders is nie noodwendig op dieselfde tydperk in dieselfde dinge geïnteresseerd nie. Ope leer is ook meer buigsaam ten opsigte van die tydperk waarop studie plaasvind.
- Tydens ope leer kan leerders 'n invloed op hulle leeromgewing (klassituasie, volgorde van aktiwiteite, atmosfeer, ensovoorts) uitoefen. Dit verseker groter geborgenheid, wat hulle kans op sukses verbeter.

- Leerders het inspraak ten opsigte van onderrigmetodes wat gebruik kan word.
- In ope leer is die verwerwing van kennis 'n natuurlike uitvloeisel van die ondersoekende ingesteldheid van kinders (Drake & Roe, 1986:201). Daar word dus baie minder aan leerders voorgeskryf en hulle word toegelaat om hulle volle potensiaal te ontwikkel.

Die waarde en toepaslikheid van die voordele wat geïdentifiseer is, is in die navorsing vir hierdie studie aan die hand van ongestruktureerde onderhoude geëvalueer. Leerders sowel as ouers wat aangedui het dat hulle ander vorme van leer as tradisionele skoolonderwys sou verkies, is by die onderhoude betrek. Hulle het gesamentlik en afsonderlik aangedui dat die mees algemene beperkinge ten opsigte van huidige onderwyspraktyke na hulle mening die volgende is: (Die referente word telkens direk aangehaal.)

- FINANSIËLE VERPLIGTINGE TEN OPSIGTE VAN DIE HUIDIGE ONDERWYSSTELSEL

“Ek moes in standerd ses die skool verlaat (al het ek eerste in my klas gestaan) omdat my ouers nie geld gehad het om vir my studies te betaal nie. Ek was verplig om te gaan werk om vir myself te sorg en my ouers finansiëel te ondersteun. Ek wou deur middel van korrespondensiekolleges probeer om my matriek te verwerf, maar dit was te duur. 'n Paar jaar later is my kinders gebore, wat ek sonder die hulp van 'n man moes grootmaak. Ek was dus nooit weer in staat om genoeg geld bymekaar te maak om voltyds terug te gaan skool toe nie. Ek het wel vir een jaar 'n nagskool ('n skool wat 'n spesiale diens aan ongeletterde volwassenes bied) bygewoon. Daar was egter geen vervoer beskikbaar nie en dit was te ver en te

gevaarlik om in die nagte huis toe te loop. Ek sou graag verder wil leer, maar op my eie tyd en op 'n plek van my keuse.” (Alice Khateane (36), 1998:onderhoud).

- **DIE RIGIDITEIT VAN DIE HUIDIGE ONDERWYSSTELSEL TEN OPSIGTE VAN DIE PLEK WAAR ONDERRIG MOET PLAASVIND**

“Ek is in standerd 9 in 'n skool met 'n luisterryke tradisie en puik akademiese standaard. Ek is egter baie lief vir Kuns en Drama en vind dit baie moeilik om my ten volle uit te leef binne 'n instansie met soveel reëls en regulasies. Ek sou graag wou affilieer by die skool, maar op my eie tyd en plek die teoretiese komponente van my vakke bemeester. Waar praktiese vaardighede nodig is, soos by Kuns, Drama en Biologie, sou ek slegs daarvoor skool toe wou kom. Ek sou egter steeds graag sport saam met die ander leerlinge wou beoefen, anders sal ek alleen en uitgesluit voel.” (Irma Verster (17), 1998:onderhoud).

“Omdat ek moeilik geleer het, het ek gou agter geraak in die skool en is ek dus ouer as die gemiddelde leerling in my klas. Om sake te vererger, het ek 'n paar jaar gelede 'n beensiekte ontwikkel, wat my baie dikwels daarvan weerhou het om skool toe te gaan. Sedert daardie tyd kon ek nog nooit weer aanpas in die skool nie. Omdat die ander kinders in my klas baie jonger as ek is, het ek geen maats nie. Ek wil graag leer, maar nie saam met kinders wat die helfte jonger as ek is nie.” (Jan Baardman (16), 1998:onderhoud).

“Ek is baie gelukkig in die skool en staan eerste in my standerd. Weens die feit dat ek ook goed in tennis presteer, neem ek aan baie toernooie, ook in die buiteland, deel. My sport, sowel as my akademie, is vir my baie belangrik en ek hoop om eendag hiermee beurse vir naskoolse studies te verwerf. Ek verloor egter soms baie skoolwerk wanneer ek aan toernooie deelneem en moet dit dan inhaal wanneer ek terug is by die skool. Ek sou dus graag 'n leerling by die skool wil bly en aan al die aktiwiteite van die skool wil deelneem, maar wanneer ek weggaan sal

'n studiepakkie wat al die leermateriaal bevat, verhoed dat ek werk verloor wat ek weer moet inhaal." (Karin Coetzee (14), 1998:onderhoud).

- **SEKERE SKOLE SE AFSTAND VANAF DIE LEERDERS WAT VAN DIE SKOOL GEBRUIK MOET MAAK**

"Ek bly op 'n plaas baie ver van die naaste skool op Reddersburg. Ek loop soggens ongeveer een uur lank skool toe en later in die dag weer dieselfde tyd terug huis toe. Om te loop is nie 'n probleem nie, maar dis koud in die winter en baie warm in die somer. Verder is ek deesdae bang om so ver alleen te loop, want 'n mens hoor so baie van aanrandings, verkragtings en moord. Ons het egter nie geld om elke dag vir 'n huurmotor te betaal nie. Ek wil so graag leer, maar wens dat ek nie elke dag so ver hoef te loop nie." (Irene Mokhethi (14), 1998:onderhoud).

"Die woord hartseer het eers vir my betekenis gekry toe my kinders van die plaas af koshuis toe moes gaan in graad een. Waar ouers wie se kinders uit die huis skoolgaan hulle kinders se akademiese vordering beklemtoon, is my kinders se emosionele welstand in die skool vir my die belangrikste. Omdat ons nie té ver van die stad af bly nie, het ek as laaste uitweg die kinders een dag per week by die koshuis gaan haal. Hulle slaap dan op die plaas en dan neem ek hulle weer die volgende dag terug skool toe. Begeleide studiemateriaal met periodieke kontakgeleenthede waar die onderwyser vir die kind, maar ook vir die ouer leiding kan gee, sal vir my 'n ideale alternatief wees." (Ina Van der Schyff, ouer van drie kinders - 9, 11 en 14, 1998:onderhoud).

- **DIE STANDAARD VAN SEKERE ONDERWYSERS IN SEKERE SKOLE**

"Ek doen baie goed in die skool en staan elke kwartaal eerste of tweede in my

standerd. Ek wil graag eendag 'n ingenieur word, want hulle het by die skool vir ons daarvan vertel. My onderwysers in Wiskunde en Skei-Nat is egter baie swak en daarom weet ek nie of ek ooit deur 'n universiteit of technikon gekeur sal word nie. Ek wil so graag goeie skoolonderrig ontvang, sodat ek die nodige kennis kan ontwikkel om my toekomsdrome te verwesentlik.” (Nthabiseng Mafereka (16), 1998:onderhoud).

- **DIE STANDAARD VAN ONDERRIG IN DIE HUIDIGE SKOOLSTELSEL**

“Ek is bekommerd dat die standaard van onderrig aan die Suid-Afrikaanse skole vinnig besig is om te daal. Ek het ook my vrese ten opsigte van Kurrikkulum 2005, want ek glo aan uitnemendheid, wat tot 'n groot mate in Kurrikkulum 2005 verlore kan gaan. Dit kan my wens dat my kinders na die voltooiing van hulle skoolloopbane verder moet studeer (wat en waar hulle wil, selfs in die buiteland), veryd. 'n Verdere bekommernis is die hoeveelheid kosbare tyd wat gedurende 'n skooldag verlore gaan. Die sosiale aspekte van 'n skool is belangrik, maar die tyd by die skool moet meer effektief benut word. 'n Studiepakkiet met 'n hoë standaard, internasionale erkenning en geleentheid tot sosiale interaksie is vir my die ideaal.” (Dr. Denise Van Zyl, ouer van twee kinders - 10 en 12 jaar, 1998:onderhoud).

- **DIE MULTIKULTURELE SAMESTELLING VAN SEKERE SKOLE**

“Ek glo dat 'n kind se taal en kultuur vir hom 'n geborge ruimte bied waarbinne hy maksimaal kan ontwikkel, en verkies daarom om nie my kinders in 'n intieme verhouding met ander kultuurgroepe in die skool en koshuis te plaas nie. Ek sou graag van ondersteunende, interaktiewe studiepakkette gebruik wou maak, sodat my kinders tuis kon studeer, maar met 'n bepaalde hoeveelheid kontak met 'n

skool en met ander leerders.” (Elize Van den Heever, ouer van drie kinders - 5, 6 en 8, 1998:onderhoud).

Hoewel die onderhoude wat gevoer is, nie as 'n verteenwoordigende mening gereken kan word nie, kan probleme en versugtinge soos dié nie geignoreer word nie. In vele ander niegenotuleerde onderhoude en gesprekke kon daar niks wat die teendeel van hierdie persone se probleme aandui, gevind word nie. Dit dui daarop dat daar 'n bepaalde ontevredenheid met die huidige onderwysstelsel voorkom en dat daar na alternatiewe onderrigstelsels gesoek moet word.

4.11 SAMEVATTING

Die literatuurstudie sowel as die kwalitatiewe navorsing wat vir hierdie studie onderneem is, bevestig dat onderwys binne rigiede stelsels en strukture nie optimale leergeleenthede aan leerders bied nie. Juis die feit dat ope leer aan leerders veel meer leergeleenthede bied, maak dit meer relevant, aangesien hierdie benadering didakties baie van die knelpunte in die tradisionele onderwysstelsel aanspreek deur meer ruimte aan potensiële leerders te bied om onderwys na gelang van hul eie behoeftes en omstandighede te ontvang. Die sukses van enige onderrigbenadering is immers geleë in die bevrediging van individuele leerders se leerbehoefte.

Ope leer bemagtig leerders enersyds om deel te hê aan die ontwikkeling van relevante leergeleenthede vir die spesifieke behoeftes van die gemeenskap, en andersyds om te voldoen aan die eise (byvoorbeeld ekonomies en tegnologies) van 'n veranderende omgewing en samelewing. Dit is ook belangrik om te begryp dat, hoe meer verskillende onderwysbenaderings op 'n soepel wyse met mekaar geïntegreer kan word, hoe beter kan die onderwysbehoefte van Suid-Afrika gedien word. Daar bestaan nie 'n enkele onderwysstelsel wat onafhanklik die onderwysprobleme van 'n land soos Suid-Afrika kan aanspreek nie.

Om die uitdagings van die onderwysbehoefte van Suid-Afrika aan te spreek, moet daar nie net na die huidige ekonomiese implikasies van ope leer gekyk word nie, want dit is tans hoofsaaklik op privaat inisiatiewe gebaseer, wat dit noodwendig duur maak. Wanneer die staatskas egter so 'n benadering sanksioneer, kan dit selfs goedkoper as tradisionele kontakonderrig word.

Daar is ook 'n klemverskuiwing in die kernfunksies van alle betrokke rolspelers. In die tradisionele onderwysbedeling was die onderwyser die spil waarom alles gedraai het, terwyl ope leer "alliansievorming" voorstaan, wat noodwendig 'n verbreding van insig en kennis meebring. Wat bydra tot die moontlikhede wat ope leer kan bied, is die feit dat die ontwikkeling van tegnologie ook 'n opeleer-benadering komplementeer, omdat dit onderwys vir die leerders meer toeganklik maak.

Die navorsing vir hierdie studie het 'n visie na vore gebring, wat daarop dui dat onderwys vir die leerder sowel as die onderrigleier die bevrediging en vreugde van 'n optimale ontsluiting van kennis kan bied.

5

'n Oorskou oor "Accelerated Christian Education"

5.1 INLEIDING

Die bestudering van "Accelerated Christian Education" (ACE) is noodsaaklik aangesien 'n nadere beskouing daarvan toon dat sekere aspekte van dié stelsel se funksionering toepassingsmoontlikhede in 'n opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrika het. Daar moet begryp word dat die ACE-stelsel 'n baie eng, konserwatiewe en christelike benadering volg en dit baie nougeset toepas. ACE is verder 'n skoolstelsel wat 'n redelike oop benadering volg - veel operer as die tradisionele skoolstelsel. Dit word bestudeer omdat die aantal skole wat van hierdie stelsel gebruik maak, (veral in die VSA) aansienlik toeneem (Dreckmeyr, 1991:44), wat daarop dui dat dit aan groot getalle leerders se onderwysbehoeftes voorsien. Die stelsel word in sy geheel bestudeer sodat 'n globale perspektief verkry kan word, alhoewel daar in Hoofstuk sewe slegs gefokus word op dié aspekte wat in 'n opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrika gebruik kan word.

Die ACE-stelsel word as 'n redelike oop stelsel beskou ten spyte van voorskrifte soos byvoorbeeld die christelike beginsels, wat deurgaans in die kurrikulum beklemtoon word. Daar is genoegsame ander aspekte wat aan leerders veel meer keuses bied as in die geval van die tradisionele skoolstelsel in Suid-Afrika. Elke leerder werk byvoorbeeld teen sy eie tempo, wat dit moontlik maak om 'n bepaalde "graad" of skoolvlak in minder as 'n jaar te voltooi, of om dit oor 'n langer periode (nie gebonde aan kalenderjare nie) te doen. Leerders werk ook baie meer selfstandig en word toegelaat om individueel te besluit wanneer hulle gereed is vir evaluering ten einde na 'n volgende werkseenheid (of module) te vorder. Alle leerders word dus nie gelyktydig geëvalueer nie. Daar word ook nie vaste patrone ten opsigte van studietye en plekke gevolg nie. Daar kan byvoorbeeld 'n

bepaalde hoeveelheid werk vir 'n spesifieke dag beplan word, maar indien die leerder sou verkies om hierdie spesifieke werk op sy eie tyd en 'n plek van sy keuse te voltooi, word dit toegelaat (Kok, 1996:onderhoud). Dit maak dit ook vir tuisonderrigleerders moontlik om die ACE-studiemateriaal te gebruik.

'n Verdere voordeel van hierdie stelsel is dat dit so ontwerp is dat groot getalle leerders per onderrigleier gehanteer kan word (Shelley, 1988:24). Die tekort aan goed opgeleide onderwysers in Suid-Afrika kan dus deur hierdie aspek van die ACE-stelsel aangespreek word.

Die wye keuses en verskeidenheid geleenthede wat die ACE-stelsel aan leerders bied, plaas dit nader aan die oop pool van die kontinuum (soos in Hoofstuk 4 uiteengesit), vergeleke met die tradisionele skole in Suid-Afrika, wat eerder meer na die geslote pool van die kontinuum neig. Al bogenoemde kenmerke van die ACE-stelsel kan met goeie gevolg opgeneem word in 'n nuwe opeleer-onderrigmodel vir Suid-Afrika.

5.2 DIE OORSPRONG VAN DIE ACE-STELSEL

Die invloed van die kerk speel 'n belangrike rol in die ontstaan van onderwys wêreldwyd - ook in Suid-Afrika. Alhoewel die meeste skole in Suid-Afrika aanvanklik 'n christelike karakter gehad het, het hierdie waardes en norme gaandeweg en in 'n toenemende mate vervaag (Bezuidenhout, 1996:1). Buiten 'n paar skole wat van die ACE-stelsel gebruik maak, bestaan daar in Suid-Afrika weinig ander organisasies wat skole met 'n gemeenskaplike christelike doel in 'n organisasie saamsnoer. Die Vereniging vir Christelike Hoër Onderwys is die enigste organisasie wat enigsins poog om 'n wetenskaplike bydrae op die terrein van christelike onderwys te lewer. Vervolgens word aandag gegee aan die twee lande waar die ACE-stelsel reeds die meeste veld gewen het, sowel as aan dié stelsel se posisie in Suid-Afrika.

5.2.1 VSA

In Noord-Amerika is die Christelike beweging in skole sterk georganiseer. Dit is die gevolg van die feit dat staatskole 'n baie sterk neutrale beleid volg en nie toelaat dat spesifieke lewens- en wêreldbeskouinge bo ander voorkeur geniet nie. Hierdie neutraliteit het daartoe gelei dat baie ouers begin aandring het daarop dat die gees en rigting van die gemeenskap waaruit die ouers kom, in skole weerspieël behoort te word. Die reformatoriese benadering tot die onderwys in die VSA en Kanada verteenwoordig onder andere dieselfde eng konserwatiewe en Christelike benadering wat binne die ACE-stelsel toegepas word. Daar bestaan reeds duisende van hierdie skole, met 'n hoofkantoor in Louisville, Texas gesetel (Van der Linde, 1991:11 en 12).

Die doel van die ACE-stelsel is om jongmense tot die Christelike geloof en tot geestelike wasdom te lei, terwyl bepaalde akademiese kwalifikasies verwerf word. Die ACE-owerhede beweer dat so 'n benadering sal lei tot die ontwikkeling van 'n sterk karakter by leerders (International Institute of the ACE, 1987b:7 en *Ons Stad*, 1998:9). Alle leermateriaal is in die geheel Christelik georiënteer en is daarop gemik om lewensfeite vanuit 'n Christelike perspektief aan die leerder oor te dra (Flemming & Hunt, 1987:518).

Die konsep van die huidige ACE-program is gedurende die laat sestigerjare deur dr. en mev. Donald R. Howard van Louisville, Texas in die VSA geïnisieer toe dr. Howard bekommerd geraak het oor die feit dat verskillende leerders (hoewel in dieselfde graad in die skool), op verskillende vlakke van ontwikkeling was. Benewens die Christelike doelstellings, was sy opvoedkundige doel met die ontwikkeling van die ACE-program juis daarop gemik om 'n geïndividualiseerde stelsel van onderrig daar te stel. Om dit te vermag, het dr. Howard selfinstruksie-studiemateriaal (die leermateriaal is so ontwerp dat leerders dit sonder veel hulp

van 'n onderwyser kan gebruik) ontwerp, wat aan die behoeftes van individuele leerders kon voorsien (International Institute of the ACE, sa:1).

In 1970 is die ACE-program vir die eerste keer in 'n skool in Texas toegepas, toe vyf en veertig leerders by die program ingeskakel het (International Institute of the ACE, 1984:134 en Flemming & Hunt, 1987:518). Sedertdien het die program baie uitgebrei en die leerders wat daarvan gebruik maak, het geweldig toegeneem. Teen 1976 was die program al in meer as 1400 skole in gebruik en twaalf jaar later (in 1988) in meer as 6000 skole oor 92 lande wêreldwyd (Howard, 1988:2). In 1997 is die ACE-program reeds in meer as 7000 skole wêreldwyd, asook deur duisende tuisonderrigleerders in 120 lande gebruik. Dit word ondersteun deur 'n span professionele kundiges by 'n aantal internasionale kantore, wat deurentyd beskikbaar is om hulp te verleen en relevante vrae te beantwoord (School of tomorrow, 1997:1).

5.2.2 AUSTRALIË

In Australië is ACE-skole in 1977 deur 'n konserwatiewe godsdienstige groep begin. Die stelsel het vinnig gegroei en in 1983 was daar in totaal 102 sulke skole in Nieu-Suid-Wallis en Queensland. Dié aantal skole het egter gedurende die daaropvolgende vyf jaar redelik dramaties gedaal tot 65 skole in 1988. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die ACE-organiseerders in Australië sedert 1982 meer op tuisskole gekonsentreer het. Daar is bereken dat daar in 1988 ongeveer 700 leerders was wat die ACE se tuisskoolprogram gevolg het (Speck & Prideaux, 1993:279-281).

Toe daar op 'n later stadium nuwe privaatskole in Australië gestig is, is daar dikwels van ACE-materiaal gebruik gemaak, omdat daar geoordeel is dat die ACE-stelsel suksesvol is, en wel omdat dit hoë morele standaarde bevorder en aan leerders vorderingsmoontlikhede volgens individuele vermoëns en omstandighede

bied. Die ACE-stelsel het egter ook sekere leemtes, wat verklaar waarom daar in sekere gebiede 'n weerstand teen die stelsel ontwikkel het. Dit is veral die streng regulasies wat geld wanneer skole by die Australiese Onderwysdepartement registreer, wat 'n stremmende effek het. Die Nasionale Onderwysdepartement is nie tevrede dat Australië se eiesoortigheid nie genoegsaam in die ACE-kurrikulums gereflekteer word nie. Daarbenewens is hulle ook bekommerd dat die onderwysers wat in die stelsel opgeneem word, nie altyd voldoende gekwalifiseer is nie (Speck & Prideaux, 1993:281).

5.2.3 SUID-AFRIKA

In Suid-Afrika het die ACE-skole aanvanklik probleme ondervind om amptelik erken te word. Die ACE-leerplanne se inhoud is uiteraard in die VSA opgestel en het volgens die Transvaalse Onderwysdepartement nie aan die verwagte standaard voldoen nie (Van der Linde, 1991:17). Die leerplanne is egter mettertyd aangepas en daar is tans nagenoeg 6000 leerders (tuisleerders ingesluit) en 200 skole wat in Suid-Afrika van die stelsel gebruik maak (Bezuidenhout, 1996:3 en *Ons Stad*, 1998:9). Die skole word as privaatskole bedryf, maar ontvang tog vanaf 1994 tot en met 1997 subsidie van die Staat. Daar moet egter elke jaar vir hierdie subsidie heraanzoek gedoen word en die toekenning daarvan word gebaseer op 'n bepaalde tevredenheid aan die kant van die Onderwysdepartemente wat by die evaluering van die skole betrokke is (Bezuidenhout, 1996:3 en Kok, 1996:onderhoud). Al is die ACE-skole dus geprivatiseer, word hulle deur wetgewing verplig om by die Departement van Onderwys en Kultuur te registreer. Hulle moet dus aan verskeie vereistes en voorwaardes van die Departement, asook die behoeftes van ouers en leerders voldoen (Theron, 1989:1 en 2).

5.3 VERTREK PUNTE TEN GRONDSLAG VAN DIE ACE-STELSEL

Ten einde begrip vir die grondmotief van die stelsel te hê en sodoende die wese daarvan te verstaan, is 'n kriptiese beskouing van die filosofie agter die ACE-stelsel van belang.

Aangesien die Amerikaanse onderwysbeleid 'n neutrale standpunt ten opsigte van godsdiens gehuldig het, het dr. D.R. Howard van die veronderstelling uitgegaan dat tradisionele klaskameronderrig in die VSA onbybels is en daarom 'n nuwe stelsel met 'n sterk christelike karakter ontwikkel (Howard, 1980:60). Die program materiaal en kurrikulums wat Howard ontwikkel het, is gefundeer op die Bybel, met spesifieke klem op die soewereine leierskap van Jesus Christus oor alles (International Institute of the ACE, 1987a:7).

Die stelsel is dus in totaliteit op religieuse, eerder as sekulêre beginsels gebaseer en alle leer materiaal word volgens christelike en Bybelse norme aangebied, eerder as om sodanige beginsels in 'n aparte vak aan te bied (International Institute of the ACE, 1984:14).

Hierdie sterk christelik-filosofiese inslag geld wêreldwyd by ACE-skole en dus ook in Suid-Afrika. In die prospektus van die Bethlehem Christian School (Suid-Afrika) word dit so gestel:

- “1. God is the source of all truth and knowledge (Col. 2:3).
2. God is the creator of all facts (Col. 1:16).
3. The Bible is the innerrant, complete and all-embracing revelation of God (2 Tim. 3:16-17)” (Bethlehem Christian School, sa:4).

Volgens die skoolhoof van Bethlehem Christian School word met bogenoemde verstaan dat leerders die lewe, die geskiedenis en die skepping moet leer ken en interpreteer vanuit 'n Goddelike beskouing en sodoende leer om hulle denke te rig na die wil van God (Rautenbach, 1997:onderhoud). Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat geen feite verstaan kan word as dit nie deur God se Woord openbaar word nie. Kennis wat dus op hierdie wyse verkry word, sal enersyds die leerder se christelike karakter bou, maar hom terselfdertyd lei tot praktiese kennis, waardeur hy God in sy daaglikse aktiwiteite kan verheerlik (Bethlehem Christian School, sa:4).

Die christelike lewens- en wêreldbeskouing van ACE verwerp dus die dualistiese verdeling van die kosmos in 'n sekulêre en 'n religieuse terrein (volgens ACE 'n humanistiese beskouing). Volgens die ACE-beskouing is elke aspek van die lewe heilig en moet dit tot eer van God strek. Humanisme in enige vorm word dus verwerp, en word beskou as 'n intellektuele regverdiging vir selfverwesenliking (Training Pace 1, 1984:8). Volgens ACE is die doel van onderwys om 'n kind te leer hoe om te leef, eerder as om hom te leer hoe om 'n bestaan te maak. Opvoeding en opvoedende onderwys is dus wesentlik daarop gerig om die opkomende geslag tot 'n bepaalde lewenswyse te lei (Gunter, 1970:106).

Volgens ACE word opvoeding in drie dimensies, naamlik kennis, insig en wysheid verdeel. Kennis behels feite, data en algemene informasie waaroor die menslike verstand beskik, terwyl insig verbande trek tussen verskillende feite, sodat dit verstaan kan word. Wysheid word op sy beurt deur die ACE gedefinieer as die gesamentlike resultaat van insig en kennis (Training Pace 1, 1984:7) en dit kan omskryf word as die uitdrukking van God se karakter in die mens se lewenstyl (Training Pace 1, 1984:26).

Benewens die aspekte van kennis wat hierbo genoem is, verdeel ACE die dimensie van kennis nog verder, naamlik in vier hoofdisiplines, wat Wiskunde, Taal, Natuurwetenskappe en Sosiale Wetenskappe behels. Die ACE-onderwysstelsel se

didaktiese oordrag van kennis berus verder op 'n spesifieke ordening van inhoud, waar leerders van die algemene en eenvoudige na die moeilike en komplekse van 'n bepaalde onderwerp of tema gelei kan word (Van der Stoep & Louw, 1984:86). Hoewel Bybelonderrig nie as vak aangebied word nie, omdat aanvaar word dat Bybelkennis deel vorm van elke vak, word dit spesifiek as die middelpunt van die ordening van die inhoud gesien (Training Pace 1, 1984:8).

Die Christelike opvoeding van 'n leerder word dus as die ontwikkeling van 'n Godgesentreerde lewe, gebaseer op die grondmotief van skepping, sondeval en verlossing beskou (Shelley, 1988:34). Hierdie onderliggende beskouing word tydens ACE-onderrig soos volg by leerders gevestig:

- Die memorisering van bepaalde kennis (wat vir ACE aanvaarbaar is).
- Die sensor van teksboeke en leermateriaal volgens interne norme.
- Die implementering van 'n streng en rigiede (voorskriftelike) dissiplinêre stelsel.
- Die uitsluitlike evaluering van parate kennis (geen insig word geëvalueer nie).
- Die feit dat leerders studeer met min of geen interaksie met ander leerders nie, wat wedersydse beïnvloeding voorkom (Speck & Prideaux, 1993:282).

Hoewel daar in die Christelike geloof seker nie met die basiese grondmotief van ACE fout gevind kan word nie, kan die rigiede toepassing daarvan egter die ontwikkeling van selfstandige en kritiese denke belemmer. Daardeur kan leerders wat van so 'n lewens- en wêreldbeskouing verskil, of selfs dié wat van nature ondersoekend en krities-denkend is, uitgesluit word van die ACE-stelsel.

5.4. BEPAALDE ASPEKTE VAN DIE ACE-STELSEL

Die beginsels van ACE word geïmplementeer deur die stigting van kerkskole in gemeentes van enige denominasie wat bereid is om die lewens- en wêreldbeskouing van ACE te onderskryf. Daar word dan 'n koopkontrak tussen ACE en die betrokke kerk gesluit, ten einde die regte van ACE te beskerm. Die predikant, prinsipaal en al die personeel word deur ACE-kundiges opgelei. Vir die tydperk wat die kontrak geldig is, word slegs die goedgekeurde ACE-kurrikulum, leer materiaal en metodiek toegelaat. Die leer materiaal sowel as die handleidings wat vanaf ACE ontvang word, mag onder geen omstandighede deur ander groepe of individue gedupliseer of gebruik word nie (International Institute of the ACE, 1981:3).

"Accelerated Christian Education" funksioneer egter nie as 'n vereniging of organisasie nie, sodat groepe of individue nie by hulle om toelating of lidmaatskap aansoek kan doen nie. ACE word bloot beskou as 'n uitgewer wat 'n spesifieke ideologie nastreef, 'n bepaalde kurrikulum ontwikkel, toepaslike materiaal produseer en wat aan christenonderwysers 'n bepaalde vorm van opleiding verskaf (Howard, 1985:25). Die formele organisasie van die onderwys word dus deur die stigters van die skole of tuisonderrigorganiseerders behartig en hulle pas die ACE-beginsels toe.

ACE-skole maak gebruik van die konsep van multistanderd-onderwys in 'n enkele klaskamer. Die kurrikulum word dan so ontwikkel dat dit deur die minimum aantal personeel geïmplementeer kan word. So is verskeie predikante in staat gestel om christelike skole te open sonder die duur operasionele kostes wat normaalweg deel is van 'n konvensionele skoolprogram (Shelley, 1988:26). Juis hierdie eienskap maak die ACE-stelsel geskik vir oorweging in Suid-Afrika, aangesien dit die tekort aan onderwysfasiliteite en goed opgeleide onderwysers aanspreek.

5.4.1 ALGEMENE SKOOLUITLEG

Om die implementering van die ACE-program beter te begryp, is dit ook nodig om die algemene skooluitleg wat uniek aan ACE is, kortliks te bestudeer. Omdat die ACE-kurrikulum en onderrigbenadering in totaliteit op die individuele leerder en selfwerkzaamheid gerig is, verskil die uitleg van die skoolgeboue noodwendig van die konvensionele skoolgeboue met verskeie klaskamers.

ACE-skole bestaan normaalweg uit twee lokale of studiesentrums, een vir elk van die primêre en die sekondêre afdelings. Die sekondêre studiesentrum akkommodeer al die hoërskoolleerders (graad agt tot twaalf) en die primêre afdeling die laerskoolleerders (graad een tot sewe). Die lessenaars in alle studiesentrums word langs mekaar teen die mure van die lokaal gerangskik en elke leerder beskik oor sy eie lessenaar, wat as sy werkplek of kantoor beskou word. Tussen die verskillende lessenaars is afskortings, sodat leerders nie mekaar se aandag aftrek nie. Die onderwyser het ook 'n eie lessenaar.

Aangesien leerders sekere geskrewe toetse self moet merk, word 'n sogenaamde puntestasie, bestaande uit 'n boekrak met 'n werkoppervlakte, vir dié doel geskep. Daar word ook 'n area ingerig waar leerders hulle finale moduletoetse, of *Packets of Accelerated Christian Education-toetse* (PACE-toetse) kan skryf (Kok, 1996:onderhoud en Shelley, 1988:28 en 29).

Benewens die studiesentrums, beskik die res van die skoolkompleks ook oor verskillende lokale waar leerders hulle praktiese werk kan verrig, soos byvoorbeeld 'n laboratorium, 'n kunslokaal en selfs soms 'n musieklokaal. Die administratiewe gedeelte van die kompleks bestaan uit kantore vir die prinsipaal, sekretaresse en ander ondersteuningspersoneel (Kok, 1996:onderhoud; Rautenbach, 1997:onderhoud en Shelly, 1988:29).

Tydens die negentiende eeu was eenklaskamerskooltjies algemeen en op grond daarvan beweer ACE dat bogenoemde tipe skooluitleg glad nie vreemd of nuut is nie (Training Pace 10, 1983:19). Die skoolgeboue wat nodig is om die ACE-stelsel suksesvol te implementeer, kan dus baie koste-effektief opgerig word en dit hou groot voordele vir Suid-Afrika in - veral in die huidige ekonomiese klimaat. Die meeste ACE-skole in Suid-Afrika gebruik egter bestaande leë geboue, wat maklik aangepas kan word by die behoeftes van ACE. Nuwe geboue is dus nie eers altyd nodig nie.

5.4.2 GESAGSTRUKTURE EN DISSIPLINE

Die gesagstrukture wat gebruik word en die dissiplinêre maatreëls wat toegepas word, speel 'n kernrol in die suksesvolle implementering van die ACE-stelsel. Omdat gesag en dissipline volgens ACE deur God self begrond word en dus volgens die Bybelse sienswyse toegepas behoort te word, word daar sterk klem op dissipline binne sowel as buite die klaskamer geplaas. Skole lê vaste riglyne ten opsigte van tugmaatreëls neer en ouers moet dit by die toelating van hulle kinders skriftelik aanvaar. Hierdie tugmaatreëls sluit ook heel dikwels lyfstraf, waartoe die ouers toestemming gee, in (Reese, 1985:191 en 192).

Die onderwyser is verantwoordelik vir 'n opvoedingsatmosfeer in die klaskamer, waar streng dissipline gehandhaaf word. Hoewel ferm, moet dit tog liefdevol wees en hoewel gestruktureerd, tog sinvol. Hierdie atmosfeer moet ook na die leerder se huis deurgevoer word (Kok, 1996:onderhoud).

ACE beskou die Bybelse definisie van dissipline as sinoniem met opvoeding. Volgens hulle bestaan dissipline uit twee fases, naamlik dié van onderrig of onderwys, en dié van tug en regstelling, sodat die kind waarlik deel van God se koninkryk kan word. Om met verantwoordelikheid te kan opvoed, moet die opvoeders natuurlik self wedergebore christene wees, want hulle moet in staat

wees om bepaalde reëls en regulasies neer te lê en hulle moet, wanneer nodig, met die nodige regverdigheid op 'n ferm wyse dissipline kan toepas (Franken, 1984:22).

'n Onderwyser moet dus altyd vriendelik met kinders wees, maar nooit familiêr nie. Omdat kinders in sonde ontvang en gebore word, is dissipline volgens ACE nodig ten einde selfdissipline te kweek, sodat die kind hom sal onderwerp aan die gesag van God (Training Pace 3,1981:4). Sonde mag nie oorgesien word nie, maar moet in liefde bestraf en gestraf word (Beeke, 1986:15).

Dissipline kan volgens ACE egter ook positief wees en moet nie net aan wangedrag en straf gekoppel word nie. Wanneer 'n leerder byvoorbeeld positiewe gedrag openbaar en meer verantwoordelik is in sy optrede, kan hy ook meer voorregte verkry. ACE maak gebruik van 'n aansporingsstelsel, waarvolgens die voorregte wat leerders met positiewe optrede verdien, gegradeer word en deur middel van letters op elkeen se lessenaar aangebring word. Dit word dan weekliks hersien. Op hierdie wyse weet onderwysers en hulponderwysers watter voorregte individuele leerders mag geniet en goeie werk en positiewe optrede kry terselfdertyd openbare erkenning (International Institute of the ACE, 1987b:iiiE-5).

Die streng gesagstrukture en dissiplinêre prosedures van ACE sal waarskynlik 'n bydrae lewer om leerders effektief op hulle weg na volwassenheid te rig en te lei. Sommige leerders mag egter rebelleer daarteen, wat uiteindelik negatief kan inwerk op die kind se ontwikkeling na wasdom.

5.5 ONDERSTEUNING AAN LEERDERS

ACE handhaaf deurgaans die uitgangspunt dat die leerder vir sy eie leerhandelinge verantwoordelik moet wees. Derhalwe word die leerder in 'n hoogs gestruktureerde en beheerde omgewing geplaas, sodat hy kan leer om hierdie

verantwoordelikheid te aanvaar. Desnieteenstaande ontvang leerders op verskillende maniere die nodige ondersteuning.

5.5.1 ONDERSTEUNING DEUR DIE ONDERWYSER

Ten eerste word verwag dat die onderwyser 'n wedergebore christen moet wees, wie se lewenswandel die regte getuienis lewer. Konsekwente optrede in dié verband verleen natuurlik groot sekuriteit - veral aan jongmense (Dreckmeyer, 1988:33). Onderwysers leer leerders deur hulle voorbeeld, met ander woorde deur wat hulle sê, wat hulle doen en die meeste deur wat hulle self as mens is (Training Pace 1, 1984:6). Niemand is dus belangriker as die onderwyser as dit kom by die effektiewe vestiging van 'n christelike lewens- en wêreldbeskouing in die klaskamer nie (Van der Linde, 1991:7).

Omdat die ACE-kurrikulum so saamgestel word dat die klem eerder op leer as op onderrig geplaas word, verskil die rol van onderwysers by ACE-skole van dié van hulle kollegas by tradisionele skole. Leerders is veel meer in interaksie met die studiemateriaal as wat die geval by tradisionele skole is, en dit verander die onderwyser se rol na dié van 'n fasiliteerder eerder as iemand wat onderrig gee. ACE-onderwysers se taak is dus om te motiveer, te kontroleer, te vermaan en te beloon op weg na suksesvolle leer, waar suksesvolle leer die bemeestering van die inhoud van elke module (PACE) behels (Dreckmeyr, 1991:48).

Onderwysers word dus studieleiers (*supervisors*) genoem, aangesien hulle die leerders slegs in hulle leerervaring lei (International Institute of the ACE, 1981:7). Hierdie beperkte rol van die onderwyser kan egter moeilik versoen word met die sterk fokus wat deur ACE op die rol van die onderwyser in die christelike karaktervorming van kinders geplaas word (Dreckmeyr, 1991:48).

Die take van ACE-onderwysers behels hoofsaaklik die volgende, wat hulle ondersteunende rol beklemtoon:

- Hulle moet die hele dag by die leerders betrokke wees en hulle aanspoor tot prestasie.
- Hulle moet die leerders dissipleneer volgens die voorgeskrewe riglyne van ACE.
- Hulle moet toesig hou by ekstrakurrikulêre aktiwiteite.
- Hulle moet kurrikulumvoorraad bestel en 'n inventaris daarvan in samewerking met die sekretaresse van die skool byhou.
- Hulle moet toesig hou tydens moduletoetse (PACE-toetse), verslag doen van akademiese werk en akademiese resultate verwerk en liasseer.
- Hulle moet met die ouers kommunikeer oor die leerders se akademiese vordering (International Institute of the ACE, 1981:70).

'n Assistent of hulponderwyser (monitor) word meestal as hulp vir die studieleier in elke klaskamer aangestel. Hierdie hulponderwyser beskik egter nie noodwendig oor die vereiste akademiese kwalifikasies nie en mag daarom nie enige akademiese ondersteuning aan leerders verleen nie. Die take van die hulponderwyser is die volgende:

- Hy kontroleer die leerders se doelwitte daaglik en voltooi elke leerder se doelwitverslag.
- Hy bied leesprogramme aan wanneer dit nodig is.

- Hy hou toesig oor die puntestase en die area waar die toetse afgelê word.
- Hy help die studieleier om die moduletoetse te beveilig, sodat die antwoorde nie vir die leerders toeganklik is nie.
- Hy hou verder op die speelgrond toesig oor die leerders, voorsien aan die ouers notas ten opsigte van veral die junior leerders se huiswerk en hou verslag van lyfstraf (International Institute of the ACE, 1981:70).

Hoewel dit die primêre verantwoordelikheid van die leerder bly om te leer, speel die onderwyser deur middel van individuele aandag en erkenning 'n belangrike rol in sy motivering. Die onderwyser kan egter nooit die primêre opvoedingstaak van die ouer oorneem nie. Hy is slegs 'n christenopvoeder met 'n besondere taak.

5.5.2 ONDERSTEUNING DEUR DIE OUER

Die ACE-stelsel verg van ouers 'n bepaalde vorm van betrokkenheid by skole. Vanuit 'n reformatoriese oogpunt beskou, is die ouer immers primêr vir die opvoeding van sy kind verantwoordelik. Hierdie verantwoordelikheid is dus onvervreembaar, kan nooit aan iemand anders oorgedra word nie en impliseer voortdurende betrokkenheid van die ouer (Van der Linde, 1991:3).

Ouers het uiteraard nie altyd die vermoë om onderrig te gee nie en het ook nie altyd die tyd daarvoor nie. Daarom neem die skool sekere opvoedingsfunksies tydelik oor - die ouer delegeer dit inderwaarheid na die skool. Dit bly egter die ouer se verantwoordelikheid om krities te besin oor die onderwys wat sy kind ontvang en die skool en onderwysers kan slegs help daarmee (Dreckmeyr, 1988:35).

Daar word van ouers verwag om al die ACE-oriëntasielesings, vergaderings, konferensies en opleidingsessies by te woon. Dit dui daarop dat totale ouerbetrokkenheid verlang word (Bezuidenhout, 1996:13). Die ouer word sodoende op 'n informele wyse opgelei om sy kind te ondersteun, aangesien hy 'n groot bydrae tot sy kind se akademiese ontwikkeling lewer (Rautenbach, 1997:onderhoud).

Die verpligte opleiding van ouers geskied ook volgens die ACE-onderrigprogram, met ander woorde deur middel van modules en met behulp van kassette. In Suid-Afrika is hierdie opleiding aangepas volgens die behoeftes van byvoorbeeld Suid-Sotho ouers wat uiteraard nie almal geletterd is nie. Hierdie opleiding stel die ouers ook in staat om te ervaar wat hulle kinders beleef, sodat hulle die stelsel soveel beter kan verstaan (Rautenbach, 1997:onderhoud).

Hoewel daar van ouers verwag word om aktief by die akademiese vordering van hulle kinders betrokke te wees, is die grootste en belangrikste verwagting wat aan hulle gestel word dat hulle sal toesien dat daardie karaktereenskappe wat hulle self nastreef, tuis aan hulle kinders oorgedra sal word. Wanneer ouers sodanige karaktereenskappe uitleef, versterk hulle die beginsels wat by die skool geleer word. Net soos in die geval van onderwysers, leer ouers hulle kinders deur dit wat hulle sê, wat hulle doen en in die besonder deur dit wat hulle self is (Bezuidenhout, 1996:3).

Die groot klem wat ACE op ouerbetrokkenheid plaas, kan natuurlik vir ouers met lang werksure 'n probleem skep. Die beginsel van ouerbetrokkenheid is egter 'n ideaal waarna alle skole behoort te streef, aangesien dit tot versterking van die band tussen ouer en kind, asook tussen al die lede van die huisgesin dien. In enige onderrigsituasie op skoolvlak is ouerbetrokkenheid dus belangrik, enersyds in die ondersteuning van sy kind en andersyds omdat daar algemeen aanvaar word dat die ouer die primêre opvoeder van die kind is.

5.5.3 ONDERSTEUNING DEUR MIDDEL VAN STUDIEMATERIAAL

Die ACE-program maak gebruik van opvoedkundige materiaal wat spesiaal ontwerp is vir gebruik in christelike skole wat swaar op selfwerksaamheid van die leerders steun. Die studiemateriaal moet dus spesiaal sodanig aangepas word dat leerders in staat sal wees om die werk met die minimum ondersteuning suksesvol te kan bemeester (Swart, 1990:144).

Die primêre doelstelling wat tydens die opstel van handboeke en ander onderwysmedia nagestreef word, is die ontwikkeling van 'n volledige selfonderrig-kurrikulum wat die Woord van God ondersteun (Flemming & Hunt, 1987:519). Die leerder kan egter ander voorgeskrewe bronne ook raadpleeg indien die betrokke afdeling van die werk dit vereis (Kok, 1996:onderhoud).

Voor in elke module se program (sogenaamde *PACE*) word doelwitte vir die leerder uitgespel, asook aangetoon watter bronne of gedeeltes daarvan deur die leerder deurgewerk moet word. Daarna word 'n aantal vrae gestel, wat die leerder in die vorm van 'n selftoets moet beantwoord. Na aflegging van die selftoets, kontroleer die leerder sy antwoorde en dus sy kennis aan die hand van die sleutelboeke (met die korrekte antwoorde) by die puntestasie (*scoring station*). Die leerder herstel dan al sy foute en kontroleer dit weer by die puntestasie. Die aanbevole minimum punt vir die selftoets is negentig persent. Nadat die leerder 'n module heeltemal voltooi het, stel die onderwyser mondelinge vrae aan die leerder, waarna hy die daaropvolgende dag 'n moduletoets (*PACE*-toets) skryf. 'n Leerder móét elke module slaag voordat hy met 'n volgende module mag voortgaan. Indien die leerder nie die vereiste minimum behaal nie, moet die betrokke module herhaal word (Training Pace 6, 1987:2 en 3).

5.6 DIE ACE-KURRIKULUM

Die bedoeling met alle christelike dagskole (wat meestal die ACE-benadering volg) is dat die kurrikulum wat gebruik word, 'n alternatief moet bied vir die sekulêre, humanistiese en neorasionalistiese (nuwe intellektualistiese) benaderings wat in openbare skole (veral Noord-Amerika) gevolg word (De Graaf, 1987:23). Die kurrikulum moet so geïntegreer word dat dit christelik is (Scott, 1985:19). Terselfdertyd moet daar 'n verskeidenheid van vakinhoud, wat in al die behoeftes van leerders sal voorsien, aangebied word (Kok, 1996:onderhoud).

Die ACE-program het ten doel dat die leermateriaal wat verskaf word, ten volle christelik moet wees (Flemming & Hunt, 1987:518). Dit bied 'n geïndividualiseerde kurrikulum en kurrikulummateriaal, wat volledig geskik is vir selfonderrig en wat die Woord van God onderrig en ondersteun (Dreckmeyr, 1991:45 en Fleming & Hunt, 1987:518).

Die kernkurrikulum wat elke leerder deur die loop van twaalf vlakke moet volg, word verdeel in vier vakgroepe, naamlik Engels, Wiskunde, Wetenskap en Sosiale Studies. Materiaal vir aanvullende keusekursusse soos Bybelonderrig, Ekonomie, Kuns en Liggaamlike Opvoeding is egter ook beskikbaar (Bethlehem Christian School, sa:6 en 7 en Dreckmeyr, 1991:45).

Die inhoud van elkeen van die vier basiese vakrigtings word in die vorm van modules aangebied. Elke vak bestaan uit twaalf modules per vlak, met die belangrike eienskap dat die leerders nie gebonde is aan kalenderjare om vlakke te voltooi nie en dat individue se vordering in die verskillende vakke kan verskil. Elke leerder kan dus volgens sy eie vermoëns werk en presteer. Dit maak dit moontlik dat 'n leerder in 'n spesifieke vak waarin hy baie goed presteer, op 'n hoër vlak kan wees as in sy ander vakke (Kok, 1996:onderhoud en Training Pace 5, 1987:5). Die feit dat die ACE-stelsel nie aan kalenderjare gebonde is om bepaalde vlakke te voltooi nie en dat elke leerder in elke vak op verskillende vlakke

van vordering kan presteer, maak dit 'n veel oper benadering as dié van die tradisionele skoolstelsel.

Die kurrikulum bepaal verder dat wanneer 'n leerder tot 'n ACE-skool toegelaat word, diagnostiese toetse van elke vak, prestasietoetse van sy kennis in elke vak, asook 'n toets van kognitiewe vaardighede afgelê moet word. Deur middel van die diagnostiese toetse word die leerder se vorderingsvlak ten opsigte van elke vak vasgestel en daarvolgens word bepaal met watter spesifieke module begin moet word. As die toetse uitwys dat die leerder 'n agterstand toon, word hy teruggeneem na die vlak wat ooreenstem met sy kennisontwikkeling. Die leerder word egter nie van sy agterstand bewus gemaak nie. Die kognitiewe toets meet die leerder se intelligensiekwasiënt (IK) en die uitslae van hierdie toetse word gebruik wanneer daar realistiese doelwitte vir elke individuele leerder bepaal word (Training Pace 6, 1987:1-18).

Omdat die ACE-kurrikulum 'n oop benadering tot onderrig volg strek dit tot voordeel van elke individuele leerder en elkeen word aan sy eie vermoëns gemeet. Dit impliseer dat elke leerder sy volle potensiaal kan bereik, ongeag die tempo of ontwikkelingsvlak van sy medeleerders. Die ACE-stelsel toon dus dat 'n oop onderrigstelsel, waar leerders nie daaraan gebonde is om bepaalde krediete binne 'n spesifieke tydperk (kalenderjare) te verwerf nie, moontlik is. Die stelsel maak dit ook moontlik dat leerders aan hulle eie prestasies en doelwitte gemeet word en nie aan dié van ander leerders nie. So ontwikkel die leerder 'n goeie selfbeeld ten spyte daarvan dat sy vlak van funksionering laer as dié van ander leerders mag wees. So 'n stelsel is uiteraard baie geskik vir ondergemiddelde leerders, sowel as leerders wat gelyktydig werk en studeer en dus nie altyd in staat is om so vinnig soos ander leerders te vorder nie.

5.7. EVALUERING, SERTIFISERING EN AKKREDITERING

Aangesien evaluering 'n belangrike komponent van kurrikulumontwikkeling uitmaak (Van der Stoep & Louw, 1984:239), is 'n beskouing van die toepassing daarvan in die ACE-stelsel noodsaaklik. Deur toepaslike evaluering word leerders se prestasievlakke en vordering bepaal. Dit loop uiteindelik uit op sertifisering, wat die verwerwing van 'n bepaalde kwalifikasie impliseer. Wanneer instansies sodanige kwalifikasies erken as voldoende vir die standaard wat gestel is, word dit geakkrediteer.

5.7.1 EVALUERING

In die ACE-stelsel vind evaluering deurlopend plaas. Daar word van kontroletoetse, selftoetse en finale moduletoetse gebruik gemaak (Shelley, 1988:74). Die leerder se kennis ten opsigte van die inhoud van elke module word slegs by een geleentheid aan die hand van 'n moduletoets deur die onderwyser geëvalueer. Geen verdere eksamens word oor die betrokke werk afgelê nie. Om na 'n volgende module te vorder, moet 'n leerder egter 80% ten opsigte van die voorafgaande module behaal. Indien hy nie daarin slaag nie, moet die betrokke module volledig herhaal word, waarna dit ook weer volledig geëvalueer word (Dreckmeyr, 1991:47).

Omdat die leerders slegs aan die hand van toetse geëvalueer word, verkry hulle geen ervaring in die aflegging van eksamens wat oor 'n groot hoeveelheid leerstof handel nie. Deur die leerder se totale skoolloopbaan word daar telkens van hom verwag om rekenskap te gee van slegs 'n klein hoeveelheid leerstof. Aan die einde van sy skoolloopbaan lê hy dan vir die eerste keer 'n eksamen oor alle leerstof af - oor sowat vyftien keer meer leerstof as waaraan hy gewoon is (Shelley, 1988:85). Die relatief min eksamenoefening kan op tersiêre vlak probleme veroorsaak.

'n Verdere probleem wat met evaluering binne die ACE-stelsel ervaar word, is die feit dat die standaard van die vraestelle nie op dieselfde peil as die matriekeindeksamen-vraestelle van die verskillende provinsiale onderwysdepartemente is nie (Shelley, 1988:74). Eksaminering binne ACE konsentreer meestal op definisies, stellings oor eienskappe en wette, asook die begrip van konsepte, wette en beginsels. Die meeste vrae is daarop ingestel om parate kennis, toepassing van bekende probleme en 'n bietjie insig te toets. Daar word min gebruik gemaak van vrae wat die leerder se toepassingsvermoë (in onbekende situasies) en bogemiddelde bekwaamheidsvlakke toets. Die meeste moduletoetse bestaan uit verskillende tipes kortvrae, soos byvoorbeeld die veelvuldigekeuse-vrae, wat nie insig en begrip toets nie. Die verskillende soorte vrae toets byvoorbeeld merendeels parate kennis. Slegs 'n klein persentasie van die vrae toets probleemoplossing en toepassing van kennis, terwyl dit die kern van die verskillende provinsiale onderwysdepartemente se matriekvraestelle, veral in Natuur- en Skeikunde, uitmaak (Shelley, 1988:68). Vir ACE beteken suksesvolle leer dus skynbaar slegs die bemeestering van die inhoud van elke module, terwyl die ontwikkeling van kritiese denke en die toepassing van kennis min of glad nie geëvalueer word nie (Dreckmeyr, 1991:48).

Hoewel die ACE-evalueringstelsel bepaalde leemtes toon, bevat dit tog positiewe elemente, wat in 'n oop onderrigstelsel vir Suid-Afrika verreken kan word. In tradisionele Suid-Afrikaanse skole is leerders dikwels in die verlede vir eksamens afgerig. Dit word grootliks deur die deurlopende evaluering van die ACE-stelsel uitgekakel. 'n Verdere voordeel van die ACE-evalueringstelsel is die feit dat leerders self kan besluit wanneer hulle gereed is vir evaluering. Dit bied aan elke leerder die geleentheid om volgens sy eie potensiaal te ontwikkel. 'n Derde pluspunt van die evalueringstelsel is die feit dat alle toetse en antwoordstelle sentraal voorberei en voorsien word. Enersyds verseker dit groter objektiwiteit tydens evaluering en daarbenewens maak dit die onderwyser se werkslading ligter, wat dit vir leerders moontlik maak om op enige tydstip en onafhanklik van mekaar toetse af te lê.

5.7.2 SERTIFISERING EN AKKREDITERING

ACE-leerders word nie aan kalenderjare gebind nie en kan dus 'n ACE graad twaalf sertifikaat in meer of minder as twaalf jaar verwerf. Hierdie sertifikaat word egter nie deur die Suid-Afrikaanse onderwysdepartemente erken nie. In ACE-kringe word daar vertrou dat die Suid-Afrikaanse Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) die eksamens spoedig wel sal erken. Ouers word wel deeglik ingelig dat die ACE se graad twaalf sertifikaat nie toetrede tot 'n universiteit in Suid-Afrika moontlik maak nie en dat 'n Nasionale Senior Sertifikaat daarvoor benodig word (Bezuidenhout, 1996:19).

Vir die verwerwing van 'n Nasionale Senior Sertifikaat kan 'n addisionele kursus by 'n korrespondensiekollege gevolg word, parallel met die studie in die ACE-skool. Die onderwysers by die ACE-skole is dan ook beskikbaar om leerders behulpsaam te wees in die gelyktydige voltooiing van die twee kursusse (Bezuidenhout, 1996:19).

Akkreditering by universiteite en kolleges in Suid-Afrika wat toetrede tot naskoolse onderrig verleen, verskil baie van dié in ander lande. In Suid-Afrika word akkreditering (met die oog op universiteitstoelating) tans op grond van die voorgeskrewe Nasionale Kurrikulum verleen. In die buiteland geskied toelating tot universiteite slegs op grond van die resultate van toelatingseksamens wat afgelê word en geen bykomende kwalifikasies word verlang nie. In talle top universiteite in die VSA, Kanada en die Verenigde Koninkryk word studente aangetref wat slegs oor 'n ACE-sertifikaat beskik, maar oënskynlik op grond van toepaslike toetse toegelaat is (Bezuidenhout, 1996:19).

Die enigste tersiêre inrigting in Suid-Afrika wat die graad twaalf sertifikaat van ACE-skole vir toelating erken, is Technikon Suid-Afrika. Leerders kan dus direk na voltooiing van hulle ACE-skoolloopbaan en die verkryging van hulle graad

twalf sertifikate voortgaan met hulle studies aan hierdie inrigting (Bloemfontein Christian School, sa:4).

Ten spyte daarvan dat tersiêre inrigtings nie die graad twalf sertifikaat van ACE-skole vir toelating erken nie, werk die ACE-hoofkantoor in Suid-Afrika volstoom daaraan om die nodige deurbrake in dié verband te maak. ACE word reeds as 'n amptelike eksamenliggaam erken en die erkenning van die ACE graad twalf vir toelating aan alle tersiêre inrigtings in Suid-Afrika, sal 'n groot inspuiting vir dié tipe onderwys wees (Rautenbach, 1998:onderhoud).

5.8 DIE BELANGRIKHEID VAN DIDAKTIESE BEGINSELS IN DIE ACE-STELSEL

In tradisionele skole word daar algemeen aanvaar dat daar bepaalde didaktiese beginsels is wat tydens onderrig toegepas moet word (Strydom, 1981:95). Die mate waartoe hierdie beginsels toegepas word, bepaal grootliks wat die werklike standaard van die betrokke onderrigstelsel is. Vir 'n volledige perspektief op die ACE-stelsel, is dit dus nodig om ondersoek in te stel na die wyse waarop 'n aantal didaktiese beginsels in dié stelsel toegepas word.

Naas hierdie didaktiese beginsels, behoort onderwys ook deurgaans 'n soort inherente dinamika te hê, sodat ontwikkeling en vernuwing voortdurend kan plaasvind. Basiese onderwysbeginsels, soos onder andere motivering, planmatigheid, beleving en sosialisering, mag egter nooit verlore gaan nie en moet steeds die basis van alle gesonde klaskameraktiwiteite vorm (Cawood, Muller & Swartz, 1986:1-5; Cawood, Strydom & Van Loggerenberg, 1981:154-157; Duminy & Söhnge, 1981:21-24 en Van der Stoep & Louw, 1984:54-60). Dit is dus noodsaaklik om toe te sien dat bepaalde didaktiese beginsels ook in die ACE-stelsel sal geld. Voortdurende besinning oor die wyse waarop algemene didaktiese beginsels in die onderrigsituasie toegepas word, sal dit juis moontlik maak om die

onderwys te orden, te vernuwe en te verbeter (Strydom, 1981:95). Alle onderwysbeplanning behoort dus rondom bepaalde didaktiese beginsels gebou te word. Alhoewel dit nie die enigste didaktiese beginsels binne die onderrigsituasie is nie, sal 'n oorsig van die volgende tien grondbeginsels (wat ook as didaktiese denksisteme gesien kan word) (Cawood et al., 1981:154-157; Cawood et al., 1986:1; Duminy & Söhnge, 1981:21-24 en Van der Stoep & Louw, 1984:54-60), dien as aanduiding van die mate waartoe dié didaktiese beginsels in ACE tot hulle reg kom

5.8.1 DOELGERIGTHEID

Doelgerigheid word deur die ACE-stelsel as belangrik geag vir enige onderrigsituasie. Die stelsel fokus nie bloot op die verwerwing van kennis nie, maar in die besonder op karaktervorming gerig op pligsbesef, asook die aanvaarding van verantwoordelikheid (Dreckmeyr, 1991:46). Waar die bereiking van spesifieke doelwitte in die tradisionele skoolstelsel deur die planmatige optrede van die onderwyser verseker moet word, is dit deur die ACE-stelsel in die leermateriaal ingebou. In elke module word aan die leerder spesifieke en verstaanbare doelwitte uitgespel, aan die hand waarvan hy dan sy eie daaglikse doelwitte opstel. Christelike karaktervorming as doelwit (soos ook in die leerstof vervat) word baie sterk deur ACE beklemtoon (Shelley, 1988:66).

5.8.2 PLANMATIGHEID

Elke ACE-module voldoen aan die beginsel van planmatigheid, deurdat dit logies georden word. Die leerstof lei byvoorbeeld die leerder van die eenvoudige na die komplekse en van die bekende na die onbekende. Dit help die leerder om eers 'n geheelbeeld te kry en te verstaan, voordat gedeeltes of onderafdelings bestudeer en bemeester word (Cawood et al., 1986:74-76). Die beginsel van planmatigheid

word ook deur die leerders toegepas, deurdat hulle moet beplan om hulle doelwitte binne die voorgeskrewe tyd te bereik. Doelwitte word daaglik op 'n doelwitkaart uitgespel en dit word beklemtoon dat leerders hulle eie doelwitte moet stel en verantwoordelikheid vir die leerproses moet aanvaar (Dreckmeyr, 1991:47).

5.8.3 MOTIVERING

Motivering impliseer enersyds die vermoë, en andersyds 'n bepaalde insig in die noodsaaklikheid daarvan om 'n leerder oor te haal tot die maksimum moontlike inspanning en aandag. ACE beskou die motiveringsbeginsel as só belangrik dat dit in hulle onderwysbeleid (wette) opgeneem is. In Wet nommer drie word dit duidelik gestel dat leerders gekontroleer en gemotiveer moet word tot op 'n vlak waar hulle die leerstof kan bemeester en toepas (International Institute of the ACE, 1976:7). Dit word ook as belangrik geag dat die ACE-onderwyser die leerders deurentyd sal bemoedig en sal help om hulle selfbeeld te bou. Omdat die onderwyser nie met klasonderrig gemoeid is nie, het hy meer geleentheid en tyd tot sy beskikking om individuele aandag aan leerders te gee en om die leerders te motiveer tot selfwerkzaamheid (International Institute of the ACE, 1981:47-70).

5.8.4 INDIVIDUALISERING

Individualisering as onderrigbeginsel is gebaseer op die erkenning van die uniekheid van elke mens, wat 'n belangrike Bybelse uitgangspunt is (Dreckmeyr, 1991:47). Elke individuele leerder verskil in vele opsigte van 'n volgende leerder, en derhalwe kan hulle ook nie eenders leer nie (Avenant, 1984:136). In die ACE-stelsel kan elke leerder op sy eie, unieke manier en volgens sy eie vermoëns en tempo leer. Die stelsel pas dus die individualiseringsbeginsel baie nougeset toe. Omdat die ACE-onderwyser hoofsaaklik 'n studieleier is, stel dit hom in staat om individuele aandag aan leerders te gee (Shelley, 1988:69). Hulle leerstof word

egter nie geïndividualiseerd aangebied nie en erken ook nie verskillende leerstyle nie (Dreckmeyr, 1991:47).

5.8.5 SOSIALISERING

Die volwaardige ontwikkeling van enige mens word onder meer deur sy medemens beïnvloed (Avenant, 1984:155) en daarom is die sosiale verkeer tussen leerders so belangrik. Interaktiewe groepleeraktiwiteite ontbreek egter in die ACE-stelsel en dit strem uiteraard die ontwikkeling van leerders se sosiale vaardighede en verbale vermoëns (Speck & Prideaux, 1993:283). Leerders werk weinig in groepverband saam aan 'n spesifieke opdrag. Leersituasies is meestal geïsoleerd, omdat elke leerder in sy eie ruimte en teen sy eie tempo vorder. Daar bestaan dus min geleentheid vir groepbesprekings en interaktiewe kritiese denke (Speck & Prideaux, 1993:291). Hoewel daar wel soms geleentheid vir groepleeraktiwiteite geskep word, soos byvoorbeeld uitstappies, sportbeoefening, kulturele bedrywighede en die uitvoering van praktiese aktiwiteite, wil dit nogtans voorkom asof die ACE-benadering individualisering ten koste van sosialisering bevoordeel (Dreckmeyr, 1991:47).

5.8.6 SELFWERKSAAMHEID

Om selfwerksaam te wees, beteken om op jou eie aktief te wees en self te doen, te beplan, te ondersoek, te eksperimenteer en met probleme te worstel en oplossings daarvoor te soek (Cawood et al., 1986:157). Omdat die ACE-kurrikulum op selfonderrig geskoei is, word selfwerksaamheid deurgaans toegepas. Die leerder bestudeer die leerstof, hy eksperimenteer daarmee en los sy eie probleme op. Verder moet hy daagliks beplan en sy eie doelwitte stel, aangesien dit sy eie verantwoordelikheid is om te leer en te ontwikkel (Shelley, 1988:71).

5.8.7 BELEWING

Leerders binne die ACE-stelsel is deurentyd aktief betrokke by die interpretasie en bemeestering van die leerstof en beleef dit dus as sodanig. Elke module word so ontwikkel dat die integrasie van die leerstof met strokiesprente wat verskillende karakters bevat, die leerstof aanskoulik en interaktief maak (Shelley, 1988:72). Die ACE-kurrikulum stel egter die praktiese werk ondergeskik aan die teorie en daarom word die leerder ontnem van die geleentheid om wetenskaplike beginsels self af te lei en bepaalde hipoteses as reg of verkeerd te bewys (Speck & Prideaux, 1993:291).

5.8.8 GEHEELSIENING

'n Belangrike kenmerk van geheelsiening is die feit dat een komponent van die onderrigsituasie nooit die geheel of ander gedeeltes daarvan oorheers nie, en dat die geheel altyd in verhouding met die res gesien moet word (Cawood et al., 1986:188). In die ACE-stelsel word 'n dissipline soos Natuurwetenskap nie verdeel in byvoorbeeld Biologie, Natuur- en Skeikunde en Aardrykskunde nie. Die leerder word sodoende gedwing om deurlopend verwantskappe tussen relevante leerstof te identifiseer. Dit word goed geïllustreer in byvoorbeeld "Module 1096", waar die evolusieteorie vanuit 'n Bybelse perspektief teenoor die aarde se skepping gestel word en verskeie vakdissiplines dus deel van die leerstof uitmaak (International Institute of the ACE, 1986a:1).

5.8.9 BEMEESTERING

Indien alle didaktiese beginsels in die opvoedingsteorie verreken is en aangeneem word dat die leerstof verstaan, geniet en na waarde geskat word, moet dit ook volledig onthou en weergegee word (Cawood et al., 1986:200 en 201). Die feit

dat 'n leerder nie met 'n volgende module mag voortgaan voordat hy die voorafgaande bevredigend geslaag het nie, wys dat die beginsel van bemeestering deurgaans toegepas word (Shelley, 1988:73).

5.8.10 EVALUERING

Soos reeds gestel, maak die ACE-stelsel van deurlopende evaluering gebruik deur die afneem van toetse aan die einde van elke module. Slegs een eksamen word aan die einde van graad twaalf afgelê. Die leemte bly egter steeds die feit dat die standaard van die evaluering nie op dieselfde vlak as dié van die matriekeindeksamen-vraestelle van die Nasionale Onderwysdepartement van Suid-Afrika is nie (Shelley, 1988:74).

5.8.11 GEVOLGTREKKING

Gebaseer op die didaktiese beginsel van individualisering, wil ACE die leerder lei om verantwoordelikheid vir sy eie studies te aanvaar en om hom daarmee te help word hy in 'n hoogs gestruktureerde leeromgewing geplaas. In hierdie omgewing weet hy presies wat van hom verwag word. Die vraag ontstaan egter watter invloed hierdie rigiede benadering op die leerder sal hê wanneer hy hom in 'n ongestruktureerde omgewing buite die skool sou bevind (Dreckmeyr, 1991:47).

Die ACE-stelsel word nietemin as didakties lewensvatbaar beskou, omdat die meeste van die tien didaktiese beginsels wat verreken is, bevredigend deur die stelsel nagekom word. Die leemtes wat ten opsigte van sosialisering en beleving voorkom, kan hoofsaaklik daaraan toegeskryf word dat die kurrikulum nie voorsiening maak vir die ontwikkeling van leerders se praktiese wetenskaplike vaardighede en krities-analitiese denke nie.

5.9 DIE VOORDELE EN LEEMTES VAN DIE ACE-STELSEL

Die voordele en leemtes van die ACE-stelsel wat tot hiertoe deur die literatuurstudie uitgewys is, word vervolgens aan die hand van onderhoude en gevalle-voorbeelde wat in hierdie ondersoek uitgevoer is, getoets.

5.9.1 VOORDELE VAN DIE ACE-STELSEL SOOS IN DIE PRAKTYK BEVIND

5.9.1.1 DEUR MIDDEL VAN ONGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

Ouers en leerders in wie se behoeftes die ACE-stelsel voorsien, is by ongestruktureerde onderhoude betrek. Hulle word direk aangehaal waar hulle hul uitspraak oor die redes waarom hulle ACE bo die tradisionele skoolstelsel verkies.

5.9.1.1.1 ONDERHOUD EEN

"My seun is vir die afgelope tien jaar, vanaf die ouderdom van vyf jaar, in 'n ACE-skool. Daar bestaan baie ACE-skole in verskeie dorpe en stede in Suid-Afrika, wat dit vir ons moontlik maak om te verhuis sonder veel ontwrigting van die kind se skoolwerk, want hy hervat net waar hy laas opgehou het. Ek het om die volgende belangrike redes besluit om my kind in 'n ACE-skool te plaas:

- Sy karakter word gevorm en sy ontwikkeling geskied aan die hand van die Woord van God.
- Hy word verseker van 'n skoolopleiding van hoogstaande akademiese standaard.

- Hy kan volgens sy eie vermoëns ontwikkel en sy eie leertempo bepaal.
- Hy kry baie individuele aandag omdat onderwysers nie self direk by onderrig betrokke is nie en slegs as fasiliteerders optree. Hulle is dus meer geredelik beskikbaar om aan my kind se individuele behoeftes aandag te gee."

(Marlene Rautenbach, ma van Reynier (15), 1998:onderhoud).

5.9.1.1.2 ONDERHOUD TWEE

"Ek het twee kinders, 'n dogter van tien en 'n seun van sewe jaar oud. Omdat my kinders soveel van mekaar verskil, hanteer ek elkeen as 'n individu in eie reg. Juis daarom is ek 'n sterk voorstander van die ACE-stelsel, omdat hulle onderrig daarop ingestel is om in die behoeftes van die individu te voorsien en sodoende ook aan my verwagtinge in die verband voldoen. Nadat my dogter vir vyf jaar in 'n ACE-skool was, het ek haar vir sosialiseringdoeleindes met goeie gevolg na die tradisionele skoolstelsel oorgeplaas. Sy het gou baie goed aangepas en ontwikkel in 'n selfstandige kind. Ek is vas oortuig dat dit toegeskryf kan word aan die karaktervorming waaraan sy by die ACE-skool blootgestel was. Dit het haar so ontwikkel dat sy in staat is om haar daaglikse aktiwiteite, probleme en uitdagings onafhanklik en met groot sukses te hanteer.

My seun is tans nog in die betrokke ACE-skool en is besig om daar volgens sy eie vermoë sy volle potensiaal as mens te ontwikkel en om as christen, tussen medechristene te groei. Ek glo dat die christelike beginsels wat deurentyd by die skool gehandhaaf word, die kinders ontwikkel om onder alle omstandighede in

staat te wees om alle lewensomstandighede volgens die regte waardes en norme te hanteer.”

(Marna Coetzer, ma van Druanna (10) en Wade (7), 1998:onderhoud)

5.9.1.1.3 ONDERHOUD DRIE

“Ons een dogtertjie is in graad twee en die ander een in die preprimêre afdeling van ’n ACE-skool. Vir ons is dit belangrik dat ’n skool nie net ’n christelike karakter moet voorhou nie, maar dit ook moet uitleef in alle vertakkinge van die skool. Die vernaamste redes waarom ons ons kinders in ’n ACE-skool geplaas het, is die volgende:

- Die christelike waardes wat deurgaans by die skool uitgeleef word, bied aan ons kinders ’n basis waarop lewenskwaliteite wat hulle lewenslank kan gebruik, gebou kan word.
- Die skool handhaaf ’n hoë akademiese standaard sonder om prestasie bo karaktervorming te oorbeklemtoon.
- Die multikulturele samestelling van die skool leer die kinders om spontaan met ander kultuurgroepe om te gaan.
- Die kurrikulum en voertaal maak dit vir ons moontlik om deur middel van die tegnologie sonder probleme by soortgelyke stelsels wêreldwyd in te skakel.
- Die wyse waarop die werk in modules ingedeel is, maak dit vir gesinne moontlik om sonder probleme en ontwrigting van een dorp na ’n ander en een land na ’n ander te beweeg.

- Die feit dat elke kind individueel gehanteer word en toegelaat word om teen sy eie tempo te ontwikkel, bied aan hom die geleentheid om sy volle potensiaal te ontwikkel, sonder dat hy dit in 'n spesifieke periode van tyd hoef te doen.
- Die feit dat die kinders hulle eie doelwitte kan stel en self vir hulle ontwikkeling verantwoordelikheid aanvaar, help hulle om trots te wees op hulle werk en 'n eie werksetiek te ontwikkel.

Ons besluit om ons dogters in die ACE-skool te plaas, is gebaseer op die feit dat ons aan ons kinders die beste geleentheid ten opsigte van hulle onderwys en opvoeding wil bied en omdat ons glo dat hulle dit by dié skool sal kry."

(Dr. Piet en Dr. Liana Viljoen, ouers van Mariëtte (7), Christell (5) en Anré (1), 1998:onderhoud).

5.9.1.2 DEUR MIDDEL VAN GEVALLE-VOORBEELDE

Die volgende gevallevoorbeelde dui ook op bepaalde suksesse wat in die praktyk met die ACE-stelsel behaal word en tot voordeel van leerders strek:

- Marelize (Graad 11) en Stefanus (Graad 9) is nadat hulle elk vyf jaar in 'n ACE-skool was, sonder enige keuring tot twee gesogte skole waarvoor daar 'n waglys is, toegelaat. Hierdie onvoorwaardelike toelating weerspieël 'n bepaalde vertrouwe in ACE-skole.
- Paul is een van die eerste matrikulante in Suid-Afrika wat sy graad twaalf kwalifikasie deur middel van die ACE-stelsel behaal het. Daarbenewens voltooi hy ook die Nasionale Senior Sertifikaat deur middel van selfstudie. Hy het slegs ten opsigte van Wiskunde ekstra hulp ontvang. Hy behaal boonop 'n gemiddelde B-simbool en verwerf drie onderskeidings in die nasionale

eksamen. Om alles te kroon, verwerf hy die hoogste punte in Suid-Afrika vir 'n BA-graad aan UNISA, waarvoor 'n beurs aan hom toegeken is.

- Alison en Paul is twee leerders wat beide die ACE graad twaalf sowel as die Nasionale Senior Sertifikaat deur middel van selfstudie behaal het. Albei het 'n gemiddelde C-simbool in die nasionale eksamen verwerf, met 'n onderskeiding in Afrikaans ten spyte daarvan dat hulle moedertaal Engels is. Die een leerder het vir Engels ook 'n onderskeiding behaal en die ander een 'n B-simbool, wat 'n aanduiding is van die sukses wat ACE met die ontwikkeling van taalvaardighede behaal.
- Okkie is 'n leerder wat vanaf die ACE-stelsel oorgegaan het na 'n staatsondersteunde skool. Die skoolhoof van die betrokke skool was aanvanklik negatief oor sy toelating, maar het later in 'n brief aan die betrokke ACE-skool erken dat hy verkeerd bewys is.
- Pieter en Jolanda is 'n broer en suster wat vanaf vyfjarige ouderdom 'n ACE-skool bygewoon het. In onderskeidelik grade sewe en agt het hulle ouers hulle oorgeplaas na 'n staatsondersteunde skool met hoogstaande akademiese gehalte. Hulle het uiteindelik beide in die nuwe skool akademiese erekleure verwerf en onder die eerste nagenoeg vyftien leerders (uit ongeveer 150) in hulle onderskeie standerds geprester.
- Craig is 'n remediëringsgeval wat op agtienjarige ouderdom by 'n ACE-skool aangesluit het. In dié skool het die stelsel hom teruggeneem na die basis van die belangrikste begrippe in die verskillende vakke, wat hom gehelp het om daarna 'n matriekeksamen by 'n plaaslike kollege te slaag.
- Margo (nog 'n remediëringsgeval), met 'n intelligensiekwosiënt (IK) van vyf en vyftig, kon op elfjarige ouderdom nog nie lees nie. Sy het daarna die ACE-stelsel vir vyf tot ses jaar gevolg en op die ouderdom van sewentien het sy

graad vier met 'n gemiddeld van tagtig persent geslaag. Sy het daarna beroepsopleiding ontvang en was uiteindelik in staat om haar plek in die samelewing vol te staan. Die ACE-skool het haar nooit anders as enige ander leerder behandel nie en sy is ook nooit met ander leerders vergelyk nie, wat uiteraard gehelp het om haar selfbeeld en selfvertroue op te bou.

- Sarie kom uit 'n gedepriveerde gemeenskap en het 'n intelligensiekwosiënt van vyf en tagtig, asook 'n fisiese probleem wat haar selfbeeld negatief beïnvloed het. Op negejarige ouderdom het sy by 'n ACE-skool aangesluit, waar sy tot graad nege gevorder het, terwyl sy terselfdertyd ook 'n paar vakke by 'n plaaslike kollege geneem het. Sy slaag uiteindelik matriek by laasgenoemde kollege, wat daarop dui dat die buigbaarheid van die ACE-stelsel tot groot voordeel van dié leerder was (Rautenbach, 1997:onderhoud).

Uit die voorafgaande onderhoude en gevalle-voorbeelde blyk dit dus duidelik dat die ACE-stelsel in spesifieke behoeftes van ouers en leerders kan voorsien. Dit bevestig ook dat leerders met uiteenlopende persoonlike omstandighede, soos remediërende gevalle en leerders met fisiese gestremdhede, met sukses in die stelsel geakkommodeer kan word. Daar is dus baie positiewe aspekte van die stelsel uitgewys, wat met vrug in 'n oop onderwysstelsel in Suid-Afrika gebruik kan word. Omdat geen stelsel egter volmaak is nie, is dit logies dat daar ook leemtes binne die ACE-stelsel bestaan.

5.9.2 LEEMTES IN DIE ACE-STELSELS SOOS IN DIE PRAKTYK BEVIND

Die leemtes wat in die ACE-stelsel voorkom, kan nie geïgnoreer word nie, aangesien die onderwysmodel wat in Hoofstuk sewe voorgehou word, hierdie probleemareas moet aanspreek indien bepaalde positiewe aspekte van die ACE-stelsel wel in die model opgeneem sou word.

'n Groep onderwysstudente van die Bloemfonteinse Onderwyskollege het in 1996 aan die einde van hulle derde jaar 'n ACE-skool tydens 'n ope dag besoek en die volgende moontlike probleemareas uitgewys:

- Die ACE-stelsel se beklemtoning van individuele vordering en prestasie kan ten koste van normale sosiale interaksie tussen leerders geskied.
- Die ACE-stelsel skakel kompetisie tussen leerders heeltemal uit, terwyl gesonde wedywing tussen leerders hulle kan motiveer om beter te presteer.
- Die ACE-stelsel maak min van groeponderrig gebruik, wat aan leerders slegs beperkte geleenthede bied om verbale kommunikasievaardighede te ontwikkel en om hulle gedagtes teenoor ander leerders uit te spreek en sodoende te toets.
- Die inhoud van die leerstof van die ACE-stelsel maak meestal van parate feitekennis gebruik en daar word min geleenthede geskep waar leerders hulle kritiese denke en analitiese vermoëns kan ontwikkel.
- In ACE word die praktiese komponente van vakke soos Wetenskap ondergeskik aan die teorie daarvan beskou. Wanneer leerders egter toegelaat word om self waar te neem, resultate te annoteer en hulle eie gevolgtrekkings te maak, verstaan hulle sekere konsepte beter en onthou hulle dit langer.
- Die sterk godsdienstige aanslag van die ACE-stelsel kan sekere christelike leerders laat rebelleer daarteen en niechristen-leerders uit die stelsel hou.
- Die feit dat daar nie noodwendig groepe leerders van dieselfde ouderdomsgroep teenwoordig hoef te wees nie, kan leerders se sosiale

ontwikkeling negatief beïnvloed deurdat hulle dalk probleme kan ondervind om maats te maak.

- Omdat die ACE-stelsel die onderwyser slegs as 'n fasiliteerder van onderrig beskou, sal sy invloed op die leerder heelwat minder wees as in die geval van tradisionele skole, waar 'n onderwyser dikwels 'n rolmodel vir kinders is.
- Onderrig binne die ACE-stelsel word privaat en deur onafhanklike skole bedryf. Hoewel dié skole soms 'n subsidie van die Staat ontvang, bly dit vir die ouer 'n duurder vorm van onderrig as in die geval van openbare skole. Dit kan baie leerders uit die stelsel hou. Indien meer leerders egter van dié skole gebruik sou maak, het die stelsel die potensiaal om veel goedkoper bedryf te word. Die klein getal leerders in elke skool veroorsaak dat dit tans duur is, omdat 'n klein aantal ouers self vir die meeste bedryfskoste verantwoordelikheid moet aanvaar.

Ten spyte van die leemtes, was die studente dit egter eens dat die skool ook oor baie positiewe eienskappe, wat tot die voordeel van leerders kan strek, beskik. Verder was die skool se nietradisionele wyse van onderrig vir die studente baie interessant en dit het hulle ten minste nuut laat dink oor die onderwys en die wyse waarop kennis oorgedra kan word.

5.9.2.2 DEUR MIDDEL VAN ONGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

Omdat die algemene publiek meestal onkundig oor die ACE-stelsel is en diegene wat dit toepas en dus wel oor kennis daarvan beskik, nie sonder meer kritiek daarop lewer nie, is dit moeilik om kundige persone te vind wat bereid is om die leemtes in die stelsel uit te wys. Selfs persone wat hulle kinders om bepaalde redes uit die stelsel geneem het, het meestal in die onderhoude gunstig teenoor die

stelsel gereageer. Die volgende onderhoude wys egter wel op 'n aantal leemtes in die ACE-stelsel, waarvan kennis geneem moet word:

5.9.2.2.1 ONDERHOUD EEN

“Ek maak van tuisonderrig eerder as die ACE-stelsel gebruik om die volgende redes:

- Die ACE-stelsel se behavioristiese benadering strook nie met my konstruktivistiese benadering nie. Waar die ACE-stelsel dus fokus op die afrigting van die leerders, glo ek dat leerders die vryheid van keuse moet hê ten opsigte van die onderriginvloede wat sy kennis beïnvloed.
- Die gestruktureerde modules van die ACE-stelsel demp kreatiwiteit en beperk sodoende die leerder se ontwikkelingsgeleenthede. Die leerders kan ook moeg raak vir die roetine.
- Die ACE-stelsel word slegs in Engels bedryf, terwyl dit juis moedertaalonderrig is wat bewese pedagogiese voordele vir leerders inhou.
- Die leermateriaal is volgens Amerikaanse omstandighede en behoeftes ontwikkel en dit is nie altyd in die Suid-Afrikaanse omstandighede toepasbaar nie, en daarom is die voorbeelde wat gebruik word, nie altyd aan die Suid-Afrikaanse leerders bekend nie.
- Die ACE-stelsel maak gebruik van krediete en merietetoekennings, waarvolgens leerders vir hulle prestasies beloon word. Hulle word ook volgens dié sisteem gepenaliseer vir wanprestasies. Hierdie benadering kan lei tot die

wanpersepsie dat leerders onder alle omstandighede en te alle tye òf vir foute gestraf moet word, òf vir prestasie beloon moet word.”

(Mnr Leenderd van Oostrum, voorsitter van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Tuisonderrig en vader van drie kinders, onderskeidelik twee weke, drie en nege jaar oud, 1998:onderhoud).

5.9.2.2.2 ONDERHOUD TWEE

Tydens die volgende onderhoud was dit insiggewend om kennis te neem van die feit dat ouers van ACE-leerders verplig word om 'n vorm te onderteken, waarin hulle onderneem om geen inligting oor die ACE-stelsel na buite bekend te maak nie. Mev. Linda Ries het egter wel die volgende probleme wat sy ten opsigte van die ACE-stelsel ervaar het, bekend gemaak:

“My oudste seun ly aan 'n ernstige graad van kleurblindheid. Eerstens kon die ACE-stelsel nie die probleem identifiseer nie en tweedens moes my seun as gevolg hiervan allerlei vorme van dissiplinêre optrede soos detensieklasse ontgeld. Dit het uiteraard emosionele letsels by hom gelaat. My hele gesin en my seun in die besonder het onder dié omstandighede 'n geweldige trauma beleef - veral toe daar geïmpliseer is dat sy geestelike (godsdienstige) lewe nie op peil is nie en dat dit die rede is waarom hy sou onderpresteer.

Na my mening lê die probleem egter juis by die stelsel, deurdat daar by die samestelling van die leermateriaal baie van verskillende kleure gebruik gemaak word, sonder om die behoeftes ten opsigte van kleurblindheid in ag te neem.”

(Mev Linda Ries, ma van twee kinders van onderskeidelik sewe en agt jaar oud, 1998:onderhoud).

5.9.2.2.3 ONDERHOUD DRIE

Mev. Adaleen Kuus, ook van Pretoria, het haar kinders as gevolg van die volgende redes uit die ACE-stelsel geneem:

“Die ACE-stelsel plaas ’n hoë premie op die leerders se leesvaardighede. Omdat my dogter ’n ernstige sigprobleem het, het dit uiteraard baie spanning op haar oë geplaas en dus veroorsaak dat sy nie na wense kon vorder en ontwikkel nie.

Verder kon my kind nie die individuele aandag ontvang wat sy nodig gehad het nie, en boonop vind ek dit problematies dat die leerders se keuse ten opsigte van die inhoud van die kurrikulum en aanbiedingsmetodes beperk word as gevolg van die rigiditeit van die stelsel.”

(Mev. Adaleen Kuus, ma van twee kinders van onderskeidelik agt en tien jaar oud, 1998:onderhoud).

5.10 SAMEVATTING

Soos die meeste onderwysstelsels wêreldwyd het die ACE-stelsel voordele, maar ook besliste gebreke, wat aan die volgende toegeskryf kan word:

- Onderwysstelsels word waarskynlik meestal gebore uit spesifieke behoeftes en daarom sal sodanige stelsels noodwendig poog om in daardie behoeftes te voorsien, wat dikwels lei tot die oorbeklemtoning van bepaalde beginsels.
- Oordrewe klem op een onderwysaspek lei gewoonlik tot miskennings van ’n ander. In die geval van ACE word die konkrete werklikheid (die werklikheid, soos wat dit in die praktyk voorkom) nie altyd verreken nie.

- Gebreke kan ook voorkom waar stelsels vanuit 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing ontstaan, omdat dit kan lei tot elemente van onewewigtigheid deur byvoorbeeld op akademies onaanvaarbare wyses teen ander beskouinge te diskrimineer.

As bogenoemde gevare deeglik begryp en eensydige elemente geëlimineer kan word, is daar egter genoeg positiewe aspekte in die ACE-stelsel wat bruikbaar en toepaslik kan wees, veral in die unieke Suid-Afrikaanse omstandighede. Die ACE-stelsel beklemtoon byvoorbeeld dat 'n sterk ondersteuningsstelsel soos deur ouerbetrokkenheid, interaktiewe leermateriaal en die motiveringsrol van die onderwyser verkry, die kind se verantwoordelike ontwikkeling ontwikkel. Dit lei onder andere daartoe dat die ACE-stelsel as vorm van ope leer heelwat beter akademiese resultate as in die geval van korrespondensie-onderwys toon.

Selfs sommige oënskynlike leemtes in die ACE-stelsel kan met die regte benadering verander word tot 'n voordeel van die stelsel. So byvoorbeeld is dit juis die stelsel se moontlikhede ten opsigte van finansiële volhoubaarheid wat so relevant is, aangesien die bedryfskoste van die ACE-stelsel soveel laer is as in die geval van die tradisionele skoolstelsel in Suid-Afrika. Ook die godsdienstige benadering kan toepaslik wees, indien die regte balans tussen die almag van God en die plek van die wetenskap in sy raadsplan gehandhaaf kan word.

In die laaste instansie voldoen die ACE-stelsel as skoolstelsel didakties aan die meeste vereistes wat aan goeie klaskameronderwys gestel word. Globaal gesien, sal dit dus raadsaam wees om die stelsel te verreken in die ontwikkeling van 'n nuwe onderwysstelsel vir Suid-Afrika.

6

Tuisonderrig as opeleer-onderwysbenadering

6.1 INLEIDING

Tuisonderrig as 'n wyse waarop leerders hulle skoolopleiding tuis kan ontvang, word wêreldwyd deur al hoe meer ouers verkies. Hierdie studie dien dan ook as 'n poging om 'n breë perspektief op die konsep van tuisonderrig te gee en die multidimensionele karakter daarvan toe te lig, sodat bepaalde aspekte daarvan potensieel in 'n opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrika opgeneem kan word.

Die feit dat ouers weer bereid is om primêr verantwoordelik te wees vir die onderwys van hulle kinders, is een van die opwindende gebeurtenisse op die gebied van skoolopleiding in die laat sewentiger- en vroeë tagtigerjare (International Institute of the ACE 1986b:1). Die studiemateriaal speel noodwendig 'n belangrike rol in die sukses van tuisonderrigleerders se studie. Omdat ouers nie altyd oor die nodige kennis en vaardigheid beskik om onderrig te gee nie, het Accelerated Christian Education (ACE) 'n onderrigstelsel ontwikkel wat daarop gemik is dat tuisonderrigleerders grotendeels sonder hulp kan studeer. ACE se interaktiewe studiemateriaal en hulpmiddele word dan ook deur baie ouers wat van tuisonderrig gebruik maak, aangewend (Howard, 1986:2).

Alhoewel tuisonderrig in die laaste dekade baie veld gewen het, is dit eintlik 'n metode wat eeue oud is, maar wat nou eers weer in gebruik gekom het (Louw, 1992:357). Ten minste tien van Amerika se presidente, waaronder George Washington, Abraham Lincoln, Theodore Roosevelt en Franklin Roosevelt het hulle skoolopleiding deur middel van tuisonderrig ontvang. Ander internasionaal bekende persone wat tuisonderrig ontvang het, is Woodrow Wilson, Florence Nightingale, Thomas Edison, Charles Dickens en Agatha Christie. Selfs die Suid-

Afrikaanse Staatsman, Jan Smuts, asook die bekende Suid-Afrikaanse skrywer, Louis Leipoldt, tel onder hulle (Jeub, 1994:51; National Coalition of Home Schoolers, 1996:1; en Rademeyer, 1997b:31).

Om (op enige gegewe stadium) die presiese getal kinders in tuisonderrig te bepaal, is bykans onmoontlik, aangesien baie ouers dit uit vrees vir moontlike vervolging in die geheim beoefen, omdat dit in die verlede onwettig was. In die VSA word egter na raming meer as 'n miljoen leerders tuis onderrig, ten spyte daarvan dat dié tipe onderrig veel meer van ouers verg as wanneer hulle kinders in gewone skole geplaas sou word (Louw, 1992:359 en 360).

Sedert 1987, toe daar in die VSA ongeveer 12 000 tuisonderrigleerders was (Lines, 1987:510), het tuisonderrig uitgebrei totdat daar tans meer as 'n miljoen leerders daarvan gebruik maak. In Australië is daar ongeveer 20 000 tuisonderrigleerders en in Kanada en die Verenigde Koninkryk elk was daar in 1995 nagenoeg 10 000 leerders wat van die metode gebruik gemaak het (Meighan, 1995:275 en 276). In Engeland en Wallis alleen, is die getal tuisonderrigleerders op daardie stadium tussen 8 000 en 12 000 gereken. Daar het in 1995 nagenoeg 100 gesinne per maand by 'n bepaalde tuisonderrig-ondersteuningsgroep aangesluit (Henson, 1996:68). Die ontwikkeling van onderrigtegnologie het 'n groot bydrae gelewer tot die neiging dat ouers hulle kinders self van onderrig voorsien. Dit maak enersyds die taak van ouers makliker en andersyds die leerstof meer interessant vir die leerders. Leerders word so ook in staat gestel om wêreldwyd met ander leerders en onderrigstelsels kontak te maak (Natale, 1995:34).

Uit die gekwoteerde syfers blyk dit dus dat tuisonderrig tans steeds veld wen en dat dit nog nie 'n plafon bereik het nie - hoofsaaklik omdat onderrigmedia dit meer toeganklik maak, asook die feit dat onderwyswette in die meeste lande tans in 'n toenemende mate voorsiening maak daarvoor (Lines, 1987:511). Dié konsep kan dus nie tydens die beplanning van skoolonderrig buite rekening gelaat word nie.

Tuisonderrig word verder as 'n baie oop onderrigbenadering beskou en is dus uiters relevant vir hierdie studie. Die graad van oopheid sal egter uiteindelik afhang van die wyse waarop tuisonderrig geïmplementeer word. Ouers met 'n bepaalde onderwysagtergrond en kennis sal geneig wees om hulle eie (met ander woorde meer oop) benadering te volg ten einde in die individuele behoeftes van leerders te voorsien. Ouers sonder enige onderwysagtergrond sal egter waarskynlik 'n meer gestruktureerde benadering (minder oop) volg en tot 'n groter mate op die hulp en leiding van onderwysers en voorafvervaardigde studiemateriaal staatmaak (Lines, 1987:512).

6.2 HISTORIESE PERSPEKTIEF OP KLASKAMERONDERWYS

Met tuisonderrig word daar weg beweeg van die konsep van tradisionele skole af. Voordat daar egter na die redes hiervoor gekyk word, moet eers vasgestel word hoe en om watter redes onderskeidelik tradisionele skole en tuisskole ontstaan het. Dit word gedoen sodat 'n wyer perspektief op die stelsel in hedendaagse skole verkry kan word, maar ook omdat tuisonderrig as die basis en oorsprong van die tradisionele skoolstelsel gesien kan word.

6.2.1 TRADISIONELE SKOLE

Tradisionele skoolonderwys het nie toevallig tot stand gekom nie. Dit het ontstaan as gevolg van die mens se soeke na kennis, wat uiteindelik gelei het tot 'n kennisontploffing en die gevolglike dinamiese ontwikkeling van die mens en die omgewing waarbinne hy moet kan funksioneer. Dit het direk daartoe gelei dat 'n eietydse onderwysituasie ontwikkel het (Van der Stoep & Van Dyk, 1980:2).

In die Bybel word daar reeds in Genesis 18:19 vir die eerste keer na 'n onderwysituasie verwys, waar God vir Abraham sê dat hy sy kinders moet beveel

om op die pad van die Here te bly en om te doen wat goed en reg is. Dit is dus eerstens 'n bevel aan die ouer om te onderrig, terwyl die inhoud terselfdertyd geïmpliseer word. Verder is die inhoud hoofsaaklik op geestelike en morele waardes eerder as kulturele en beroepsgerigte onderwys gerig. Die gesin kan dus as die mensdom se eerste skoolomgewing beskou word, aangesien die kind in gesinsverband ten opsigte van geloofsake, sowel as ander basiese lewensvaardighede onderrig word (Macaulay, 1984:160).

Mason het reeds aan die begin van die eeu die dieper betekenis van die ouer se rol in die opvoeding van sy kind uitgewys, toe sy geskryf het dat die Gees van God die ouer in die opvoeding van sy kind lei, deurdadig dat hy sy kennis uit die algemene reëls van die natuur put (Mason, 1906:xviii). Dit was dan ook 'n belangrike rede waarom die ouer tydens die vroeë primitiewe samelewing vir sy kind se opvoeding verantwoordelik gehou is. Hierdie opvoeding was hoofsaaklik geskoei op die praktiese aspekte van opvoeding (met ander woorde gewoontes, gebruike, basiese vaardighede) en is grotendeels onbewustelik deur die ouers hanteer. Hierdie instinktiewe wyse van onderrig het lank gegeld, selfs nadat die samelewing meer ontwikkel het en arbeidsverdeling (verskillende beroepe en bestaanswyses) ontstaan het (Pistorius, 1970:26).

Die Spartane het waarskynlik oor die eerste owerheid beskik wat 'n onderwysskool bedryf het (*Tydskrif Rapport*, 1996b:20). Hulle het onderwys egter uit 'n veel wyer hoek benader. Die kind se totale omgewing is as sy "klaskamer" beskou en sy "skooldag" het bestaan uit al die ure wat hy wakker was. Daar was egter geen amptelike onderwysers by die onderrig betrokke nie, hoewel daar jaarliks 'n senior magistraat aangestel is om na die onderwys om te sien. 'n Aantal "sweepslaners" is aangestel om hom by te staan om die kinders te tug, en verder is elke burger as onderwyser beskou en as sodanig verantwoordelik gehou (Logue, 1960:8).

In die vroeë Romeinse tydperk was die huisgesin verantwoordelik vir die praktiese onderrig en opvoeding van kinders. Die onderwys van daardie tyd was dan ook hoofsaaklik prakties gerig (Duggan, 1936:54; Graves, 1937:241; Pistorius, 1970:61 en 62 en Verster, Theron & Van Zyl, 1987:127). Gedurende die tweede periode van die Romeinse tydperk was die sterk invloed van die Grieke op die opvoeding van Romeinse kinders baie sigbaar en een van die belangrikste gevolge hiervan was die ontstaan van primêre skole (Duggan, 1936:55 en Graves, 1937:245).

Vir die vroeë christene was die versorging en opvoeding van hul kinders die primêre plig van die ouer, veral omdat daar aanvanklik geen formele (christelike) skole bestaan het nie (Verster et al., 1987:131). Kloosterskole het kort voor en tydens die Middeleeue die grootste invloed op die onderwys van daardie tyd gehad en dit het so voortgegaan totdat 'n meer formele leerprogram ontwikkel het (Graves, 1937:295).

Later in die Middeleeue het daar 'n stedelike burgery ontstaan. Dit het 'n lewendige handelsverkeer tussen baie stede tot gevolg gehad, wat weer gespesialiseerde vakonderrig genoodsaak het. Om aan hierdie behoefte te voorsien, het sogenaamde katedraalskole ontstaan, sodat feitlik die hele stedelike burgery teen die einde van die Middeleeue geletterd was (Pistorius, 1970:94).

Gedurende die laat negentiende eeu het die Industriële Revolusie veroorsaak dat mense in Groot Brittanje en Europa se lewenswyse ingrypend verander het. Allerlei masjiene en nuwe tegnologiese uitvindings het mense se denke ten opsigte van die onderwys en die opvoeding van hulle kinders verander. Arbeidsbesparende masjinerie en fabrieke het mense na die stede gelok. Armoede en onkunde, wat eers as onvermydelik aanvaar is, is ewe skielik beskou as probleme wat opgelos kon word. Die Staat het die verantwoordelikheid ten opsigte van formele onderwys en opleiding oorgeneem en skole het tot stand gekom. Ouers wat in fabrieke gewerk het, se kinders is op dié wyse uit die strate gehou en terselfdertyd

geleer om te lees en te skryf. Skole kon ook verhoed dat kinders as goedkoop arbeid gebruik word. Staatskole het na afloop van die Industriële Revolusie algemeen geword en skoolbywoning het in die meeste lande verpligtend geword (*Tydskrif Rapport*, 1996b:21).

Die eerste Staatswetgewing wat kinders verplig het om openbare skole by te woon, was die *Massachusetts School Attendance Act of 1852* in die VSA. Hierdie wet het bepaal dat alle kinders tussen die ouderdom van agt en veertien jaar verplig word om 'n minimum van twaalf weke per jaar skool te gaan. Ander state het egter spoedig in Massachusetts se voetspore gevolg, sodat die meeste state in Amerika teen 1918 verpligte skoolbywoning as beleid aanvaar het (Whitehead & Crow, 1993:114).

In Suid-Afrika is by Jan Van Riebeeck se handelstasie, wat hy in 1652 in die Kaap gestig het, aanvanklik weinig aandag aan onderwyssake gegee, sodat die ouers die onderwysfunksie self moes hanteer. Die eerste skool is eers in 1658 opgerig, maar met die uitsluitlike doel om slawe in Hollands touwys te maak en die basiese beginsels van die christelike geloof te vestig. Eers in 1663 is die eerste volwaardige skool, wat 'n onafskeidbare eenheid met die kerk gevorm het, aan die Kaap gestig. Die doel met die onderwys in dié skool was dan ook om die grondslag vir 'n christelike leefwyse by leerders te lê. Daar was geen opgeleide onderwysers nie en die ouers, asook soms die sieketrooster of predikant, het die onderrig hanteer. Op die buiteposte is die onderwys totaal aan die ouers oorgelaat en eers later het rondtrekkende "boereskoolmeesters" die ouers met die onderwys van hulle kinders gehelp. Skoolplig is in 1907 ingestel, met die sogenaamde Jan Smuts-wet, wat bepaal het dat kinders tussen 7 en 14 jaar skoolpligtig is. In 1916 is skoolplig verhoog tot met die ouderdom van 15 jaar of standerd 5 (Pistorius, 1970:262-326).

Die onderwys van die swart bevolking in Suid-Afrika was aanvanklik in die hande van sendelinge en sogenaamde kerkskole. Gedurende die vyftigerjare van die

huidige (twintigste) eeu is dié skole egter deur die Staat oorgeneem en is die Suid-Afrikaanse Departement van Bantoe Onderwys in die lewe geroep. Op hierdie wyse het die Staat ook die beheer oor die onderwys van die swart bevolking oorgeneem (Lawrence, 1992:20). Skoolplig vir swart mense het egter eers in 1996, met die implementering van die nuwe Grondwet van Suid-Afrika, 'n werklikheid geword (RSA, 1996b:5 en 6).

Uit bogenoemde historiese oorsig blyk dit duidelik dat tuisonderrig vir 'n baie lang tydperk sedert die grondlegging van die beskawing die enigste vorm van onderrig was. Die ouer het dus deurgaans 'n unieke reg en verantwoordelikheid ten opsigte van die onderwys en opvoeding van sy kind gehad. Toe staatskole egter in die laat negentiende eeu tot stand gekom het en sodoende die verantwoordelikheid vir die onderwys oorgeneem het, is daardie unieke reg van die ouer ontnem. Namate die tekortkominge en leemtes in onderwysstelsels en -sisteme wêreldwyd in 'n toenemende mate uitgewys is, het ouers weer al hoe meer daarop aanspraak begin maak om hulle reg as primêre opvoeders op te neem.

6.2.2 TUISSKOLE

Sedert die ontstaan van skole is die wêreld en die samelewing toenemend besig om te ontwikkel. Ondanks hierdie ontwikkeling, ook op tegnologiese gebied, het onderrig in skole weinig ontwikkeling getoon. Dit skep dus by baie ouers 'n onsekerheid oor die vraag of skole voldoende aanpassings maak om hulle kinders ten volle gereed te maak vir die lewe in 'n nuwe, tegnologiese eeu.

Al hoe meer opvoedkundiges huldig die siening dat dit nie skole as sulks is wat van belang is nie, maar die onderwys self. Met so 'n stelling word daar waarskynlik 'n bres geslaan vir tuisonderrig, omdat dit fokus op die onderrig wat leerders ontvang, terwyl die skool as onderriginrigting buite rekening gelaat word. Daar bestaan verder die mening dat skole verouderde instellings is, wat soos fabriek

bestuur word en wat die klem op meganiese bestuur en beheer plaas. Dit kan daartoe lei dat skole in die huidige informasie-era al hoe meer uitgedien raak (*Tydskrif Rapport*, 1996a:31).

Ouers het van die vroegste tye af van tuisonderrig gebruik gemaak om hulle kinders van onderwys te voorsien. In die VSA was skoolbywoning gedurende die koloniale tydperk byvoorbeeld nie verpligtend nie en ouers is toegelaat om hulle kinders tuis te onderrig. Gedurende die negentiende eeu het tuisonderrig egter stelselmatig afgeneem as gevolg van die toename in verpligte skoolbywoning. Dit was eers in die laaste helfte van die twintigste eeu dat die tuisonderrigbeweging weer momentum gekry het met Dr. Raymond Moore en sy vrou Dorothy, wat beskou kan word as die grondleggers van die moderne tuisskoolbeweging (Whitehead & Crow, 1993:116). Die aantal tuisonderrigleerders het spoedig toegeneem en is in 1987 reeds bereken op nagenoeg 2% van die totale getal skoolpligtige leerders in die VSA (Pitman, 1987:285).

Ten spyte van kritiek, is die tuisonderrigbeweging algaande besig om al hoe beter gevestig te raak in die VSA (Whitehead & Crow, 1993:118). Wette wat ouers in die verlede verbied het om kinders tuis te onderrig, word in 'n toenemende mate afgeskaf en negatiewe persepsies oor tuisonderrig is ook besig om te verander, alhoewel daar steeds bepaalde vooroordele bestaan (Mayberry, Knowles, Ray & Marlow, 1995:10 en 11).

In Suid-Afrika is alle vorme van tuisonderrig vir blanke kinders in die laat tagtigerjare deur wetgewing verbied, behalwe in gevalle waar 'n gemagtigde amptenaar volgens sy diskresie vrystelling van verpligte skoolbywoning verleen het. Hierdie diskresie is soms op uiters arbitrêre wyse toegepas. Sekere ouers het egter steeds voortgegaan om hulle kinders tuis te onderrig en die belangstelling in tuisonderrig het deurlopend onder alle bevolkingsgroepe toegeneem (Van Oostrum, 1995:1 en 2).

Die Minister van Onderwys- en Kultuuradministrasie: Volksraad, mnr. P.G. Marais, het op 7 Oktober 1992 regulasies aangekondig waarvolgens sekere leerders in yl bevolkte gebiede toegelaat is om tuisonderrig te ontvang. Hoewel die aankondiging verwelkom is, was die grootste groep leerders steeds hiervan uitgesluit. Die besluit was nietemin gegrond op die feit dat talle skole in yl bevolkte gebiede as deel van die Departement se rasionaliseringsprogram gesluit sou word. Benewens die Minister se toegewing, kon gespesifiseerde uitsonderlike gevalle ook toestemming ontvang om tuisonderrig te ontvang, mits hulle ouers toepaslik gekwalifiseerd was (Olivier, 1992:73 en 74). Die regulasies is egter baie streng toegepas en baie leerders kon steeds nie vir tuisonderrig kwalifiseer nie.

Baie ouers is vervolg omdat hulle hulle kinders teenstrydig met die regulasies tuis onderrig het. Hulle is selfs tronkstraf opgelê en in een geval is die kinders uit die sorg van hulle ouers geneem en in 'n weeshuis geplaas (Van Oostrum, 1995:1). Dit verklaar dus waarom die meeste tuisskole in Suid-Afrika in die verlede in die geheim gefunksioneer het (Louw, 1992:356 en 356).

Die behoefte aan tuisonderrig het egter al hoe groter geword en ongeag teenkanting uit verskeie oorde, het ouers in Suid-Afrika toenemend aanspraak begin maak op hul reg om die beste moontlike onderwysgeleenthede vir hulle kinders te bied. Hulle wil toegelaat word om daarvoor te beding, selfs al is daardie geleenthede buite die formele skoolstelsel geleë. Hulle voel ook dat tuisonderrig amptelike erkenning behoort te geniet indien dit in hulle onderwysbehoefte kan voorsien (Roos, 1996:18).

Die situasie het egter in 1996 verander toe die Ministerie van Onderwys met die Suid-Afrikaanse Skolewetsontwerp erkenning verleen het aan die reg van ouers om van tuisonderrig gebruik te maak (RSA, 1996a:27 en 28), wat as 'n belangrike deurbraak beskou is vir ouers wat verkies om hulle kinders tuis te onderrig.

6.3 REDES VIR DIE ONTSTAAN VAN TUISENDERRIG

Om te verstaan waarom soveel ouers van tuisonderrig gebruik wil maak, is dit nodig om die aard en wese van dié tipe onderrig te verstaan. In die eerste plek is tuisonderrig nie, soos tradisionele skoolonderrig, 'n stelsel wat deur een groep mense beplan en deur 'n ander groep geïmplementeer word nie. Die ouer (in samewerking met die kind) is verantwoordelik vir beide die beplanning en implementering van die onderrig en dit vorm 'n integrale deel van die gesin se daaglikse aktiwiteite. Die ouers beskou die invloed wat hulle op hulle kinders se onderwys uitoefen as deel van hulle primêre taak as opvoeder van die kind (Mayberry et al., 1995:2).

In 1988 het die navorsing van Edward en Redfern (1988:13) getoon dat sosiale omgewing, motivering, die gesin en die huis 'n veel groter invloed op die onderwysukses van leerders het as wat die onderwyser of die kurrikulum in 'n tradisionele skool sou hê. Die ouers se gesindheid teenoor onderwys speel dus ook 'n belangrike rol in die ontwikkeling van kinders se leerstyle. Bogenoemde skrywers beweer dat navorsing sedert die sestigerjare toenemend uitgewys het dat ouers waarskynlik oor die vermoë kan beskik om hulle kinders oor die kort termyn sowel as die lang termyn te onderrig (Edwards & Redfern, 1988:13).

6.3.1 REDES WAAROM OUERS TUISENDERRIG VERKIES

Ouers se bekommernisse oor verskillende omgewings- en samelewings-omstandighede beïnvloed hulle om uiteindelik self hulle kinders tuis van onderrig te voorsien. Die veiligheidsituasie by sekere skole, lae morele waardes van sommige leerders, negatiewe sosialisering, portuurgroep-afhanklikheid, swak akademiese standaarde en ander negatiewe elemente binne die tradisionele skoolstelsel is alles faktore wat kommer by ouers wek (Mayberry et al., 1995:2).

Die volgende voordele van tuisonderrig kan egter eweneens 'n invloed op ouers se besluitneming uitoefen:

- Leerders ontvang 'n allesomvattende onderwysprogram, waarbinne hulle besondere geloofsoortuigings in harmonie met hulle onmiddellike, sowel as die groter omgewing staan.
- Elke leerder ontvang individuele aandag, wat 'n besondere soepelheid ten opsigte van die onderwystempo van die leerder tot gevolg het. Leerders wat akademies sterker is, kan dus teen 'n versnelde tempo vorder, terwyl 'n stadiger leerder 'n stadiger tempo kan handhaaf.
- Elke leerder kry die geleentheid om 'n eie karakter te ontwikkel met minder druk van 'n portuurgroep, soos in die geval van tradisionele skole.
- Elke individuele leerder se graad van volwassenheid kan in aanmerking geneem word wanneer morele kwessies met hulle bespreek word.
- Omdat leerders van vroeg af leer om selfstandig te werk, kan hulle selfstandige denke en selfmotivering, veral wanneer hulle in hoër onderwysgrade (standerds) is, beter ontwikkel wees as dié van die gemiddelde leerder in die tradisionele skoolstelsel.
- Kommunikasievaardighede word positief ontwikkel, veral as gevolg van gereelde interaksie tussen leerders van verskillende ouderdomme.
- Aangesien leerders in hulle leefomgewing leer, het hulle die geleentheid om wetenskaplike ondersoeke uit te oefen en om die verband tussen akademiese kennis en die omgewing waarin hulle leef, te begryp.

- Die ontwikkeling van 'n goeie selfbeeld en voldoende selfvertroue is die gevolg van die individuele aandag van die ouers.
- Negatiewe portuurgroepafhanklikheid kan vermy word, net soos enige ander verkeerde of destruktiewe invloede van buite.
- Die onderwysproses word as 'n doodnatuurlike, daaglikse aktiwiteit ervaar en elke nuwe ervaring word as 'n geleentheid tot ontwikkeling beskou.
- Leerders kom tot die oortuiging dat die leerproses lewenslank duur, deurdat leer 'n leefwyse word.
- 'n Sterk sin vir gesinsbande word ontwikkel, omdat die leerproses binne gesinsverband geskied (National Coalition of Home Schoolers, 1996:3).

6.3.1.1 PROBLEME BINNE DIE HUIDIGE SKOOLSTELSEL

In Suid-Afrika is die hernude belangstelling in tuisonderrig 'n natuurlike reaksie op 'n veranderende tradisionele onderwysomgewing. Dit is ook 'n internasionale tendens vir ouers met bepaalde onsekerhede oor die onderwys om van tuisonderrig gebruik te maak (Morgenrood, 1997a:6).

Skrywers is dit in die algemeen eens dat die meeste redes wat ouers ter motivering van tuisonderrig aanvoer, herlei kan word tot ontevredenheid met die openbare skoolbestel (Pitman, 1987:281 en Knowles, 1989:396). Amerikaanse ouers se gebrekkige vertroue in openbare skole is in 1989 deur 'n meningspeiling geïllustreer, toe bevind is dat meer as 50% van ouers met kinders in openbare skole dit oorweeg om hulle kinders in privaat skole te plaas (Mayberry, 1989:177).

Dit is 'n wêreldwye tendens dat mense strukture wat deur die Staat (dikwels vir eie doel) geskep is, toenemend wantrou. Dit is dan ook een van die kenmerke van die postindustriële era. Daarom is individue besig om toenemend self die verantwoordelikheid vir hulle lewensaktiwiteite te aanvaar, en dus ook vir die opvoeding van hul kinders (Van Oostrum, 1995:2).

Een van die belangrikste dinge waaroor baie ouers ontevrede voel, is die verbeeldingloosheid waarmee onderwysers dikwels hulle onderrig aanbied. Die kreatiewe vermoëns van leerders kan alleen gestimuleer word deur 'n onderwysstelsel wat kreatiwiteit by onderwysers sowel as leerders aanmoedig (Morgenrood, 1997b:3).

Die Vereniging vir Tuisonderrig in Suid-Afrika is van mening dat 'n vrye en bekostigbare private onderwysstelsel (waaronder tuisonderrig) as kompetisie vir staatskole in Suid-Afrika, die beste waarborg vir gehalte onderwys in die staatskole sal wees. Volgens hulle kan onbelemmerde tuisonderrig (as toevlug vir ouers wat dit verkies) die spil wees waarom die vryheid van alle leerders, sowel as die bekostigbaarheid van gehalte onderwys kan draai. Dit bemagtig leerders in die algemeen om bekostigbare onderwys van 'n bepaalde standaard in die onderwysomgewing van hulle keuse te ontvang (Morgenrood, 1997a:6).

6.3.1.2 DIE UITLEWING VAN GODSDIENSTIGE OORTUIGINGS BINNE DIE SKOOLSTELSEL

Verreweg die meeste ouers wat hulle tot tuisonderrig wend, doen dit om godsdienstige redes (Cizek, 1994:43; Gaum, 1997:1; Lines, 1987:510; Louw, 1992:363; Natale, 1995:35; Rafferty, 1991:23; Van Oostrum, 1995:2 en Wikel, 1995:13). In die laat tagtigerjare het tussen 65% en 90% van alle tuisonderrigouers die feit dat hulle hul tot tuisonderrig gewend het, aan godsdienstige redes toegeskryf (Mayberry, 1988:37).

Ouers is ontevrede omdat onderwerpe soos die evolusieleer, seksvoorligting en morele relativisme op 'n sekulêre wyse in skole onderrig word. Hulle voel dat alternatiewe standpunte onderdruk word en dat die gewetensvryheid van kinders daardeur in gedrang kom (Van Oostrum, 1995:3).

In die VSA word alle godsdienstige oortuigings binne die amptelike skoolstelsel verbied. Inderwaarheid word antichristelike, progressiewe en humanistiese waardes gepropageer. Daar kan dus nie (vanuit 'n christelike perspektief) tussen reg en verkeerd onderskei word nie. Dit veroorsaak dat mense, en veral kinders, in vertwyfeling gedompel word. Hierdie krisis manifesteer onder andere in hoë uitsakysfers en groot getalle leerders wat hulle aan dwelmmisbruik en stokkiesdraai skuldig maak (Pitman, 1987:280) omdat hulle nie streng gevestigde christelike waardes het om op staat te maak nie.

Tuisonderrig bied uiteraard 'n teenvoeter vir bogenoemde probleme. Dit bied aan christenouers die geleentheid om hulle kinders teen afvallige denkrigtings te beskerm, deurdat hulle norme en waardes op die Bybel as Woord van God gebou is. Dit stel hulle in staat om hul kinders doelgerig te lei tot 'n onwrikbare geloof in die Bybel as die hoogste openbaring van God se gesag, want hierdie ouers glo vas dat net deur hulle christelike verantwoordelikheid onvoorwaardelik na te kom, verseker kan word dat christelike moraliteit herstel en bewaar word en hulle kinders gehelp word om die ware sin van die lewe te ontdek (Louw, 1992:365 en 366).

6.3.1.3 DIE HANDHAWING VAN HOË AKADEMIESE STANDDAARDE

Sedert die middel sewentigerjare en veral gedurende die tagtigerjare het kommer oor die agteruitgang in die gehalte van openbare onderwys wêreldwyd toegeneem (Knowles, 1988:8). Hierdie tendens word deur belanghebbendes as 'n sigbare manifestasie van die mislukking van openbare skole beskou. Dit is dus te wagte

dat leerders en ouers hulle toenemend tot tuisonderrig sou wend (Mulkova, 1989:33-36).

Die afname in hoë gehalte onderwys en akademiese standarde kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die knellende ekonomiese toestande, wat feitlik wêreldwyd ondervind word. Dit het lande verplig om op hulle onderwysuitgawes te besnoei (Mayberry, 1988:37 en 38). Akademiese standarde word beïnvloed deur 'n toename in leerdergetalle in sekondêre skole omdat dit 'n hoë leerder-onderwyser-verhouding (groot klasse per onderwyser) tot gevolg het, wat vanweë 'n tekort aan geld nie verlig kan word nie (Mulkova, 1989:15 en 35). Die gevolglike gebrek aan individuele aandag aan leerders dien as verdere aansporing vir ouers om hulle kinders tuis te onderrig (Knowles, 1989:399 en 400). Dit word aanvaar dat die individuele onderrig wat leerders tuis kan ontvang, hulle in staat sal stel om hulle individuele vermoëns en talente te ontwikkel volgens 'n eie ontwikkelingspatroon en ontwikkelingstempo (Van Oostrum, 1995:4).

'n Verdere probleem wat ouers met die tradisionele skoolstelsel ervaar, is die feit dat ouers geen inspraak in die ontwikkeling van kurrikulums, onderwysmetodes en verwante sake het nie, maar nogtans gekonfronteer word met die feit dat skoolbywoning vir leerders binne bepaalde ouderdomsgrense verpligtend is. Hierdie situasie word negatief ervaar en as 'n ernstige ingreep op die fundamentele menseregte van die leerders beskou (Van Oostrum, 1995:2 en 3), aangesien ouers dit as hulle reg beskou om 'n onderwysstelsel met hoë akademiese standarde vir hul kinders te kies, al sou dit tuisonderrig impliseer.

6.3.1.4 DIE VERVAL VAN GESINSBANDE

Daar is baie ouers en ook sekere onderwyskundiges wat glo dat die verval in die samelewing indirek aan die verval van gesinsbande toegeskryf kan word (Van Oostrum, 1995:2). Die verval van die gesin word geïntensiveer deur die feit dat

die portuurgroep in die tradisionele skoolstelsel dikwels meer belangrik geag word as leerlinge se verhouding met hulle ouers (Whitehead & Crow, 1993:133). Tuisonderrig daarenteen, bied aan ouers die geleentheid om meer tyd saam met hulle kinders te spandeer.

'n Gelukkige en stabiele gesinslewe verleen aan leerders die nodige sekuriteit en geborgenheid wat hulle in staat stel om te presteer volgens hul eie vermoëns - veel meer as wat dit in die skool die geval is. Om hierdie rede sien ouers (veral voorstanders van tuisonderrig) die rol van die skool in die onderwys van kinders as ondergeskik tot die rol van die ouer daarin. (Jeub, 1994:52).

Die verval van die gesin word ook toegeskryf aan die vroeë en langdurige institusionalisering van kinders in skole (Van Oostrum, 1995:2). Ouers voel daarom dat hulle meer tyd met hulle kleiner kinders behoort te spandeer. Die taalvaardigheid van die kleiner leerder kan dan ook tot op 'n aanvaarbare vlak ontwikkel voordat die wet hulle verplig om 'n skool by te woon (Dahm, 1996:69). Hulle verkies om minstens tot op die ouderdom van agt jaar tuis bepaalde stimulerende programme met hulle kinders te volg, ten einde die kind enersyds emosioneel meer skoolgereed te maak, maar terselfdertyd ook die gesinsverband te versterk (Dahm, 1996:69 en Lines, 1987:510).

Tuisonderrig word deur bepaalde ouers as 'n liefdestaak van 'n ouer teenoor sy kind beskou. Hierdie ouers is van mening dat geen kind regtig sleg daaraan toe kan wees as hy die gefokusde aandag van 'n liefdevolle ouer ontvang nie (Metts, 1996:73).

6.3.1.5 FINANSIËLE IMPLIKASIES

Tuisonderrig het die potensiaal om bekostigbare hoë gehalte onderrig te voorsien aan ouers wat ontevrede is met die huidige openbare onderwysstelsel, maar nie

privaatskole (onafhanklike skole) vir hul kinders kan bekostig nie (Ray, 1988:17 en Van Oostrum, 1995:8). Dit is egter nie te sê dat tuisonderrig noodwendig in alle gevalle goedkoop is nie, want daar is baie aanvullende materiaal beskikbaar, wat die kostes vir individuele leerders kan laat styg. Waar daar van tutors, privaatesse, ekstrakurrikulêre aktiwiteite en ander luukshede gebruik gemaak word, beteken dit ook bykomende kostes (Metts, 1996:72). Wat ook al die geval, word ouers in alle omstandighede voorsien van die geleentheid om hulle kinders self tuis te onderrig (McGavin, 1997:3).

Toeganklike en bekostigbare privaatonderwys as kompetisie vir openbare skole is die beste waarborg vir gehalte onderwys en die vryheid van keuse vir elke individu ten opsigte van waar en hoe hy onderrig wil ontvang. Privaatskole kan egter duur word indien subsidies wat vanaf die onderwysdepartemente ontvang word, afgeskaal of gestaak word. In so 'n geval sal ouers waarskynlik nie die opsie van privaatonderwys oorweeg nie, omdat dit nie bekostig sal kan word nie (Van Oostrum & Van Oostrum, 1996:1).

Daar kan dus aanvaar word dat ouers wat probleme met die huidige skoolstelsel ondervind, maar vanweë finansiële implikasies nie privaatskole kan oorweeg nie, wel tuisonderrig sal oorweeg, sodat hulle kinders steeds hoë gehalte onderrig kan ontvang. Vir ouers sonder finansiële kwellinge is tuisonderrig egter beslis ook 'n opsie, omdat hulle kinders ook baat kan vind by die hoë standaard skoolonderrig wat aan leerders gebied kan word.

6.3.1.6 ANDER REDES

Daar bestaan ook 'n aantal ander, dikwels buitengewone redes waarom ouers tuisonderrig bo tradisionele onderrig verkies, waarvan die onderstaande sprekende voorbeelde is:

6.3.1.6.1 OUIERS IN NOMADIESE SITUASIES

Ouers wat verbonde is aan ondernemings of werksaamhede wat vereis dat hulle nomadies (nasionaal of internasionaal) moet wees, het 'n probleem om hulle kinders in 'n tradisionele skoolstelsel te plaas sonder om hulle persoonlike betrokkenheid af te skeep. Tuisonderrig bied ouers egter die geleentheid om hulle kinders by hulle te hou en hulle steeds van hoë kwaliteit onderwys te voorsien.

6.3.1.6.2 OUIERS SE VRESE TEN OPSIGTE VAN VEILIGHEID

Ouers glo dikwels dat die sosialisering by skole nie noodwendig positief is nie en dat sekere sosiale aktiwiteite tot alkoholmisbruik, die gebruik van dwelms en tabak, en selfs tot fisiese geweld kan lei (Budge, 1997:11 en Jeub, 1994:51). Hulle oordeel dat gesonde sosiale ontwikkeling eerder tuis plaasvind en dat hulle kinders in die geborge atmosfeer van die ouerhuis 'n beter geleentheid het om sosiale vaardighede te ontwikkel (Jeub, 1994:51).

6.3.1.6.3 DIE EFFEKTIEWE BENUTTING VAN TYD

Daar is ook dié ouers wat van mening is dat te veel produktiewe tyd in skole vermors word en dat drie tot vier ure onderrig per dag in 'n tuisskoolprogram goed vergelyk met 'n gemiddelde skooldag in 'n tradisionele skool (Ray, 1988:16). In sekere gebiede word tuisskoolonderrig suksesvol bedryf in slegs elf tot vyftien ure per week (Wartes, 1988:45). Tyd kan dus meer effektief in tuisskole benut word as in die tradisionele skoolstelsel.

6.3.1.6.4 DIE HANTERING VAN SPESIALE BEHOEFTE

Die soepelheid van tuisonderrig maak dit vir begaafde leerders moontlik om ten volle voordeel uit die stelsel te trek, deurdat hulle nie deur die rigiede toepassing van 'n leerplan aan bande gelê word nie. Terselfdertyd ontvang die gemiddelde en ondergemiddelde leerders individuele aandag en daarmee saam ook die geleentheid om maksimaal volgens hulle eie potensiaal te ontwikkel (Dahm, 1996:69 en Whitehead & Crow, 1993:132). Die leerders met spesiale onderwysbehoefte kry dus die geleentheid om op hulle eie vlak te leer en te ontwikkel, sonder om met ander leerders vergelyk te word en dalk verneder te word (Dahm, 1996:69). Net so word leerders met ernstige gestremdhede of spesifieke siektetoestande op dieselfde wyse gerieflik in tuisonderrig geakkommodeer (Cizek, 1994:44).

Daar bestaan dus velerlei redes wat ouers aanvoer, waarom hulle tuisonderrig verkies. Persoonlike omstandighede bepaal tot 'n groot mate die besondere behoeftes en probleme ten opsigte van die onderrig van kinders. Dikwels is dit 'n kombinasie van redes wat ouers op tuisonderrig laat besluit.

6.3.2 POSITIEWE ONDERWYSRESULTATE VAN TUISONDERRIG

In die VSA neem die algemene prestasies van leerders in openbare skole progressief af terwyl tuisonderrigleerders gemiddeld beduidend beter presteer (Whitehead & Crow, 1993:132). Dit is dus te verstane dat ouers toenemend ontevrede sal voel oor die situasie in die skoolstelsel en dat hulle tuisonderrig as 'n toevlug vir gehalte onderrig sal beskou. Om vas te stel of tuisonderrig aan die basiese vereistes vir die bereiking van goeie resultate voldoen, word die volgende onderwysfasette ondersoek:

6.3.2.1 KOGNITIEWE ONTWIKKELING

In die VSA is die akademiese uitnemendheid van tuisonderrigleerders al dikwels bewys. Aan die hand van gestandaardiseerde toetse is gevind dat die meeste tuisonderrigleerders gereeld bo die vyftigste persentiel presteer (Meighan, 1995:278 en National Coalition of Home Schoolers, 1996:1), terwyl meer as die helfte van hulle tussen die sewentigste en tagtigste persentiel presteer. Volgens Meighan (1995:278) het navorsing ook bewys dat leerders wat tuisonderrig ontvang, se intellektuele vermoëns gemiddeld heelwat bo dié van die gemiddelde leerders in staatskole is. Oor die algemeen presteer tuisonderrigleerders dus in dieselfde toetse heelwat beter as leerders in konvensionele skole (Pitman, 1987:284).

Die suksesse van tuisonderrigleerders getuig ook van die hoë vlak van kognitiewe ontwikkeling wat leerders in tuisonderrig kan bereik. 'n Goeie voorbeeld hiervan is twee broers wat, ongeag die feit dat hulle slegs tuisonderrig ontvang het, deur Harvard Universiteit toegelaat is (Wikel, 1995:13). Wat hierdie geval nog meer interessant maak, is dat 'n gesogte universiteit soos Harvard hulle nie net gekeur het nie, maar ook beurse aan hulle toegeken het sonder dat hulle enige ander vorm van onderrig ontvang het (Lines, 1987:513). Ander top universiteite in die VSA, soos Yale, Stanford en die VSA Akademie aanvaar tuisonderrigleerders ook sonder enige probleme. In Suid-Afrika word tuisonderrigleerders op hierdie stadium slegs deur die Universiteit van Kaapstad toegelaat (National Coalition of Home Schoolers, 1996:2), want daar is nog min of geen navorsing gedoen wat die akademiese gehalte van onderrig in tuisskole in Suid-Afrika kan bevestig (Louw, 1992:368). Die kognitiewe vaardighede van Suid-Afrikaanse tuisonderrigleerders is dus nog nie bepaal nie.

In die VSA is daar ook op tersiêre vlak toetse gedoen om die potensiaal van tuisonderrigleerders se akademiese vermoëns op eerstejaarsvlak te bepaal. Drie groepe leerders by 'n spesifieke universiteit is met mekaar vergelyk. Die een groep

het hulle totale hoërskoolopleiding met behulp van tuisonderrig ontvang, terwyl die ander twee groepe onderskeidelik in openbare en privaatskole was. Die groepe is ewekansig saamgestel en het geen beduidende verskille ten opsigte van ouderdom, ras, geslag of geografiese oorsprong getoon nie. Die ondersoek het uiteindelik bevind dat daar geen beduidende verskil tussen die prestasie van die drie groepe studente was nie, behalwe dat die studente wat tuisonderrig ontvang het, beduidend beter as die ander studente in die Engels-subtoets presteer het. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat tuisonderrigleerders dieselfde kans het om akademies suksesvol in die universiteitsomgewing te wees as studente wat uit ander skoolmodelle kom (Van Oostrum, 1997:h2(23)).

6.3.2.2 MOTORIESE ONTWIKKELING

In die VSA is die psigomotoriese ontwikkeling van 'n groep tuisonderrigleerders tussen die ouderdom van ses en tien jaar vergelyk met 'n soortgelyke groep in konvensionele openbare staatskole (Ray, 1992:13). Alhoewel die ouers van tuisonderrigleerders die noodsaaklikheid van liggaamlike fiksheid besef, is die kinders oor die algemeen nie fisies baie aktief nie (Van Oostrum, 1997:h2(23)).

6.3.2.3 SOSIALE ONTWIKKELING

Hoewel die voorstanders van tuisonderrig waarde heg aan die sosiale ontwikkeling van kinders (Ray, 1992:10-13), is dit juis dié aspek van tuisonderrig wat 'n belangrike bron van besorgdheid by die algemene publiek is (Whitehead & Crow, 1993:133). Die teenstanders van tuisonderrig redeneer dan juis ook dat die interaksie tussen kinders 'n belangrike aspek van die formele skoolstelsel is, en dat dit nooit in tuisonderrig aangespreek kan word nie. Daarteenoor voel die tuisonderrigouer dat dit juis die sosiale geborgenheid en veiligheid van die huis is

wat tot voordeel van die kind se sosiale ontwikkeling strek (Mayberry et al., 1995:2).

Navorsing kon ongelukkig nog nie een van bogenoemde gedagterigtings as reg of verkeerd bewys nie, en dit kon ook nog nie bewys word dat dit beter is om met kinders van heterogene ouderdomsgroepe te meng as met dié in 'n homogene ouderdomsgroep nie (Lines, 1996:66). Dit kon ook nog nie bewys word dat tuisonderrigleerders só swak sosiaal aangepas is, dat dit tot nadeel van die gemeenskap kan strek nie. Die teendeel is eerder bewys, naamlik dat leerders wat tuis onderrig word, minder gedragsprobleme toon as leerders wat in die tradisionele skoolstelsel is. Daar bestaan ook bepaalde vrae oor die feit dat leerders in tradisionele skole dikwels sosiaal wanaangepas is (Durham, 1996:76).

Verwant aan bogenoemde is die vrese wat soms bestaan dat kinders wat tuisonderrig ontvang, te veel afgesonder word en nie in 'n heterogene samelewing sal kan aanpas nie. Daar word geglo dat kinders op hierdie wyse van leergeleenthede en aangename jeugherinneringe ontnem word. Navorsing wat onder volwassenes wat tuisonderrig ontvang het, onderneem is, toon egter dat hierdie volwassenes glo dat hulle wel voldoende op die volwasse lewe voorberei is (Knowles & Muchmore, 1995:37-43).

Op skoolvlak word op verskeie wyses aan kinders se sosiale ontwikkeling aandag gegee, maar positiewe sosialisering kan ook binne die tuisonderrigmilieu geskied (Jeub, 1994:51). Waar die behoefte bestaan, neem tuisonderrigleerders wel aan die een of ander groepaktiwiteit deel. Hulle kan ook deur middel van ondersteuningsgroep-byeenkomste met ander leerders van hulle ouderdom kennis maak en kontak opbou (Metts, 1996:73). Die model wat in Hoofstuk sewe voorgestel word, maak doelgerig vir die sosiale ontwikkeling van tuisonderrigleerders voorsiening. 'n Aantal aspekte van sosiale ontwikkeling wat spesifiek van belang is vir hierdie studie, word vervolgens in oënskou geneem:

6.3.2.3.1 SELFBEELD

Die term selfbeeld behels die persepsie wat 'n persoon van homself het. Dit word hoofsaaklik gevorm deur sy interaksie met die omgewing, veral gedurende sy kinderjare, asook deur die houdings en optredes van ander mense (Vrey, 1979:49-52).

Omdat 'n individu se vermoë om te sosialiseer baie moeilik meetbaar is, kan sy selfbeeld (wat 'n aspek van sosialisering is) as 'n indeks van sy sosialiseringsvermoëns beskou word (Ray, 1992:11). Selfbeeld hou direk verband met eiewaarde, sosiale vaardighede en selfevaluering. Ander faktore wat ook die individu se selfbeeld beïnvloed, is die volgende:

- Die opinies van ander mense, veral dié van sy ouers en sy portuurgroep.
- Die tipe onderrig wat 'n individu ontvang, byvoorbeeld geïndividualiseerde onderrig en onderrig wat onafhanklike leer aanmoedig.
- Die individuele prestasies wat behaal word (Whitehead & Crow, 1993:160).

In 'n navorsingsondersoek wat in die VSA onderneem is, is die selfbeeld van 'n groep tuisonderrigleerders met die selfbeeld van 'n groep leerders in konvensionele skole vergelyk. Daar is tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

- Globaal gesien, is die selfbeeld van tuisonderrigleerders betekenisvol hoër as dié van leerders in konvensionele skole.
- Indien selfbeeld as 'n aanduiding van 'n leerder se vlak van sosialisering beskou word, is daar min tuisonderrigleerders wat sosiaal gedepriveer is.

- Soos leerders in tuisonderrig vorder en ouer word, neem hulle selfbeeld af (waarskynlik weens die groepsdruk van hulle portuurgroep). Dié tendens word egter minder aangetref by leerders wat vir 'n redelike lang tydperk by die huis onderrig is.
- Hoe meer kinders uit een huisgesin tuisonderrig ontvang, hoe meer positief is die selfbeeld van hierdie leerders (Whitehead & Crow, 1993:160).

Dit is dus moontlik dat die selfbeeld van tuisonderrigleerders geensins benadeel word deur die feit dat hulle nie in die tradisionele skoolstelsel is nie. Waar tuisonderrigleerders van ekstrakurrikulêre aktiwiteite in skoolverband ontnem word, kompenseer ouers waarskynlik met ander verwante aktiwiteite daarvoor (Van Oostrum, 1997:h28(52)).

6.3.2.3.2 PORTUURGROEP AFHANKLIKHEID

Die ontwikkeling van 'n sosiale vaardigheid soos om met ander mense oor die weg te kom, is noodsaaklik vir enige kind. Aangesien tuisonderrigouers baie deeglik hiervan bewus is, poog hulle doelbewus om hulle kinders met hulle eie ouderdomsgroep, sowel as met mense van ander ouderdomsgroepe te laat sosialiseer. Hulle probeer dus nie net in die kinders se leerbehoefte voorsien nie, maar ook om 'n eie sosiale begrip en verantwoordelikheid by hulle te kweek (Holtrop, 1996:75).

Navorsing het reeds bewys dat 'n kind se sosiaal-emosionele ontwikkelingsvlak die beste verbeter wanneer so 'n kind insig toon in sy waarde as mens en 'n begrip het vir bepaalde waardesisteme (Common & MacMullen, 1986:6). Hierdie sosiaal-emosionele ontwikkelingsvlakke kan die beste in gesinsverband verbeter word, aangesien die kind daar weet hoe belangrik hy vir sy gesin is en dáár word ook bepaalde verantwoordelikhede aan hom toegeken. As kinders egter te gou vir lang

periodes aan hulle portuurgroep blootgestel word, raak hulle maklik afhanklik van die kinders in die groep. Hierdie afhanklikheid lei dikwels tot antisosiale optrede en 'n tekort aan selfvertroue. 'n Verlies aan selfmotivering is dikwels 'n gevolg hiervan, wat weer kan lei tot onbevredigende resultate met skoolwerk. Dit kan uiteindelik selfs tot jeugmisdaad lei. Hierteenoor het kinders wat langer tuis onderrig word 'n groter kans om emosionele stabiliteit te ontwikkel (Common & MacMullen, 1986:6 en 7).

Die negatiewe invloed van die portuurgroep word dus begryplik dikwels as 'n rede aangevoer waarom ouers hulle kinders tuis wil onderrig (Fidler, 1997:13). Die tekortkominge ten opsigte van sosialisering wat by tuisonderrig voorkom en kommer mag wek, kan egter wel deur middel van beperkte kontak met portuurgroepe aangespreek word.

6.3.2.3.3 LEIERSKAPSONTWIKKELING

Leierseienskappe by volwassenes kan met redelike sekerheid herlei word na leierskapsgeleenthede wat op skool aan hulle gebied is. Daar bestaan egter onsekerheid ten opsigte van die geleenthede in dié verband vir tuisskoolleerders. In 'n studie wat in die VSA onderneem is, het dit egter wel geblyk dat tuisonderrigleerders nie noodwendig leierskapsgeleenthede ontbeer nie. Dit toon intendeel dat tuisonderrig dieselfde en selfs meer leierskapsgeleenthede as tradisionele skole bied (Whitehead & Crow, 1993:163 en 164).

6.3.3 OPSOMMENDE GEDAGTES

Ouers maak van tuisonderrig gebruik omdat hulle oortuig is dat dit in die beste belang van hulle kinders is. Die redes wat hulle aanvoer, mag in sommige gevalle debatteerbaar wees en van ouer tot ouer verskil, maar die oortuiging dat

tuisonderrig 'n oplossing vir hulle probleem met die openbare skoolstelsel bied en in hulle kinders se onderwysbehoefte voorsien, snoer hulle saam en maak van hulle 'n belangegroep wat nie geïgnoreer kan word nie. Die beleid ten opsigte van tuisonderrig is egter van groot belang vir die tuisonderrigleerders self, sowel as vir die onderwysdepartemente wat daarvoor verantwoordelik is dat daar aan alle leerders die beste moontlike leergeleentheid gebied moet word. Hierdie beleid moet dus deeglik deur die ouers verreken word.

6.4 BELEID TEN OPSIGTE VAN TUISONDERRIG

Omdat tuisonderrig deur veral sekere onderwysleiers as 'n redelik omstrede onderwysmetode beskou word, is dit moeilik om 'n beleid daarvoor te formuleer. Dit is juis omdat die Staat homself as verantwoordelik vir sy land se onderwys beskou, dat dit soms vir die beleidmakers moeilik is om te aanvaar dat dit nie noodwendig in die beste belang van leerders is om in die tradisionele skoolstelsel te wees nie (Whitehead & Crow, 1993:236).

6.4.1 INTERNASIONALE TENDENSE

Dit grootste aantal tuisonderrigleerders kom in die VSA voor. Tuisonderrig as tendens neem egter wêreldwyd toe en noodsaak wetgewing om dit behoorlik te reguleer (Fidler, 1997:13).

In die meeste state in die VSA dateer die wette wat skoolbywoning verplig, terug na die begin van die eeu. Dié wette was meestal daarop gemik om kinders teen die uitbuiting van kinderarbeid te beskerm. Die wette het egter mettertyd as gevolg van veranderende omstandighede verslap (Norris, 1987:20) en daar het ander wetgewing ontstaan wat onder andere spesifiek vir tuisonderrig voorsiening maak.

Hierdie wetgewing oor tuisonderrig (soos wêreldwyd toegepas) maak voorsiening vir die volgende drie kategorieë:

- Tuisonderrig is meestal slegs toelaatbaar wanneer 'n betrokke regering vrystelling van verpligte skoolbywoning verleen.
- In sommige gevalle word tuisonderrig uit 'n beleids oogpunt as 'n filiaal van privaatskole beskou.
- In 'n toenemende mate word tuisonderrig egter as 'n aparte wyse van onderrig beskou, wat eiesoortige reëls en regulasies behoort te hê (Mayberry et al., 1995:85).

Vervolgens word die wetgewing van die vier lande wat na raming die meeste tuisonderrigleerders het, van nader beskou.

6.4.1.1 VERENIGDE STATE VAN AMERIKA

Die verskillende state van Amerika pas wetgewing oor tuisonderrig onder verskillende wetstelsels toe, maar in die meerderheid van die state word dit as 'n afsonderlike onderwysmodel beskou, wat aan die vereistes vir skoolplig moet voldoen. In sommige state funksioneer tuisskole as privaatskole, terwyl dit in vier van die state onder die diskresionêre toesig en beheer van staatsamptenare bedryf word (Van Oostrum, 1997:10(52)). Onder druk van ouers kan staatsbeheer oor tuisonderrig egter in die toekoms deurlopend verminder word.

6.4.1.2 KANADA

In Kanada word tuisonderrig in elke provinsie wetlik toegelaat, alhoewel elke provinsie sy eie reëls en regulasies in hierdie verband het. 'n Geregistreerde tuisonderrigleerder word verplig om die reëls en regulasies van die provinsie waarin hy woonagtig is, te gehoorsaam (Van Oostrum, 1997:7(52)).

6.4.1.3 AUSTRALIË

In Australië verskil die wetlike vereistes ten opsigte van tuisonderrig van staat tot staat. Die Staat bedryf afstandsonderrigskole, waarby tuisonderrigleeders volgens wetgewing kan affilieer. Benewens dié wetgewing, laat alle state ook ander vorme van tuisonderrig toe onder 'n wet wat vir enige geskikte vorm van alternatiewe onderwys voorsiening maak (Van Oostrum, 1997:4(52)).

6.4.1.4 GROOT BRITTANJE

In Groot Brittanje is skoolplig nie 'n vereiste nie, maar wel leerplig. Dit maak tuisonderrig dus vir alle leerders toeganklik. Kinders wat nie by 'n onderwysdepartement geregistreer is nie, hoef dus nie toestemming te verkry om tuis hulle onderrig te ontvang nie (Haigh, 1995:3 en Rafferty, 1991:23).

6.4.2 DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE

In die verlede is tuisonderrig alleenlik toegelaat op grond van amptelike vrystelling van verpligte skoolbywoning. Omdat dit egter baie moeilik was om toestemming hiervoor te ontvang, het ouers wat tuisonderrig ten alle koste wou toepas òf

geëmigreer, òf dit onwettig sonder die medewete van die onderwysowerhede (in die geheim) geïmplementeer (National Coalition of Home Schoolers, 1996:2).

Die meeste provinsiale onderwysdepartemente is egter tans besig om wetgewing ten opsigte van tuisonderrig voor te berei, of om dit in hersiening te neem. Dit word genoodsaak omdat die nuwe Grondwet die reg ten opsigte van tuisonderrig onder spesifieke omstandighede erken. Die Staat het dus 'n spesifieke verpligting in dié verband - veral ten opsigte van beleidsformulering (National Coalition of Home Schoolers, 1996:2).

6.4.2.1 DIE STAAT SE VERANTWOORDELIKHEID TEN OPSIGTE VAN 'N ONDERWYSBELEID

Dit is die Staat se verantwoordelikheid om kinders se belange en basiese regte te alle tye te beskerm. Die belangrikste hiervan is waarskynlik die kind se reg om onderwys te ontvang (Grondwet van Suid-Afrika, Artikel 29), ongeag die stelsel of metode wat gevolg word. Die stelsel of metode moet dus nie belangriker geag word as die kind se reg tot onderrig nie. As tuisonderrig dus in die beste belang van die kind sal wees, moet dit in wetgewing geakkommodeer word.

Hoewel die Grondwet dus van die Staat vereis om aktief op te tree om die regte van kinders te beskerm en te bevorder (Bray, 1996:151), impliseer dit nie noodwendig dat verpligte skoolbywoning in die beste belang van die kind is nie (Van Oostrum, 1997:22(33)).

Die Suid-Afrikaanse Onderwyswet stipuleer egter juis verpligte skoolbywoning en nie net verpligte onderwys nie (RSA, 1996a:5). Afgesien daarvan dat dit as onbillik bestempel kan word en nie noodwendig in belang van die kind is nie, word dit ook deur baie as 'n wyse beskou om kinders te indoktrineer om 'n bepaalde filosofie na te volg (Knowles, 1988:6).

6.4.2.2 DIE EFFEK VAN DIE SUID-AFRIKAANSE SKOLEWET

In Suid-Afrika is dit onwettig om 'n kind tuis te onderrig as daar nie amptelik vrystelling van skoolplig verkry is nie. Na beraming is daar tans nagenoeg 1300 leerders in Suid-Afrika wat onwettig tuis onderrig word. Hierdie prentjie sal waarskynlik heelwat anders daar uitsien wanneer tuisonderrig gewettig word. Die omvang van tuisonderrig wat voorsien word, noodsaak dat die belange van die leerders verkieslik deur wetgewing beskerm word (Durham, 1996:77).

Daar is egter wel pogings om te voldoen aan die behoeftes van tuisonderrigleerders en daarom is die volgende bepalinge in dié verband in Artikel 51 van die Suid-Afrikaanse Skolewet opgeneem:

- 'n Ouer kan by die hoof van die betrokke provinsiale onderwysdepartement vir toestemming en registrasie aansoek doen om sy kind tuis te onderrig.
- Die hoof van die betrokke onderwysdepartement kan sodanige leerders, soos genoem in Subartikel (1), registreer indien hy oortuig is dat die registrasie in die belang van die leerders is en dat die onderwys wat die leerders gaan ontvang, aan dieselfde minimum kurrikulumvereistes en standarde van openbare skole sal voldoen.
- Die hoof van die betrokke onderwysdepartement kan, behoudens Subartikel (4), die bedoelde registrasie in Subartikel (1) intrek, maar slegs indien die betrokke ouers van sy voorneme en die redes daarvoor verwittig is, ouers die geleentheid gebied is om verhoër te word en sodanige verhoër behoorlik oorweeg is.
- 'n Ouer kan by 'n lid van die Uitvoerende Raad appèl aanteken teen die intrekking van 'n registrasie of die weiering daartoe (RSA, 1996b:31).

Die nuwe regulasies plaas dus steeds die onus op leerders en ouers om te bewys dat registrasie as tuisskoolleerder in belang van die leerder sal wees, en die finale besluit berus by die diskresie van die hoof van die betrokke onderwysdepartement. Dit beteken dat die toepassing van hierdie regulasies nie veel verskil van dié van die verlede nie, aangesien 'n burokratiese leier steeds die mag het om te weier om 'n kind te registreer (Durham, 1996:77).

Die nuwe wetgewing is dus steeds onbevredigend, aangesien ouers se besluitnemingsbevoegdheid steeds aan bande gelê word. In 'n oop en demokratiese samelewing moet daar immers aanvaar word dat ouers meestal die beste in staat sou wees om oor hulle kinders se belange te besluit. Die ouer se natuurlike liefde vir sy kind en meerdere kennis ten opsigte van sy kind se omstandighede moet gerespekteer word, behalwe wanneer daar genoegsaam bewys kan word dat hy onbevoeg is (Durham, 1996:77 en Van Oostrum, 1997:27(33)).

Die rol van die ouer as 'n vennoot in 'n demokratiese onderwysbestel kan nie genoeg beklemtoon word nie. Ouers tree uiteraard meestal namens hulle minderjarige kinders op wanneer dit by die wetlike aspekte van onderwys kom. Ouers moet dus ook toegelaat word om self te oordeel en te besluit indien daar na die mees toepaslike en geskikte onderwysmetodes vir hulle kinders gesoek word (Bray, 1996:157). As ouers sou oordeel dat tuisonderrig in die beste belang van hul kind is, behoort hulle dus die geleentheid te hê om die besluit te kan neem.

6.5 IMPLEMENTERING VAN TUISONDERRIG

Dit moet deeglik begryp word dat tuisonderrig slegs 'n verlenging van gesinsaktiwiteite kan impliseer, maar ook daartoe kan lei dat die gesinslewe heeltemal ontwig word. As ouers al die aktiwiteite van onderrig egter holisties

aanpak, kan dit met normale daaglikse aktiwiteite geïntegreer word en dan is die negatiewe impak van 'n tuisskool relatief min (Mayberry et al., 1995:49).

Wanneer daar vervolgens na die verskillende aspekte van tuisonderrig gekyk word, moet in gedagte gehou word dat ouers in alle gevalle by die spesifieke omstandighede van hulle kinders behoort aan te pas.

6.5.1 KURRIKULUMS

Alhoewel navorsing wat in Amerika gedoen is, bewys het dat die meeste tuisonderrigouers van 'n vasgestelde kurrikulum gebruik maak, veral omdat baie onderwysdepartemente dit voorskryf, is daar ook baie ouers wat hulle nie deur 'n spesifieke kurrikulum laat bind nie (Wikel, 1995:14). Die meeste ouers baseer aanvanklik hulle tuisonderrigmodelle op die onderrigpraktyke wat in tradisionele skole gebruik word. Namate hulle egter meer selfvertroue ontwikkel, neig hulle toenemend na kurrikulums sonder rigiede voorskrifte (Meighan, 1995:281 en Van Oostrum, 1995:7 en 8). Baie ouers ervaar die nasionale kurrikulum as te voorskriftelik en daarom verkies hulle om die beperkinge te ignoreer (Bayliss, 1991:24 en Lines, 1987:512). Op 'n kontinuum voorgestel, kan sekere tuisonderrigmodelle dus 'n meer oop benadering volg, terwyl dié wat 'n vasgestelde kurrikulum verkies, inderdaad 'n meer geslote benadering volg.

6.5.2 TYDSKEDULES

Afgesien van die kurrikulum wat verskillend gebruik word, wend tuisonderrigouers ook die onderrigtyd verskillend aan. Die meeste ouers handhaaf vasgestelde onderrigtye gedurende die oggende, hoewel dit soepel toegepas word deurdat opvoedkundige uitstappies, biblioteekbesoeke en ander onderrigprojekte

ook tussenin onderneem word (Durham, 1996:76). Ander ouers verkies weer om minder struktuur aan tydsbenutting te gee (Haigh, 1995:3). In tuisonderrig kan 'n spesifieke projek byvoorbeeld enige tydsperiode van tien minute tot tien dae in beslag neem - dit hang net van die ontwikkelingsvlakke van die leerders af (Holtrop, 1996:74).

Die lengte van 'n normale skooldag in tuisskole wissel in die algemeen (wêreldwyd) tussen 3 en 4 ure (Ray, 1988:16). In 'n staat soos Washington behels dit byvoorbeeld gemiddeld tussen 11 en 15 ure per week (Wartes, 1988:45). As 'n mens dit met primêre en sekondêre skole in byvoorbeeld die VSA vergelyk, word bevind dat daar in gewone skole soveel tyd verlore gaan, dat daar gemiddeld dieselfde tyd aan onderrig bestee word as in die geval van tuisskole. Navorsing wat in die VSA by primêre en sekondêre skole gedoen is, het onder andere die volgende uitgewys:

- Daar word jaarliks 367 uur bestee aan pouses, die merk van teenwoordigheidsregisters en die wisseling van klasse.
- Daar word 66 uur per jaar bestee aan administratiewe reëlins, die verspreiding van studiemateriaal en die dissiplinerig van leerders.
- Daar gaan 108 uur per kind per jaar verlore as gevolg van afwesighede.
- Sowat 54 uur gaan verlore deur stakings van onderwysers, vergaderings en ongure weer.

Bogenoemde verteenwoordig nagenoeg 3½ verlore ure per skooldag (Van Oostrum, 1995:8).

Dit blyk dus dat die tydsbenutting in tradisionele kontakonderrigskole baie minder effektief is as in die geval van tuisonderrig (Common & MacMullen, 1986:5). Die

individuele aard van tuisonderrig en die vryheid om leeraktiwiteite tydens tye wanneer leerders optimaal kan funksioneer te skeduleer, maak dit moontlik (Colfax & Colfax, 1988:46).

6.5.3 DIE LEEROMGEWING

Sekere ouers verkies om 'n spesifieke vertrek in die huis as klaskamer in te rig (Morgenrood, 1997b:3), terwyl ander ouers, afhangend van die aard van die aktiwiteit wat aangebied word, van verskillende vertrekke gebruik maak (Bayliss, 1991:24). Ouers betrek ook dikwels kundiges en maak van ekstra klasse en uitstappies gebruik om die leerders se leeromgewing uit te brei (Morgenrood, 1997b:3).

6.5.4 GODSDIENS

Sommige ouers ervaar uit 'n godsdienstige perspektief (wêreldwyd) probleme met gedeeltes van die amptelike voorgeskrewe kurrikulum. Diegene verkies dan om hulle kinders self te leer en ook die inhoud van die kurrikulum self vas te stel (Haigh, 1995:4 en Lines, 1987:510). Uiteraard pas hulle dan ook die inhoud van die kurrikulum sodanig aan dat dit met hulle eie godsdienstige oortuigings strook.

Daar bestaan egter nie gronde vir die bekommernis dat die oorheersing van godsdienstige inhoud in 'n kurrikulum die akademiese standaard kan beïnvloed nie. Navorsing het bewys dat daar geen verband bestaan tussen die leerders se prestasies (gemeet volgens die *Stanford Achievement Test*) en die godsdienstige inhoud van 'n kurrikulum nie (Wartes, 1988:49).

6.5.5 DIE PROFIEL VAN TUISONDERRIGOUERS

Tuisonderrig is nie beperk tot sekere tipes ouers of leerders nie, aangesien tuisonderrigleerders vanuit die volle sosiale spektrum afkomstig is. Tuisonderrigouers wissel vanaf streng godsdienstige, konserwatiewe ouers tot liberale en vrydenkende ouers (Knowles 1989:397). Alhoewel dit dus moeilik is om 'n tuisonderrigouer te tipeer, is daar tog sekere opvallende ooreenkomste tussen tuisonderrigouers. So byvoorbeeld is die meeste blank (98%), relatief jonk (60%) en getroud (97%) (Mayberry et al., 1995:30). Ten spyte daarvan dat hulle ook uiteenlopende beroepe beoefen, glo hulle almal dat tuisonderrig die antwoord op hulle bekommernisse ten opsigte van hulle kinders se skoolopleiding bied (Meighan, 1995:279).

6.5.5.1 OUERS SE AKADEMIESE AGTERGROND

Geen onderwyser kan slegs op grond van goeie onderwyskwalifikasies daarop aanspraak maak dat hy 'n goeie onderwyser is nie. Kwalifikasies was nog nooit die enigste waarborg vir kwaliteit arbeid nie. 'n Ouer met die nodige dryfkrag kan te midde van onvoldoende kwalifikasies steeds ontwikkel tot 'n goeie onderwyser (Durham, 1996:78), wat verder moontlik gemaak word deur veral hulpsisteme en adviesdienste, wat spesifiek vir tuisonderrigouers geskep is (National Coalition of Home Schoolers, 1996:1).

Dit kon nog nooit bewys word dat daar 'n korrelasie bestaan tussen tuisonderrigleerders met goeie akademiese prestasies en ouers met bepaalde onderwyskwalifikasies, asook tussen tuisonderrigleerders met swak akademiese prestasies en ondergekwalfiseerde ouers nie (Van Oostrum, 1995:10). Die onderwyskwalifikasies van ouers is dus 'n swak voorspeller van die akademiese prestasies van tuisonderrigleerders en daarom is daar nie sin daarin om 'n beleid

wat die minimum onderwyskwalifikasies van tuisonderrigouers bepaal, te formuleer nie (Wartes, 1988:47 en 48).

6.5.5.2 SOSIO-EKONOMIESE POSISIE VAN OUERS

In die tradisionele skoolstelsel bestaan daar 'n duidelike korrelasie tussen die inkomste van ouers en die prestasies van hulle kinders, terwyl dit nie met tuisonderrig die geval is nie (Wartes, 1988:44 en 45). Minder of meer welgestelde ouers se kinders behaal dieselfde mate van sukses.

Navorsing in die VSA het verder bewys dat tuisonderrighuisgesinne in die algemeen as middelklas en finansiële 'n bietjie beter daaraan toe as die breë bevolking beskou kan word (Mayberry et al., 1995:33 en Wagenaar, 1997:441).

In Suid-Afrika is daar nog geen navorsingsresultate in hierdie verband beskikbaar nie. Daar is wel gevalle bekend waar gesinne groot aanpassings ten opsigte van inkomste, woonplek en selfs loopbaanvooruitsigte moes maak ten einde hulle kinders tuis te kon onderrig. Tuisonderrig word in Suid-Afrika dus nie as 'n elitistiese onderwysmetode beskou nie, aangesien die meer welgestelde ouers veel eerder van privaatskole gebruik maak (Van Oostrum, 1995:13).

6.5.6 EVALUERING

Die wyses van evaluering in tuisonderrig verskil van ouer tot ouer, waar wetgewing dit toelaat. Persone wat nie direk by tuisonderrig betrokke is nie, evalueer dit dikwels bloot op grond van die akademiese prestasies van die leerders (Lines, 1987:513). Baie tuisonderrigouers glo egter dat akademiese sukses nie die enigste maatstaf vir evaluering behoort te wees nie. Hulle voel dat leerders se

individuele vordering geëvalueer moet word ten opsigte van alle aspekte ter sprake in hulle ontwikkeling (Marlow, 1994:455).

In die Staat Iowa in die VSA kan tuisonderrigouers tussen die volgende drie evalueringsmoontlikhede kies:

- Die Iowa-toets is 'n gestandaardiseerde toets wat elke Aprilmaand afgeneem word en basiese vaardighede evalueer.
- Daar word deur middel van deurlopende evaluering 'n punterekord vir elke vak opgebou.
- Daar word van verskillende metodes gebruik gemaak, byvoorbeeld informele evaluering, direkte vrae en projekte (Dahm, 1996:70).

In Suid-Afrika is daar nog nie tussen die provinsies op 'n eenvormige evalueringstelsel ooreengekom nie. In die Vrystaat blyk dit dat tuisonderrigleerders by spesifieke opvoedkundige instellings sal kan affilieer. Dié instellings sal dan in samewerking met die leerders se ouers vir die amptelike evaluering van die tuisonderrigleerder verantwoordelik kan wees (Huysamer, 1998b:1). Indien die tuisonderrigouer dit egter verkies, kan hy self besluit oor die evalueringmetodes en prosedures wat gevolg gaan word en dit aan die Departement van Onderwys in die Vrystaat voorhou. Die Departement is egter by magte om aan die hand van steekproewe te bepaal of sodanige metodes en prosedures aan die vereistes voldoen, asook of leerders genoegsaam vorder en ontwikkel (Huysamer, 1998:onderhoud). Baie tuisonderrigouers sal hierdie toegewing in die Vrystaat verwelkom, aangesien hulle sterk daarvoor voel dat hulle hul kinders self wil evalueer, sonder enige vorm van inmenging deur die Staat (Association for Home Schooling 1996:8 en Metts, 1996:73). Hulle glo dat die Staat geen wetlike reg het om voorskriftelik te wees ten opsigte van tuisonderrigevaluering nie.

Wet 51 van die Skolewet bepaal egter dat tuisonderrig aan die minimum vereistes van die kurrikulum van openbare skole moet voldoen en dat die standaard nie minderwaardig mag wees teenoor die standaard van die onderwys in openbare skole nie (RSA, 1996b:31). Die minimum vereistes kon egter nog nie bepaal word nie en dit is dus moeilik om 'n beleid ten opsigte van evaluering vas te stel.

6.5.7 SAMEWERKING TUSSEN OPENBARE SKOLE EN TUISSKOLE

Tuisonderrigouers is normaalweg baie gesteld op hulle outonomie (Mayberry et al., 1995:71 en 72). Sedert die middel 1980's het wetgewing ten opsigte van tuisonderrig in die VSA minder voorskriftelik geword, wat meegebring het dat ouers hulle begin beywer het vir nouer skakeling met openbare skole (Mayberry et al., 1995:17). Daar bestaan in die VSA inderdaad reeds baie goeie gesindhede tussen tuis skole en die onderwyspersoneel en onderwysowerhede van openbare skole en as gevolg hiervan is wedersydse hulpverlening en samewerking nie alleen wenslik nie, maar ook moontlik (Louw, 1992:369).

Sinvolle samewerking tussen tuis skole en openbare skole is egter slegs moontlik as openbare skole bereid sou wees om aan die hand van 'n meer soepel benadering te voorsien in die behoeftes van alle leerders en dus ook tuisonderrigleerders (Haigh, 1995:4). Sodanige samewerking kan die volgende voordele vir tuisonderrigleerders inhou:

- Die leerders kan aan sekere ekstrakurrikulêre aktiwiteite van skole deelneem (met finansiële voordele vir die betrokke skole).
- Indien 'n leerder sou verkies om nie van die skool se basiese en ander fasiliteite gebruik te maak nie, kan hy steeds teen minimale koste van die skool se kurrikulums en akademiese hulpmateriaal gebruik maak.

- Tuisonderrigleerders kan saam met 'n betrokke skool se leerders vir kompetisies (byvoorbeeld olimpiades) inskryf. Sou hulle presteer, kan dit ook die skool se beeld bevorder.
- Tuisonderrigleerders kan aan die hand van nasionale norme en standaarde deur die personeel van openbare skole geëvalueer word. Sodoende kan die standaard van die leerders in die openbare skole vergelyk word met dié van tuisonderrigleerders.
- Tuisonderrigleerders kan aan 'n betrokke skool se sosiale aktiwiteite (soos uitstappies) deelneem.

Bogenoemde bevestig dat dit net tot voordeel van tuisonderrigleerders kan wees indien openbare skole aan hulle die geleentheid sou bied om by sekere van hulle aktiwiteite in te skakel (Shepherd, 1994:55). Die betrokke skool kan niks verloor nie, aangesien beheerliggame by magte is om toepaslike voorwaardes te stel (Holtrop, 1996:76). Daarbenewens kan enige vorm van finansiële bydrae ten opsigte van tuisonderrigleerders se affiliasie by openbare skole uiteraard as 'n bonus vir die skool beskou word (Huysamer, 1998a:2). As skole seker is dat samewerking met tuisskole vir hulle bepaalde voordele kan inhou, kan hulle selfs oorweeg om strukture te skep wat ouers van raad kan bedien (Sheffer, 1989:34 en 35). Die dienste wat die skool beskikbaar stel, hoef egter nie verpligtend te wees nie en kan vrywillig deur die tuisonderrigleerder of ouer gebruik word.

Sekere skole in Amerika gryp die geleentheid aan om met tuisonderrigleerders saam te werk, omdat dit ook vir hulle voordele inhou. Samewerkingsinisiatiewe het reeds so ver gevorder dat 'n hulporganisasie gestig is om as tussenganger tussen tuisonderrigouers en staatskole op te tree (Lines, 1987:516 en Mayberry et al., 1995:18).

Vennootskappe tussen tuisonderrigouers en die beheerliggame van openbare skole kan op verskillende maniere bestaan. Leerders kan byvoorbeeld enersyds by 'n skool affilieer en die skool se kurrikulum sowel as sy akademiese en ekstrakurrikulêre fasiliteite en dienste gebruik, of andersyds kan groepe leerders slegs geaffilieer wees by 'n bepaalde instansie, sonder om van enige van die skool se dienste gebruik te maak (soos wat dit in Alaska toegepas word). Die leerders kan wel, sonder om enige dienste of fasiliteite te benut, deur middel van die pos, telefoon en vrywillige besoeke met die basisinstansie kontak behou (Lines, 1996:65).

In die Staat Iowa in die VSA dui die gesamentlike projekte wat tussen bepaalde skole en tuisonderrigouers ontwikkel is, op die ruim mate van samewerking wat daar reeds bestaan. Die tuisonderrigleerders affilieer by 'n bepaalde skool en hulle onderwys word dan 'n gesamentlike aksie tussen die ouer en die skool. Ouers kan dus hulle kinders tuis onderrig, maar steeds deel bly van die skoolgemeenskap. Hulle maak dan na-ure van geriewe soos die mediasentrum, gimnasiums, laboratoria en ander fasiliteite gebruik. Terselfdertyd kan die kinders dan ook aan die sport en kulturele aktiwiteite wat die skool aanbied, deelneem. Waar dit prakties moontlik is, kan hulle selfs inskakel by die verrykingsklasse wat vir begaafde leerders aangebied word. Dit is egter belangrik dat sodanige samewerking nie op skole of tuisonderrigleerders afgedwing moet word nie, maar dat die keuse by elkeen afsonderlik moet berus (Terpstra, 1994:57 en 58).

Alhoewel tuisonderrigleerders in die VSA nie wetlik verplig word om by staatskole te affilieer nie, is opvoedkundiges van mening dat enige vorm van kontak tussen onderwysers en tuisonderrigleerders tot sulke leerders se voordeel strek. Skole kan dus verskillende hulpdienste lewer waarby vrywilliglik ingeskakel kan word, terwyl die ouers steeds in beheer staan van hulle kinders se onderwys (Dahm, 1996:68).

6.6 DIE VOORDELE EN LEEMTES VAN TUISONDERRIG

Baie van die voordele sowel as die leemtes van tuisonderrig is reeds deur die literatuur uitgewys, maar dit word tans ook deur die praktyk bevestig, soos bevind in 'n aantal ongestruktureerde onderhoude wat tydens hierdie studie gevoer is, waarvan vervolgens verslag gedoen word:

6.6.1 DIE VOORDELE VAN TUISONDERRIG SOOS IN DIE PRAKTYK BEVIND

'n Aantal respondente het die voordele wat hulle ten opsigte van tuisonderrig ervaar, in ongestruktureerde onderhoude weergegee. Dit is insiggewend dat die bewerings grootliks ooreenstem met wat in die VSA en ander lande ervaar word. Die respondente is van mening dat tuisonderrig die volgende onderwys- en onderwysverwante probleme kan aanspreek:

6.6.1.1 GODSDIENSTIGE AANSPREEKLIKHEID VAN OUERS TEENoor DIE MORELE VERVAL VAN DIE SAMELEWING

“My twee oudste kinders het in 'n gewone staatskool gematrikuleer. Ek het op 'n gegewe stadium agtergekom dat hulle nie baie gebonde gevoel het aan die morele waardes wat vir my belangrik was nie. Dit het ook op 'n ouderdom gebeur toe hulle nog nie emosioneel ryp genoeg was om die moontlike gevolge daarvan te besef nie. Dit het my bekommer, want ek het besef dat kinders in die skoolomgewing blootgestel was aan immorele waardes, wat reeds eie was aan hulle ouderdomsgroep. Daarbenewens het ek nog twee kleiner kinders gehad, wat ek nie aan 'n soortgelyke situasie wou blootstel nie.

Ek beskou dit egter as my ouerlike plig om as opvoeder van my kinders aan hulle die nodige geborgenheid en beskerming te bied. Ek voel enersyds verantwoordelik om my kinders die regte morele waardes te leer, en om hulle andersyds op die regte tydstip en volgens die stand van hulle emosionele rypheid bloot te stel aan sekere werklikhede. Hulle moet uiteindelik self in staat wees om met insig oor morele kwessies te oordeel.

Die hele situasie het my geforseer om na ander onderwysmoontlikhede te kyk. Ek moet immers aan God verantwoording kan doen vir my kinders se geestelike welstand. Ek het dit toe 'n saak van gebed gemaak en uiteindelik tot die besef gekom dat tuisonderrig die oplossing is.

Die jaar voordat my derde kind skool toe moes gaan, het ek aan die hand van deeglike navorsing besef dat tuisonderrig aan die pedagogiese sowel as die geestelike ideale wat ek vir my kinders koester, voldoen.”

(Mnr. Henri Slabbert, vader van vier kinders van onderskeidelik 6, 9, 18 en 23 jaar oud en voorsitter van die Vrystaatse tak van die Vereniging vir Tuisonderrig in Suid-Afrika, 1998:onderhoud).

Michelle Grobler, Bloemfonteinse ma van vier kinders, spreek haar ook sterk oor die geestelike voordele van tuisonderrig uit:

“In ons huis word daar baie sterk klem op hoë christelike waardes en hoë standarde geplaas. Deur middel van tuisonderrig wil ek probeer voorkom dat my kinders aan onderwerpe soos die evolusieleer en seksvoorligting blootgestel word. Dit vorm tans deel van die huidige skoolkurrikulum, maar druis regstreeks in teen my geloofsoortuiging.”

(Michelle Grobler, ma van vier kinders, onderskeidelik 6 maande, 2, 3 en 7 jaar oud, 1998:onderhoud).

6.6.1.2 GEBREKKIGE KREATIWITEIT TEN OPSIGTE VAN ONDERWYS- METODES, GROOT GETALLE LEERDERS PER ONDERWYSER, ASOOK RIGIEDE REËLS EN REGULASIES WORD AANGESPREEK

“As gekwalifiseerde onderwyseres het ek deurentyd die behoefte gehad om my kinders self te onderrig. Toe my oudste dogter, Amoré, die ouderdom bereik het waar sy skool toe en koshuis toe moes gaan (ons woon op ’n plaas) het ek versoek om haar, totdat sy ’n bietjie ouer was, vir ’n aantal jare op die plaas te leer. Een van die redes vir my behoefte om my kind self te leer, het gespruit uit my man se gevoel dat hy steeds na al die jare nie ’n verhouding met sy ouers opgebou het nie. Hy skryf dit daaraan toe dat hy, omdat hy reeds in graad een koshuis toe moes gaan, nie die geleentheid gehad het om ’n band met sy ouers op te bou nie. Sy ervaring is dat hy en sy ouers mekaar in werklikheid nie ken nie. Ten spyte van my eie oortuiginge en na my mening billike versoek, het die Vrystaatse Departement van Onderwys dit egter nie toegestaan nie.

Toe my tweede kind, Corniel, in graad drie geïdentifiseer is as ’n leerder met ernstige leerprobleme, het ons verskeie moontlikhede in die tradisionele onderwysstelsel aangewend om hom te help, maar dit was nie suksesvol nie en hy kon steeds nie werklik sy potensiaal bereik nie. Ek wou hom toe maar graag self leer, maar weereens wou die Departement nie aan my toestemming verleen nie. Ek het uiteindelik wel toestemming gekry om hom (self) in ’n openbare skool te onderrig. Ek het elke dag Bloemfontein toe gery en hom alleen in ’n klaskamer geleer. Ek het later ’n paar van die ander graad drie leerders ook in my klas geakkommodeer. Die uiteinde was dat my kind wat nêrens kon vorder nie, aan die einde van daardie betrokke jaar tweede in sy klas gestaan het, met ’n gemiddeld van 82%.

Vroeg in die daaropvolgende jaar het ek in die media gelees dat tuisonderrig ook elders in Suid-Afrika bedryf word, en wat dit behels. Ons het onmiddellik daarna (sonder toestemming) na tuisonderrig toe oorgeskakel met Corniel, en aan my

oudste dogter die keuse gegee om in die koshuis te bly en 'n openbare skool by te woon, òf om tuisonderrig te ontvang. Sy wou graag by ons as gesin wees en het dus op laasgenoemde opsie besluit. My derde seun, Wyers, het van die begin af op die plaas gebly en by my onderrig ontvang. Omdat die gebrek aan sosialisering 'n leemte in tuisonderrig kan wees, doen ons baie moeite om vir die kinders maats plaas toe te nooi en al drie die kinders neem op die dorp of in Bloemfontein deel aan verskillende buitemuurse aktiwiteite. Hulle skakel ook by die kerk se aktiwiteite in.

Vir ons as gesin het daar 'n nuwe wêreld oopgegaan. Ons kinders vorder akademies baie goed en is gelukkig en gebalanseerd.”

(Celeste Nel, die ma van drie kinders, onderskeidelik 9, 12 en 15 jaar oud, 1998:onderhoud).

6.6.1.3 AAN KLEIN KINDERTJIES WAT EMOSIONEEL NIE RYP GENOEG IS OM IN 'N KOSHUIS VER WEG VAN HULLE OUERS AF TE KAN AANPAS NIE WORD 'N ALTERNATIEF GEBIED

“Aangesien ons ver van die dorp af op 'n plaas gebly het, het ek my kinders tot die einde van graad twee by die huis geleer.

Die plaaslike skool het my baie ondersteun en my van boeke, leerplanne en selfs opdragte voorsien. Ek moes wel toestemming by die Onderwysdepartement bekom, maar die feit dat ek 'n opgeleide onderwyseres is, het dit vergemaklik.

Elke keer wanneer die kinders die vlak van standerd een bereik het, het ek hulle in die koshuis geplaas en het hulle die gewone openbare skool bygewoon. Hulle het baie goed in die nuwe omgewing aangepas en later in hulle skoolloopbane ontwikkel tot seuns wat op akademiese sowel as op sosiale gebied goed aangepas

was. Al drie was prefekte en die een is selfs tot hoofseun van die skool verkies. Hulle staan vandag hulle plek vol in die samelewing, waar Kobus (44) besig is met sy meestersgraad in Veeteelt, terwyl Ockert (42) 'n B.Com. Honneurs en Andries (40) 'n M.B.L.-graad verwerf het.”

(Magda van den Heever, ma van drie seuns, onderskeidelik 40, 42 en 44 jaar oud, 1998:onderhoud).

6.6.1.4 GEBREKKIGE STANDAARDE EN PORTUURGROEPDRUK IN OPENBARE SKOLE WORD AANGESPREEK

“Ons was van voorneme om vir 'n jaar lank in die VSA te gaan bly en daarom het ek doelbewus in 1996 probeer uitvind wat die standaard en omstandighede in die skole daar was. 'n Vriendin van my wat in Amerika woonagtig was, se dogter was op daardie stadium in matriek, maar het dit baie traumaties beleef as gevolg van gebrekkige dissipline, dwelms en ander slegte invloede wat aan die orde van die dag was. Sy het my aanbeveel om liefes ander alternatiewe te ondersoek.

Omdat die ACE-stelsel algemeen in gebruik is in die VSA, het ek my kinders ter voorbereiding in 'n ACE-skool in Durban geplaas. Dit was ook 'n manier om stelselmatig van die tradisionele onderwysstelsel na tuisonderrig oor te skakel. Toe ons in Amerika aanland, het ek my kinders aanvanklik in 'n ACE-skool geplaas, maar na 'n kort rukkie oorgeslaan na tuisonderrig.

Ek maak sedertdien van boeke en video's gebruik, wat spesiaal deur 'n Amerikaanse uitgewer, A Beka, vir tuisonderrig ontwikkel is. Die vakinhoud is van 'n baie hoë standaard en die materiaal waarvan die boeke gemaak word, is van 'n hoë gehalte. Dit vereis pligsgetrouheid en hoë kognitiewe eise van die leerder om die werk te bemeester. Die boeke sluit ook begripstoetse, toetse en eksamens

(met die memorandum) in, om dit vir die ouers makliker te maak. Die kinders geniet die wyse waarop die inhoud aangebied word en vind dit baie stimulerend.

Ons spandeer elke oggend ongeveer vier ure aan die kinders se akademie en die res van die dag word gebruik om aan buitemuurse aktiwiteite deel te neem en om saam met maats te speel. Die kinders voel ook dat hulle in die middag baie meer tyd het om met hulle maats te verkeer, as wat hulle in die oggende by 'n gewone skool sou hê.

Nadat ons van Amerika af teruggekom het, het ek al drie my kinders terug in die tradisionele skoolstelsel geplaas, sodat hulle met die kinders in hulle nuwe omgewing maats kon maak. Hulle het die maats geniet, maar die skoolwerk vervelig gevind. Die akademiese standaard was laer as waaraan hulle gewoond was en ons was genoodsaak om die oudste twee kinders weer by die huis te leer. My jongste kind is wel nog in 'n openbare skool, veral met die doel om te sosialiseer en om sy sportiewe talente en vaardighede te toets. Ons beplan egter om hom ook binnekort tuis te onderrig, veral omdat dit sy begeerte is.

Ek beplan om my kinders tuis te leer totdat hulle matriek bereik. Hulle sal dan of 'n matriekeksamen aflê, of 'n toelatingseksamen van 'n universiteit in Suid-Afrika (indien moontlik), of in die buiteland.”

(Irma Smith, ma van 3 kinders, onderskeidelik 5, 8 en 11 jaar oud, 1998:onderhoud).

6.6.1.5 MOONTLIKE LAER KOSTES VAN KWALITEIT SKOOLONDERRIG

Michelle Grobler van Bloemfontein sê sy het om die volgende hoofrede op tuisonderrig besluit:

“Ek het my oudste seun aan die einde van sy voorskoolse jaar by ’n opvoedkundige sielkundige vir skoolgereedheid laat toets. Hy het laat blyk dat my kind bogemiddeld intelligent is en daarom het ek besluit om aan hom (en my volgende kinders) die beste leergeleenthede te bied. Ek kon egter nie die hoë kostes, soos van toepassing in openbare skole en veral privaatskole, bekostig nie. Tuisonderrig bied egter hoë kwaliteit onderrig met interaktiewe en begeleide studiemateriaal, wat teen relatief lae kostes beskikbaar is.”

(Michelle Grobler, ma van vier kinders, onderskeidelik 6 maande, 2, 3 en 7 jaar oud, 1998:onderhoud).

6.6.1.6 OPLOSSING VIR DIE TEKORT AAN KLASKAMERS, ONDERWYS-FASILITEITE EN BEPERKTE FINANSIËLE HULPBRONNE IN SUID-AFRIKA

“Die Departement van Onderwys (Vrystaat) beskou tuisonderrig as ’n wettige en geskikte alternatief vir skoolonderrig, solank daar aan die voorgeskrewe reëls en regulasies in dié verband voldoen word. Met so ’n benadering voel die Departement dat alle ouers en kinders bevoordeel word, deurdat daar steeds onderwys van hoogstaande gehalte beskikbaar gestel word, maar sonder om verdere druk op bestaande onderwysfasiliteite en hulpbronne te plaas. Die Departement poog verder om deur middel van verbruikersvriendelike regulasies die ouers aan te moedig om hulle kinders vir tuisonderrig te registreer, sodat deurlopende monitering gedoen kan word.”

(Dr. Barry Huysamer, Hoof Onderwyskundige, Departement van Onderwys, Vrystaat, 1998:onderhoud).

Uit bostaande getuienisse blyk dit dus duidelik dat tuisonderrig aan baie ouers en leerders se behoeftes voorsien en dat die probleme wat met die huidige skoolstelsel ervaar word, daardeur aangespreek word.

6.6.2 DIE LEEMTES VAN TUISONDERRIG SOOS IN DIE PRAKTYK BEVIND

Om 'n objektiewe beoordeling van tuisonderrig te maak behoort die ondersoeker ook van moontlike leemtes daarvan kennis te neem. Dit is egter moeilik om ingeligte negatiewe menings oor tuisonderrig te verkry, aangesien die ouers wat wel oor genoegsame kennis beskik, meestal juis van hierdie onderrigmetode gebruik maak. Hierdie ouers is uiteraard ten gunste van tuisonderrig, aangesien hulle dit met soveel oortuiging toepas. Die onwettigheid van hierdie metode van onderrig (in die verlede) het baie ouers daarvan weerhou om amptelik daarvan gebruik te maak of hulle kundig daarvoor uit te spreek. Vir die doeleindes van hierdie ondersoek, word daar dus van ander opvoedkundige en sielkundige menings gebruik gemaak.

Die volgende respondente wat weens hulle bepaalde onderwys- of sielkundige ondervinding as gesaghebbend beskou is, het tydens ongestruktureerde onderhoude wel aangedui dat hulle bepaalde probleme met tuisonderrig voorsien:

6.6.2.1 ONDERHOUD NOMMER EEN

Mev. Lynette Jacobs van die Bloemfonteinse Onderwyskollege is bekommerd dat tuisonderrig nie 'n plaasvervanger vir die volgende fasette, wat deel is van die onderrigsituasie in openbare skole, bied nie:

- In die eerste plek is die aanleer van sosiale vaardighede vir haar 'n baie belangrike aspek van skoolopleiding. Sy wil hê kinders moet leer om met ander kinders van hulle eie ouderdomsgroep te kan sosialiseer sonder om noodwendig deur portuurgroepdruk oorweldig te word. Tuisonderrigleerders word egter nie hieraan blootgestel nie. Sy sê verder:
- “In die lewe wissel 'n mens se hiërargiese posisie heel dikwels. In die skool is jy eers die junior en dan later weer senior. Hierdie situasie kan selfs 'n paar keer wissel. Wat egter belangrik is, is die feit dat daar elke keer ander eise aan jou gestel word. Dit leer die leerder om aanpasbaar te wees en om met ouer, sowel as jonger mense te kan werk, ook in groepsverband.
- In skoolverband word leerders aan verskillende onderrigstyle, verskillende onderwysers en ook aan verskillende vorme van dissipline blootgestel. Onderwysers is ook nie noodwendig altyd (volgens kinders se oordeel) regverdig nie. In so 'n geval sal die klas as groep die individuele leerder ondersteun. Dit leer kinders om soortgelyke situasies later in die lewe te kan hanteer.
- 'n Kind leer ook in die skool om onafhanklik van sy ouers te funksioneer. Hy leer om sonder die geborgenheid van sy ouerhuis sy eie foute reg te maak en die gevolge van sy daad te dra.
- Die skoolsituasie leer kinders ook om dissipline te aanvaar. Hulle leer byvoorbeeld om stiptelik te wees en hierdie tipe gekontroleerde dissipline laat hulle veilig en geborge voel.
- In die skool word leerders ook aan verskillende vorme van evaluering blootgestel. Omdat smaak verskil, sal een onderwyser byvoorbeeld van een spesifieke skryfstyl hou, terwyl 'n ander 'n ander styl sal verkies. Hierdie

verskillende benaderings ten opsigte van evaluering kan verskillende aspekte van die kind se ontwikkeling stimuleer.”

- Mev. Jacobs voel ook dat die skoolsituasie kinders leer om ander te aanvaar, al verskil hulle van mekaar. Hulle word verder blootgestel aan ander se denke, agtergrond en kultuur. Hulle leer om objektiewe opinies te vorm en ontwikkel ook lewensvaardighede soos deernis, empatie, begrip en dankbaarheid. Sy sê ten slotte:
- “Om leerders te isoleer, veral in die onderrigsituasie, in plaas daarvan dat hulle aan die samelewing blootgestel word, kan vir hulle baie negatiewe gevolge in hulle latere lewens inhou. Daarom sal ek verkies om my kind in die tradisionele skoolstelsel te hou.”

(Lynette Jacobs, Dosent Bloemfonteinse Onderwyskollege en ma van een dogtertjie van 7 jaar oud, 1998:onderhoud).

6.6.2.2 ONDERHOUD NOMMER TWEE

“As daar nie grootskaalse veranderinge in die huidige skoolstelsel intree nie, sal ek definitief verkies om eerder my skoolonderrig in ’n openbare skool voort te sit, eerder as om tuis onderrig te word en wel om die volgende redes:

- Die skool bied aan my die geleentheid om my christelike opvoeding uit te leef en om vir die Here ’n getuie tussen ander mense te wees. In die skool word daar geopen met skriflesing en gebed, vakke word vanuit ’n christelike perspektief aangebied, Bybelkunde word as vak aangebied en die Christenstudentevereniging (CSV) ontmoet gereeld gedurende pouses. My

maats voel dieselfde as ek oor godsdiens en ons vul mekaar op hierdie gebied aan.

- Ek verkies om die amptelike kurrikulum te volg, selfs al is dit vakke soos Sotho, waarvan ek nie hou nie. Ek besef die waarde daarvan en selfs al sou ek dit nie later neem nie, weet ek dat die bietjie agtergrondskennis wat ek daarvoor bekom het, vir my waardevol kan wees. Om 'n kurrikulum slegs rondom my eie voorkeure en behoeftes te bou, kan my van ontwikkelingsgeleenthede in ander vakke (wat vir my goed kan wees) ontnem.
- Dit is vir my belangrik om my vermoëns op akademiese gebied aan dié van ander te meet, omdat dit my aanspoor om my beste te lewer. Gesonde kompetisie het my nog altyd aangespoor om beter te presteer.
- Vir die swakker leerder kan 'n vennootskap tussen die ouer en die onderwyser meer voordele inhou as wanneer die ouer alleen staan. In plaas daarvan om dus die swakker leerder uit die skool te neem, moet sy ouers hom eerder buite skoolure met sy huiswerk help. In so 'n geval hoor hy dus die verduidelikings twee keer en by twee verskillende mense.
- Die skoolstelsel met gereelde toetse en eksamens dwing my om deurlopend te werk. Gereelde toetse help my ook om deurentyd my kennis te monitor en om te weet ten opsigte van watter aspekte ek nog harder moet werk.
- In 'n tuisonderrigsituasie sal ek my maats baie mis. Vir kinders wat nie maats het nie, sal dit dalk nie 'n probleem wees nie, maar ek weet nie hoe sulke tuisonderrigkinders ooit gaan leer om sosiaal aanpasbaar te wees nie.
- Dit is vir my baie lekker om saam met al die kinders aan die verskillende skoolaktiwiteite deel te neem, selfs al is dit net as ondersteuner, soos byvoorbeeld tydens 'n belangrike rugbywedstryd of 'n groot

atletiekbyeenkoms. Dit skep 'n samehorigheidsgevoel en 'n gees van lojaliteit, wat baie lekker is.

- Die skool leer my ook selfdissipline, soos byvoorbeeld om stil te bly en te luister en om te leer dat 'n mens soms in belang van die groep die minste moet wees. Eie belange moet dus nie te alle tye oorheersend wees nie.”

(Isabel Stapelberg, 15 jaar oud en vorige Duxleerling van Willem Postma primêre skool en toppresterder in die sekondêre skool [sy staan in 1997 tweede in graad 8, uit 'n groep van ± 150 leerders], 1998: onderhoud.)

6.6.2.3 ONDERHOUD NOMMER DRIE

“Alhoewel tuisonderrig definitief bepaalde probleme in die huidige (en toekomstige) onderwysstelsels kan aanspreek, is dit belangrik dat die leemtes in tuisonderrig aangespreek moet word. Die volgende aspekte in tuisonderrig is vir my problematies van aard:

- Die tuisonderrigleerder word soms van sy ouderdomsgroep afgesonder en dit ontnem hom van 'n groepsidentiteit.
- Omdat tuisonderrigleerders se eise individueel hanteer word, kan die kind ontnem word van die geleentheid om te leer om met ander te deel en met groot groepe mense saam te leef. Dit kan veroorsaak dat hulle egosentries ontwikkel.
- Tuisonderrigleerders kry nie die geleentheid om met ander leerders te kompeteer nie. Dit kan hulle intrinsieke motivering beïnvloed en hulle ontnem van optimale prestasie.

- Tuisonderrigleerders kry nie die geleentheid om hulle prestasies te vergelyk met dié van ander leerders nie. Dit kan daartoe lei dat hulle 'n verwronge selfbeeld ontwikkel.
- Die ouer is altyd subjektief by sy kind betrokke. Objektiviteit tydens evaluering is dus baie moeilik.
- Die ouer sal baie moeilik 'n maatstaf of 'n gemiddelde standaard (waarvolgens die leerder moet presteer) kan bepaal, omdat daar geen ander leerders is waarmee vergelykings getref kan word nie.
- Dit kan vir ouers problematies wees om deurlopend 'n balans tussen sy primêre verantwoordelikheid ten opsigte van opvoeding en sy primêre verantwoordelikheid as onderwyser te behou.
- Ouers se entoesiasme ten opsigte van tuisonderrig kan met verloop van tyd verminder en dit kan 'n negatiewe invloed op hulle motivering, voorbereiding en hulpverlening hê.
- Ouers se redes vir die gebruik van tuisonderrig kan op eie gewin en voordeel (moontlik finansieel) gebaseer wees en dit kan tot nadeel van die kinders strek.
- Die ouers se eie belangstellingsveld kan die samestelling van die leerder se kurrikulum beïnvloed, wat uiteraard tot nadeel van die leerder sal wees.
- Dit kan vir ouers moeilik wees om probleme te identifiseer, omdat daar nie ander kinders van dieselfde ouderdom is waarmee hy sy kind kan vergelyk nie.
- Om die evalueringresultate van tuisonderrigleerders met dié van skoolleerders te vergelyk, word daar hoofsaaklik op kognitiewe vaardighede gefokus. Hierdie benadering kan 'n totale wanpersepsie ten opsigte van die

tuissskoolleerder se ontwikkelingsvlak weerspieël. Dit behoort dus veel meer omvattend gedoen te word.”

(Mnr. Hennie Oosthuizen, Departementshoof Geesteswetenskappe, Bloemfonteinse Onderwyskollege en vader van twee seuns, onderskeidelik 24 en 22 jaar oud, 1998:onderhoud).

6.6.2.4 ONDERHOUD NOMMER VIER

“Ek wil begin deur my siening oor tuisonderrig te kwalifiseer teen die agtergrond van my omstandighede. Ek is in diens van die Vrystaatse Departement van Onderwys, en spesifiek as Eerste Onderwysadviseur (opvoedkundige sielkundige) by die kinderleidingkliniek op Welkom. Ek het die opdrag om te besluit oor die mees voordelige plasing van leerders in verskillende onderwysomgewings, insluitend tuisonderrig. Sedert 1996 is ek in Londen (Verenigde Koninkryk) besig met verdere studies in kinderontwikkeling en kinderterapie.

Vanuit die oogpunt van ’n opvoedkundige sielkundige neem ek die kind se totale ontwikkeling in ag wanneer ek my siening uitspreek. Die kind se emosionele, fisiese, morele, sosiale en kognitiewe ontwikkeling is hier ter sprake. Dit is egter my persoonlike oortuiging en nie noodwendig verteenwoordigend van my werkgewer of professie nie. My siening is soos volg:

- Ek gaan van die standpunt uit dat elke kind sover moontlik formele onderwys moet ontvang. Dit moet egter in ’n omgewing wat verteenwoordigend is van sy leefwêreld buite die formele onderwysstrukture (hierna genoem leefwêreld) geskied. Hierdie leefwêreld is egter nie volmaak nie en, alhoewel ons as volwassenes dit so aangenaam as moontlik wil maak, kan ons dit nie beheer en totaal verander nie.

- Tuisonderrig is nie verteenwoordigend van die kind se leefwêreld nie.
- Formele onderwys behoort van so 'n aard te wees dat dit die kind help en voorberei om in sy leefwêreld te kan groei en ontwikkel. Hoe meer die formele onderwyssituasie verskil van die kind se leefwêreld, hoe minder relevant raak dit vir hom.
- Formele onderwys moet juis die kind help om in sy leefwêreld te groei en te ontwikkel. As dit nie gebeur nie, sal ek 'n alternatief vir die konvensionele formele onderwys oorweeg - veral as dit impliseer dat die formele onderwyssituasie die kind se ontwikkeling kan teenwerk.
- Ek sal tuisonderrig dus slegs aanbeveel in uitsonderlike gevalle, soos wanneer 'n kind aan 'n chroniese siekte lei, wat deur die omstandighede by 'n skool vererger word. So 'n kind kan tydelik tuisonderrig ontvang, totdat sy algemene gesondheid verbeter en hy kan terugkeer na die formele onderwyssituasie.
- As die formele onderwyssituasie dus nadelig is, en indien tuisonderrig 'n beter alternatief kan bied, is ek ten gunste daarvan. Ek kan egter aan geen geval dink waar tuisonderrig as permanente alternatief tot die kind se voordeel kan wees nie.
- Indien tuisonderrig wel as alternatief vir formele onderwys oorweeg word, moet dit so na as moontlik aan die kind se leefwêreld geskied. Ek sal ook aanbeveel dat die kind steeds 'n leerling van 'n spesifieke skool bly.
- Dikwels is die formele onderwyssituasie net moeilik omdat die leerder die onderrigtaal nie goed verstaan nie, of in 'n geval waar die leerder 'n spesifieke leergestremdheid het. In so 'n geval is die formele onderrig nie noodwendig nadelig vir die kind se ontwikkeling nie, maar dalk slegs onvoldoende of

ontoepaslik. Vir hierdie leerders kan steun oorweeg word, en nie tuisonderrig nie.

- Soms is die onderwysituasie vir die ouer onaanvaarbaar, soos wanneer hulle morele waardes of godsdienstige oortuigings nie met dié van die skool ooreenstem nie. Dit is egter nie 'n oorweging vir tuisonderrig nie. Die kind se leefwêreld kan egter net verander deur byvoorbeeld te emigreer.
- Soms is die kind self of sy ouers vir die skool onaanvaarbaar, byvoorbeeld weens die kind se gedrag. In so 'n geval is tuisonderrig egter steeds nie 'n alternatief vir formele onderwys nie, want dit gaan nie die kind help om aanvaarbaar vir die skool te word nie. Dit kan egter wel as tydelike alternatief aanbeveel word, veral as dit aanvullend is tot ander vorme van hulpverlening (soos psigoterapie).

(Karien Naudé, Eerste Onderwysadviseur (opvoedkundige sielkundige) by die kinderleidingkliniek op Welkom, 1998:onderhoud).

Uit voorgaande onderhoude, wat die voordele sowel as die leemtes van tuisonderrig in oënskou neem, is dit duidelik dat daar baie verskillende persepsies oor tuisonderrig bestaan. Weens elke leerder se eiesoortige omstandighede is die godsdienstige beleid van skole vir sommiges 'n rede vir tuisonderrig, terwyl ander dit weer as 'n rede aanvoer om in die tradisionele skoolstelsel te bly. Selfs die sosialiseringsaspek, wat soms as 'n leemte van tuisonderrig beskou word en wat in die model in Hoofstuk sewe aangespreek word, word deur sommiges as 'n voordeel eerder as 'n leemte beskou. Sommige ouers mag ook bekommerd wees oor die hoeveelheid tyd wat tuisonderrig van hulle kan verg, terwyl ander dit juis as 'n geleentheid kan sien om by die onderwys van hulle kinders betrokke te wees. Tuisonderrig is egter juis 'n opeleer-stelsel, wat vir die leerders wat daarvan gebruik wil maak, bepaalde geleenthede skep, maar wat vir die leerders in die tradisionele stelsel geen bedreiging inhou nie.

6.7 SAMEVATTING

Tuisonderrig moenie as 'n bedreiging vir enige bestaande onderrigstelsel beskou word nie. Soos enige stelsel wat in die verlede bedryf is, of wat tans bestaan, of wat in die toekoms ontwikkel mag word, het dit inderdaad leemtes, maar dit bied wel in besondere omstandighede die ideale onderwysoplossing (en dit kan verder ook die totale druk op die oorlaaide skoolstelsel in Suid-Afrika help verlig). Die unieke pluspunte wat dit bied, is legio en dit moet tot voordeel van die onderwys ontgin word. Dit is egter belangrik dat die ouer sal besef dat sy betrokkenheid by enige vorm van 'n oop onderrigstelsel (veral op skoolvlak) uiters noodsaaklik is.

Alhoewel die literatuur sowel as die onderhoude wat gevoer is daarop dui dat tuisonderrig die christelike godsdienstige behoeftes van mense aanspreek, maak dit nie uitsluitlik vir die christelike godsdiensvoorsiening nie. Tuisonderrig openbaar juis die soort oopheid wat enige godsdienstige oortuiging kan akkommodeer. Juis dit maak dié vorm van onderrig so relevant, want dit kan die groot twispunt wat baie ouers en godsdiensleiers met die Staat het, uitskakel.

Dit is verder baie belangrik om te begryp dat tuisonderrig, anders as privaatskole wat soms as elitisties beskou word, vir almal toeganklik is, ongeag die status van die groep of individu wat daarvan gebruik maak. Nie die literatuur of onderhoude het enige vorm van elitisme as beswaar na vore gebring nie. Die klem val veel eerder op die opregte begeerte van ouers om by die onderwys van hulle kinders betrokke te wees. Meer nog, blyk dit baie duidelik dat tuisonderrig baie koste-effektief toegepas kan word, wat meebring dat ouers van alle sosio-ekonomiese groepe toegang daartoe het.

Dit is ook insiggewend om daarop te let dat waar tuisonderrig aanvanklik doelgerig weg beweeg het van die tradisionele openbare skoolstelsel, tuisonderrigouers in die jongste tyd al hoe meer die behoefte het om nouer met

openbare skole saam te werk. Indien daar 'n wedersydse bereidwilligheid tot groter samewerking tussen die ouer en die skool kan ontwikkel, is dit moontlik dat tuisonderrig die fasiliteite van skole kan benut, terwyl skole op hulle beurt finansiëel uit hierdie samewerkingsooreenkoms voordeel kan trek.

Laastens is dit belangrik dat skoolstelsels so ontwerp moet word dat dit kinders op 'n voortdurend veranderende wêreld voorberei. In 'n land soos Suid-Afrika, wat as gevolg van sy verlede en daaropvolgende noodgedwonge langdurige transformasie baie kompleksiteite beleef, behoort daar dus vir 'n groter verskeidenheid van onderrigstelsels voorsiening gemaak te word. Nuwe onderrigmetodes, wat aan die eise van die tyd voldoen en groter vryheid aan alle belanghebbendes verleen, moet dus ondersoek word. Die voorgestelde onderwysmodel wat in die volgende hoofstuk ter sprake kom, word onder andere op hierdie vertrekpunte gebaseer.

7

'n Ondersteunde opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrikaanse skole (OOSA)

7.1 INLEIDING

Die onderwysprobleme op skoolvlak in Suid-Afrika wat vroeër geïdentifiseer en bespreek is, dui baie duidelik daarop dat die huidige Suid-Afrikaanse skoolonderwysstelsel nie meer aan die behoeftes van alle leerders in die land voldoen nie. Dié stelsel kan nie die groot getalle leerders, asook agterstande soos gebrekkige fasiliteite, finansiële ongelykhede en vele ander wat in die verlede ontstaan het, genoegsaam aanspreek nie. Daarom is 'n nuwe onderwysmodel vir Suid-Afrika 'n noodsaaklikheid.

Die onderwysmodel wat hier voorgestel word, sal nietemin slegs as ondersteuningsmodel dien, aangesien die bedoeling nie is dat die huidige stelsel vervang moet word nie. Die bestaande onderwysstelsel het beslis 'n plek in Suid-Afrika en wedersydse hulpverlening en samewerking tussen die twee stelsels kan die effektiwiteit van beide verhoog.

Die diversiteit van die Suid-Afrikaanse bevolking en die groot verskeidenheid in die ouderdomsgroepe van leerders op skoolvlak, maak dit vir enige onderwysstelsel moeilik om in alle individuele onderwysbehoefte te voorsien. Met die voorgestelde oop skoolonderwysstelsel word daar egter juis gepoog om in 'n groter verskeidenheid van onderwysbehoefte te voorsien.

7.2 DIE GRONDBEGINSELS VAN DIE OOSA-MODEL

Volledigheidshalwe is dit allereers noodsaaklik om te begryp wat met die begrip “model” bedoel word. Dit is ’n geesteswetenskaplike term met velerlei betekenis (Mouton & Marais, 1985:141). In die konteks van hierdie studie word ’n model egter gedefinieer as ’n voorstelling van ’n onderrigstelsel wat bepaalde onderwysprobleme kan aanspreek.

Normaalweg word ’n model ontwikkel met die doel om as hulpmiddel te dien wanneer teorieë geformuleer word, asook wanneer hierdie teorieë in die praktyk toegepas word (Bitzer, 1995:141). In hierdie geval is dit dan ook die motief. Dit sal as hulpmiddel gebruik kan word om ’n effektiewe opleer-stelsel daar te stel wat onderwys vir alle Suid-Afrikaanse leerders meer toeganklik kan maak.

Die OOSA-model berus op ’n stelsel van selfwerkzaamheid, wat bykans alle beperkinge van tradisionele skoolstelsels oorbrug. Die bestaande skoolstelsel (tradisionele onderwysstelsel) vorm egter steeds die basis van al die verdere ondersteuning, naamlik aan die ouers, die leerders en spesifieke skole. Dié drie ondersteuningspilare binne die tradisionele skoolstelsel se hoofmerk is om leerders tot groter selfwerkzaamheid in die onderrigsituasie te lei.

Voorts is die model grotendeels ontleen aan die onderrigbeginsels wat in Accelerated Christian Education (ACE) en tuisonderrig met soveel sukses toegepas word. Terselfdertyd spreek dit die leemtes wat in dié twee stelsels geïdentifiseer is (Hoofstuk vyf en ses), tot ’n groot mate aan.

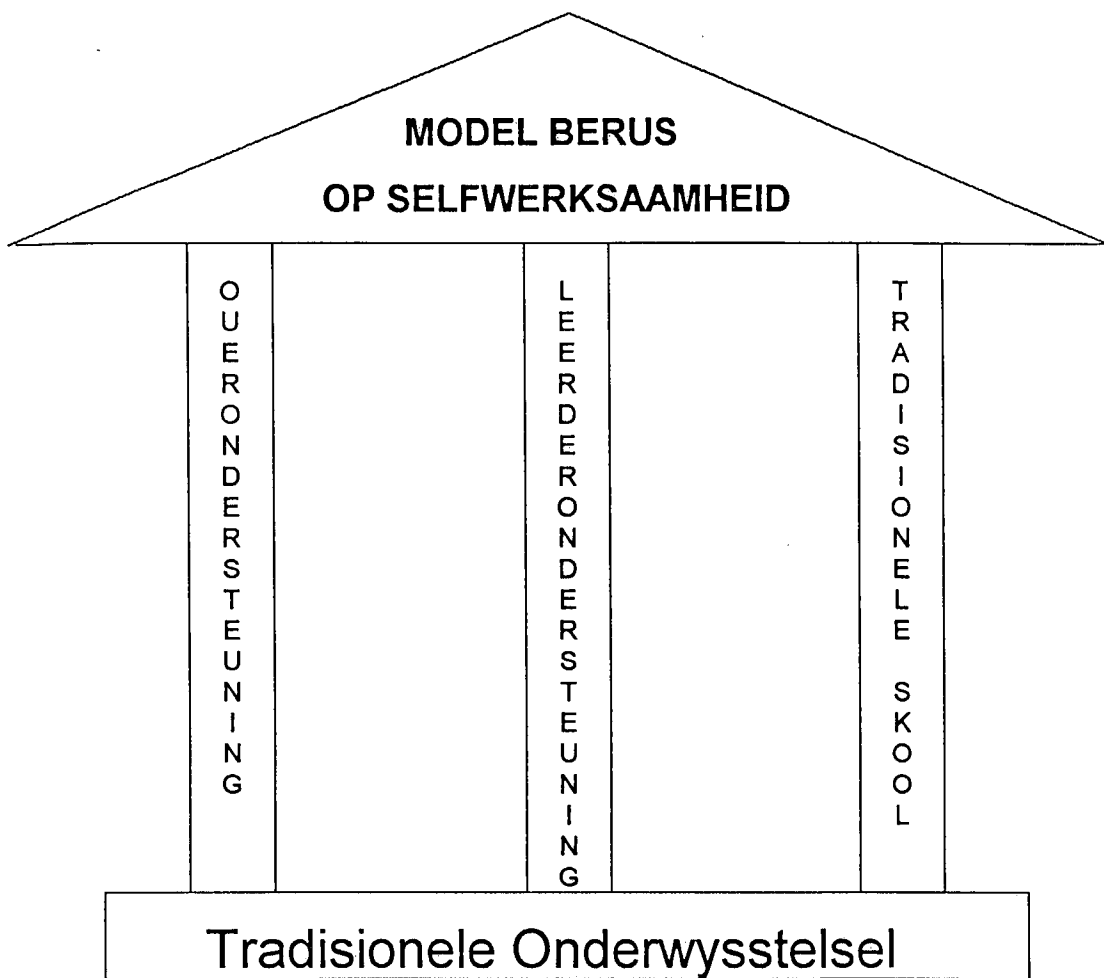


Fig. 7.1 Skematiese voorstelling van die basis waarop die OOSA-model gebou is.

Die model fokus op 'n oop benadering tot onderwys en omdat daar aan leerders veel meer keuses in so 'n opeleer-model gebied moet word, moet leerders ook die vryheid van keuse hê om of volgens die voorgestelde stelsel onderrig te word, of nie. Dit staan leerders dus vry om steeds van tradisionele kontakonderrig gebruik te maak, wat genoegsaam bewys is dat individualiteit deur die stelsel erken word. Omdat dié stelsel die beginsels van ope leer verder moet bevorder, word leerders nie slegs die keuse gebied om self te besluit oor die tipe onderwysstelsel waarvan hulle gebruik wil maak nie, maar ook oor aspekte soos leerinhoud, asook die tyd en plek waar onderrig moet plaasvind.

Benewens voorgenoemde behoort die model ook hoë akademiese standaarde, toeganklikheid en bekostigbaarheid te verseker. Dit moet voorts voorsiening maak vir kulturele diversiteit en moedertaalonderrig in Afrikaans en Engels. Indien die behoefte bestaan, kan die stelsel in die toekoms selfs in sekere Afrikatale aangebied word.

Die stelsel moet ook die groot groepe leerders buite die huidige onderwysstelsel koste-effektief akkommodeer, die swak gekwalifiseerde onderwysers se invloed neutraliseer en daarop gemik wees om effektiwiteit te midde van 'n tekort aan fasiliteite en klaskamers te bevorder. Verder behoort die stelsel ook aan die leerders volkome gemoedsrus te gee dat hulle kwalifikasies hulle in staat sal stel om in 'n latere beroepslewe optimaal te kan funksioneer.

Die uniekheid van die model as ondersteuning van die huidige onderwysstelsel, is egter daarin geleë dat tuisonderrigleerders by 'n spesifieke skool (hierna verwys as die gasheerskool) affilieer. Hoewel dit geen beperkinge impliseer nie, ondervang dit sekere gebreke van ander opeleer-stelsels, soos byvoorbeeld die leemte in totale mensvorming. In die praktyk kom die model op die volgende neer:

- Die implementering van die OOSA-model word deur ouers van leerders wat tuis wil studeer, of deur die skoolhoof van 'n openbare skool in oorleg met sy beheerliggaam en bestuurspersoneel geïnisieer. Dit word op grond van vooraf geïdentifiseerde behoeftes gedoen.
- Een spesifieke skool (dit kan die skool wees wat aanvanklik die implementering van die model geïnisieer het) dien as hoofonderrigsentrum en neem verantwoordelikheid vir alle koördinerende administratiewe funksies, terwyl dit ook as gasheerskool optree.
- Uit die tradisionele skoolstelsel word spesifieke bestaande skole met voldoende infrastruktuur, wat ook aan sekere ander basiese vereistes voldoen,

geïdentifiseer om as onderrigsentra te dien. Hierdie onderrigsentra staan bekend as satellietsentrums.

- Die hoofonderrigsentrum vorm die basis van 'n verdere onderrignetwerk van sogenaamde satellietsentrums en onderrigeenhede (as verlengstuk van die satellietsentrums òf die hoofonderrigsentrum).
- 'n Gasheerskool is 'n onderrigsentrum waarby tuisonderrigleerders affilieer en waar hulle volgens individuele behoeftes en die beskikbaarheid van fasiliteite en dienste by skoolaktiwiteite kan inskakel. Die gasheerskool verloor egter nie sy identiteit as tradisionele skool nie. Dié skool bedien wel twee groepe leerders met verskillende behoeftes. 'n Onderrigeenheid word geskep in gevalle waar onderrigfasiliteite benodig word, maar waar beskikbare fasiliteite nie aan al die vereistes van 'n gasheerskool voldoen nie. Skematies kan die onderrigsentra van die model soos volg voorgestel word:

ORGANISASIESTRUKTUUR VAN OOSA-MODEL

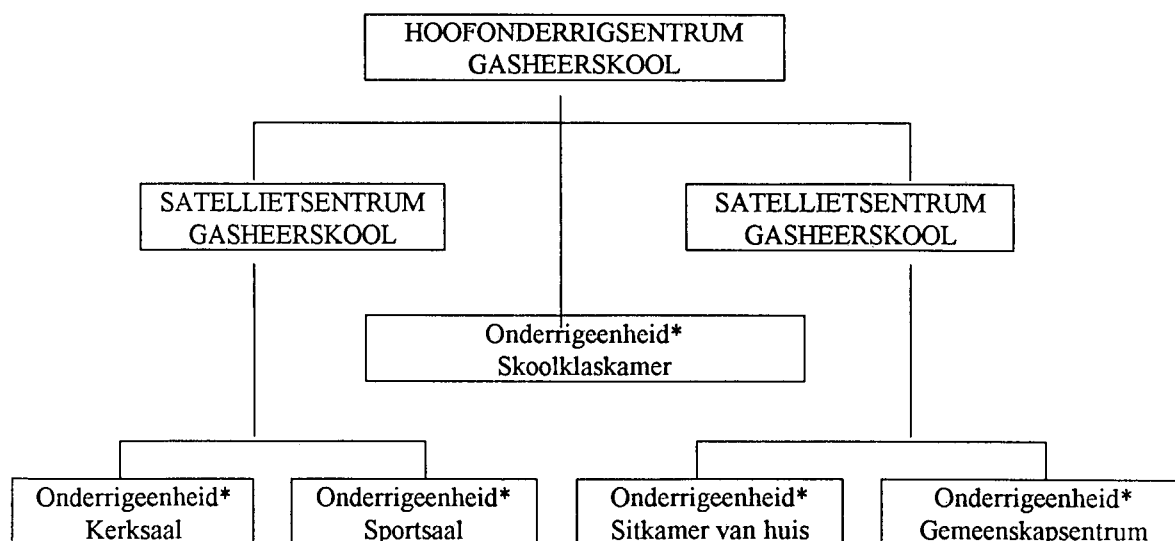


Fig. 7.2 Skematiese voorstelling van die organisasiestruktuur (onderrigsentra) in die OOSA-model

*'n Onderrigeenheid kan òf direk onder die hoofonderrigsentrum, òf onder 'n gasheerskool inskakel.

In die organisasiestruktuur van die OOSA-model is 'n spesifieke openbare skool as hoofonderrigsentrum verantwoordelik vir die koördinerende van alle administratiewe funksies. Dié skool tree ook as gasheerskool vir tuisonderrigleerders op en vorm die basis vir 'n verdere onderrignetwerk van satellietentrums en onderrigeenhede. Satellietentrums is skole wat steun aan tuisonderrigleerders verskaf, maar wat administratief van die hoofonderrigsentrum afhanklik is, terwyl onderrigeenhede enige lokale (sonder die nodige onderrigfasiliteite) waarin steun aan tuisonderrigleerders verskaf kan word, kan wees. Laasgenoemde is organisatories van die hoofonderrigsentrum of van 'n satellietentrum afhanklik.

Elke hoofonderrigsentrum het twee kernfunksies, naamlik die bestuur en beheer, sowel as die operasionalisering van die skoolaktiwiteite. Dit kan skematies soos volg voorgestel word:

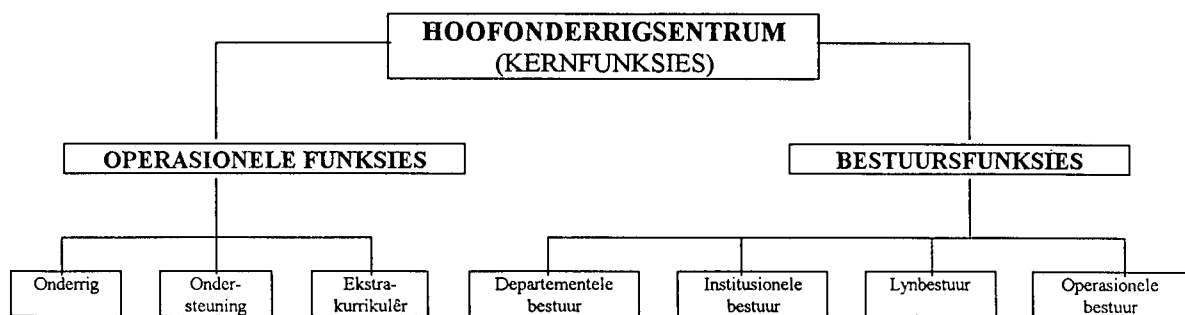


Fig. 7.3 Skematiese voorstelling van die kernfunksies van die hoofonderrigsentrum

Die kernfunksies van die hoofonderrigsentrum behels twee komponente, naamlik 'n operasionele en 'n bestuurskomponent. By die operasionele komponent word onderrig, ondersteuningsdienste aan ouers en leerders, asook ekstrakurrikulêre aktiwiteite ingesluit, terwyl die bestuurskomponent verwys na alle bestuursverantwoordelikhede op die verskillende hiërargiese vlakke, naamlik die departement, die beheerliggaam, die skoolhoof en die skool self.

7.3 OPERASIONALISERING VAN SKOOLAKTIWITEITE

Die operasionalisering van die OOSA-model se skoolaktiwiteite impliseer alle onderwys- en onderwysverwante aspekte, die wyse waarop ouers en leerders ondersteuning kan ontvang, asook ekstrakurrikulêre aktiwiteite waaraan leerders kan deelneem. Die operasionele funksies van die OOSA-model word soos volg skematies uiteengesit:

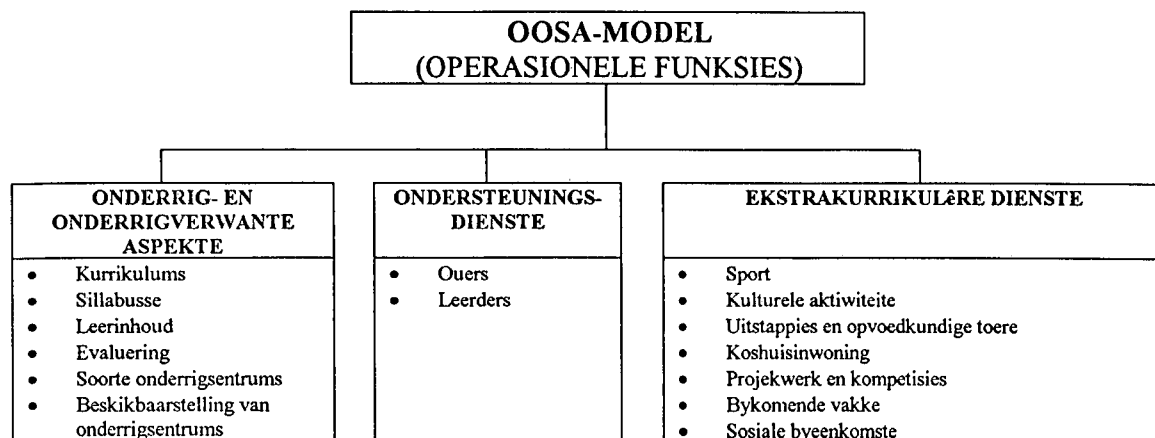


Fig. 7.4 Skematiese voorstelling om die operasionele funksies van die OOSA-model te illustreer

Die operasionele funksies van die OOSA-model verwys na die onderrigaktiwiteite, ondersteuningsdienste aan ouers en leerders, asook alle ekstrakurrikulêre dienste soos sport, kultuur en andere.

7.3.1 ONDERRIG- EN ONDERRIGVERWANTE ASPEKTE

Die onderrig in die OOSA-model verskil van tradisionele skoolonderrig deurdat 'n oper benadering gevolg word, maar ook deurdat ouers en leerders veel groter insette ten opsigte van alle komponente van die stelsel kan lewer. Sou ouers byvoorbeeld verkies om nie van uitkoms- of resultaatgebaseerde onderwys gebruik te maak nie, kan die model dienoreenkomstig aangepas word, of andersom. Die

stelsel is dus so ontwerp dat bepaalde aspekte daarvan maklik by die behoeftes van ouers en leerders aangepas kan word.

Die stelsel sal egter altyd aan die minimumvereistes wat deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) gestel word, moet voldoen indien leerders akkreditering ten opsigte van hulle kwalifikasies in Suid-Afrika verlang. Sou leerders egter alternatiewe of addisionele eksamens verlang, kan verskillende weë gevolg word, soos byvoorbeeld die eksamens van die *Independent Examinations Board* (IEB), die *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (UCLES), die *Scottish Highers* of enige ander geakkrediteerde eksamenstelsel. By die verdere bespreking van onderrig- en onderrigverwante aspekte van die OOSA-model word aan die volgende aandag gegee:

- Kurrikulums
- Sillabusse
- Leerinhoud
- Evaluering
- Hiërargiese struktuur van onderrigsentrums
- Beskikbaarstelling van onderrigsentrums

7.3.1.1 KURRIKULUMS

Wanneer ouers besluit dat hulle kinders tuisonderrig moet ontvang, het hulle die keuse om self die kurrikulum wat gevolg moet word te bepaal, of in totaliteit van die tradisionele skoolkurrikulum gebruik te maak. Aan die hand van hierdie keuses kan hulle dan besluit watter skool die mees gepaste sal wees om by te affilieer. Die ouers en leerders sal self bepaal watter ondersteuningsdienste ten opsigte van die kurrikulum hulle wil gebruik, afhangend van dit wat die verskillende skole hulle kan bied. Dit sal selfs moontlik wees om by meer as een gasheerskool gelyktydig te affilieer, indien hulle spesifieke onderwysbehoefte dit

vereis en dit prakties uitvoerbaar is. Dit sal egter na alle waarskynlikheid addisionele kostes meebring.

Daar word in die model dus nie 'n spesifieke kurrikulum voorgeskryf nie, aangesien dit juis die bedoeling van die stelsel is dat dit voorsiening daarvoor moet maak dat ouers en leerders self daarvoor kan besluit. Ouers sal egter die ouderdom, behoeftes en intellektuele vermoëns en vaardighede van hulle kinders in ag moet neem wanneer besluite van hierdie aard geneem word.

Dit moet duidelik beklemtoon word dat die tipe kwalifikasie en die akkreditering daarvan direk deur die kurrikulum wat die leerders volg, beïnvloed sal word. As ouers byvoorbeeld wil hê dat hulle kinders uiteindelik vir die *A-level*-eksamens van Cambridge moet kwalifiseer, moet daardie kinders reeds in die laer standerds begin om op 'n hoër akademiese standaard te konsentreer. Ander leerders kan op hulle beurt weer in die laer standerds reeds begin om meer op tegniese vakke te konsentreer, indien hulle aanleg en belangstelling daarop dui.

Leerders het egter ook die keuse om of die gasheerskool se volledige kurrikulum, of net die akademiese vakke in die kurrikulum te volg. Laasgenoemde bied aan ouers die gemoedsrus dat hulle kinders ten spyte van tuisonderrig, akademies steeds net so goed en selfs beter as in die tradisionele skoolstelsel voorberei kan word. Hierdie leerders kan met gemak aan die eksterne evaluering wat die skool gebruik, blootgestel word.

Hoewel leerders wat van die OOSA-model gebruik maak dus die kurrikulum van 'n gasheerskool kan volg, kan die sillabusse wat hulle volg, verskil - wat die oopheid van die stelsel verder beklemtoon. Die sillabusse binne die voorgestelde model word hierna meer volledig omskryf.

7.3.1.2 SILLABUSSE

In die nuwe Kurrikulum 2005 word daar reeds van die term sillabus wegbeweeg na die term leerprogram, wat op sigself minder voorskriftelik ten opsigte van die inhoud is. In die OOSA-model word daar ook geen vaste sillabus aan leerders voorgeskryf nie en ouers besluit self oor die doelstellings, omvang en uitkomste van die inhoud wat aangebied moet word.

Ouers wat egter verkies dat hulle kinders met die oog op die verwerwing van 'n spesifieke kwalifikasie 'n eksterne eksamen moet aflê, sal tydens eksaminering aan spesifieke sillabusse vir spesifieke vakke gebind word. Indien ouers nie die behoefte het om van eksterne evaluering gebruik te maak nie, kan 'n veel oper leerprogram gevolg word. Indien die betrokke kinders later wel by 'n universiteit in die buiteland sou wou registreer, kan 'n toelatingseksamen afgelê word. Baie van hierdie tersiêre instellings verlang nie 'n spesifieke kwalifikasie nie, juis omdat hulle toelating berus op 'n toelatingseksamen waartydens voornemende studente aan spesifieke vereistes ten opsigte van kennis en vaardighede moet voldoen. Die OOSA-model bind dus nie die ouer of leerder ten opsigte van sillabusse nie. Die toekomsverwagtinge wat die ouer ten opsigte van sy kind koester, kan dit egter wel noodsaak.

Aan die ouers wat verkies om self toepaslike kurrikulums of sillabusse, of beide op te stel, word sterk aanbeveel om 'n konsepsillabus vir elke vak saam te stel. Dit sal die ouer in staat stel om die onderrigproses doelgerig te beplan en presies te bepaal wat elke leerder in elke vak moet bereik. Ouers word dus toegelaat om heeltemal af te wyk van die tradisionele skoolsillabusse met dié voorwaarde dat die akademiese standaard en die vordering van die leerders na wense is.

Wanneer daar besluit word om wel die sillabusse van gasheerskole te volg, kan daar uiteraard ook swaarder op die skool vir hulp en leiding gesteun word, indien dit nodig sou wees. Die onderwysers kan die ouers dan met alles in 'n spesifieke

sillabus help, insluitend die inhoud daarvan. Die sillabusinhoud wat in die OOSA-model bestudeer kan word, word voorts volledig bespreek.

7.3.1.3 LEERINHOUD

As die standaard van die leerinhoud aan die minimum vereistes vir skoolonderwys in Suid-Afrika voldoen (wat nie te hoog behoort te wees nie, veral as die slaagsyfers van matrikulante van die laaste aantal jare in ag geneem word), kan tuisonderrigouers self oor die leerinhoud vir hulle kinders besluit.

Indien ouers egter wel in dié verband van die hulp en steun van 'n gasheerskool gebruik wil maak, kan die skool 'n waardevolle diens en belangrike insette met betrekking tot die leerinhoud lewer. Die onderwysers kan addisionele inligting aan die tuisonderrigleerders beskikbaar stel, soos byvoorbeeld bykomende notas, opsommings van die leerinhoud, uitgewerkte Wiskunde probleme, addisionele studievoorbiede en praktiese toepassings, maar natuurlik volgens die ouderdomme en behoeftes van die leerders. Net so kan ouers wat oor relevante inligting oor 'n bepaalde onderwerp beskik, ook op hul beurt die onderwysers help.

Vir die doeleindes van die model is dié tipe wisselwerking en interafhanklikheid uiters gewens en daar word sterk aanbeveel dat ouers vryelik toegang tot die skool se studiemateriaal moet hê. Dit sal aan ouers gemoedsrus gee as hulle weet dat hulle kinders toegang tot alle moontlike relevante inligting het. Om die leerinhoud vir leerders meer toeganklik te maak en om hulle kanse op sukses in hulle studies te verhoog, kan aan die volgende wyses van onderrigsteun aandag gegee word:

- Interaktiewe studiemateriaal
- Onderrigmedia ter ondersteuning van die leerinhoud

- Metodes waardeur ondersteuning aan leerders verleen kan word.

7.3.1.3.1 INTERAKTIEWE STUDIEMATERIAAL

In 'n opeleer-studie-omgewing het beide ouers en leerders die reg om weg te beweeg van die benadering dat feite gememoriseer moet word sonder dat insig daarin, of die praktiese toepassing daarvan gemeet word. Sekere feite sal egter altyd gememoriseer móét word as leerders in staat wil wees om konsepte daar rondom te bou, of om insig in 'n spesifieke vakgebied te ontwikkel.

In die OOSA-model sal die studiemateriaal wat gebruik word die leerders tot interaktiewe betrokkenheid by die leerinhoud lei. Hierdie betrokkenheid kan op die volgende wyses bewerkstellig word:

- Leerders kan na die voltooiing van sekere gedeeltes van die werk aan evaluering of eksaminering blootgestel word.
- Leerders kan versoek word om sekere stellings krities te evalueer.
- Leerders kan versoek word om bepaalde konsepte prakties toe te pas.

Indien 'n leerder wat die OOSA-model gebruik, besluit om dieselfde sillabusse as tradisionele skole te gebruik, kan hulle ook dié skole se studiemateriaal gebruik. As die studiemateriaal egter tuis, sonder die hulp van onderwysers, gebruik moet word, kan dit vir die leerders baie moeilik wees en behoort hulle ouers hulle te ondersteun. Die onderwysers van die gasheerskole kan die studiemateriaal egter ook só aanpas dat leerders in staat sal wees om dit tuis op 'n onafhanklike wyse te kan gebruik.

Terselfdertyd sal volwasse leerders ook van die interaktiewe studiemateriaal gebruik kan maak. Leerders in die tradisionele skoolstelsel sal dus ook daarby baat kan vind. Veral leerders wat vir lang tye weens siekte of sport- en kulturele bedrywighede afwesig is, sal die interaktiewe studiemateriaal baie goed kan gebruik. Die twee stelsels (tradisioneel en ope leer) loop dus parallel en kan mekaar deurentyd bevoordeel.

Omdat interaktiewe studiemateriaal egter nie altyd voldoende is nie, sal tuisonderrigleerders ook baie baat kan vind by die gebruik van tegnologiese ondersteuningsmateriaal, waaraan vervolgens aandag gegee word.

7.3.1.3.2 ONDERRIGMEDIA TER ONDERSTEUNING VAN DIE LEERINHOUD

Op tegnologiese gebied is daar verskeie vorme van ondersteuningsmateriaal beskikbaar, wat dit vir skoolleerders makliker maak om maksimaal in 'n opeleer-studie-omgewing te ontwikkel. Die verskillende vorme van studiemateriaal, die kostes daaraan verbonde, sowel as die vlak van ondersteuning wat dit bied, verskil egter heelwat. Derhalwe word die verskillende leerders wat die OOSA-model gebruik, se leerbehoefte op verskillende maniere aangespreek. Die mees algemene ondersteuningsmateriaal wat in opeleer-studie-omgewings, en dus ook in die OOSA-model gebruik word, is die volgende:

- Geskrewe materiaal
- Oudiobande
- Videobande
- Videoklasse
- Die uitsaaiwese
- Rekenaarnetwerke en satelliettegnologie.

7.3.1.3.2.1 GESKREWE MATERIAAL

Hoewel dit onlogies klink, word geskrewe materiaal wel as 'n bepaalde vorm van tegnologie beskou en sodanig gebruik tydens die oordrag van die inhoud. Dit is verder ook die mees algemene wyse waarop inligting of leerinhoud aan leerders oorgedra kan word (Williams, 1997:10), aangesien dit kostegewys binne die bereik van alle sosio-ekonomiese klasse is.

Die OOSA-model is nie eksklusief nie en maak voorsiening vir leerders uit alle vlakke van die samelewing. Dit is dus gerig op die minder gegoede leerders wat slegs geskrewe ondersteuningsmateriaal kan bekostig, sowel as op diegene wat duurder vorme van ondersteuning soos rekenaars kan bekostig en daarvan gebruik wil maak. Die plooibaarheid van die stelsel maak dit dus vir enige leerder toeganklik en dit voorsien aan almal se onderwysbehoefes.

In die model word voorgestel dat die onderwysers in diens van die gasheerskole behulpsaam moet wees met die opstel van die geskrewe ondersteuningsmateriaal. Die materiaal sal gebruikersvriendelik, interaktief en positief ondersteunend tot die studiemateriaal moet wees, aangesien dit grotendeels die funksie van die onderwyser moet oorneem. Die ondersteuning geskied deur middel van hoofstukke in geheel, spesifieke afsonderlike temas, of geïsoleerde lesse. Die ondersteuningsmateriaal kan verskillende vorme aanneem, byvoorbeeld tekenprente vir jonger leerders, of skemas en diagramme vir meer volwasse leerders. Dit is dus nie bloot 'n herhaling van die inhoud nie, maar 'n addisionele meganisme om die inhoud beter verstaanbaar te maak. Daar sal egter ook van begripstoetse, gewone toetse (wat van memoranda vergesel word), toepassingsvrae en addisionele kernverduidelikings en illustrasies (byvoorbeeld diagramme en skematiese voorstellings) gebruik gemaak kan word.

Vir die volwasse leerders sal die materiaal tot 'n groot mate op selfstudie fokus, terwyl jonger leerders dalk steeds addisionele ondersteuning van hulle ouers of

tutors sal moet ontvang. Watter vlak toepaslik is, sal egter alles van die individuele leerders se vermoëns ten opsigte van selfstudie afhang.

Die materiaal sal sensitief vir kulturele, geslagtelike en rasseverskille wees en sal aan alle moontlike leerders gelyke geleenthede tot hoë kwaliteit onderwysondersteuning bied. Die inhoud sal leerders motiveer tot, asook begelei in die proses van selfstandige studie, en moet daarom uiters toeganklik wees.

Die geskrewe ondersteuningsmateriaal word ook aan die gasheerskool se voltydse leerders beskikbaar gestel. Daarbenewens sal die oplossings vir voltydse leerders se probleme ten opsigte van studiemateriaal ook in die ondersteuningsmateriaal opgeneem word. Dit hou dus vir voltydse sowel as tuisonderrigleerders voordele in. Die twee stelsels (tradisionele kontakonderrig en tuisonderrig) funksioneer dus parallel, sonder om mekaar te benadeel.

7.3.1.3.2.2 OUDIOBANDE

Oudiobande is inderdaad duurder as geskrewe ondersteuningsmateriaal, maar steeds heelwat goedkoper as baie ander vorme van tegnologie. Die kostedoeltreffendheid, tesame met die algemene beskikbaarheid daarvan, maak dit uiters geskik vir alle leerders in Suid-Afrika (Race, 1992:29 en 30).

Groot getalle leerders in Suid-Afrika beskik nie oor basiese fasiliteite soos lopende water en elektrisiteit by hulle huise nie. Die ondersteuningsmateriaal wat aan dié leerders beskikbaar gestel word, moet sodanige huislike omstandighede dus deeglik verreken. Omdat die apparaat wat benodig word om oudiobande te gebruik van batterye gebruik kan maak, is dit dus geskik vir die doel.

Indien daar 'n behoefte daarvoor ontwikkel, sal vakonderwysers in gasheerskole almal bepaalde oudiobande ter ondersteuning van die inhoud wat hulle aanbied,

kan saamstel. Die oudiobande sal gebruik word om sekere konsepte en vakbeginsels, sowel as Wiskunde- en Wetenskapprobleme verder toe te lig en te verduidelik. Die uitspraak van woorde, die inskerping van belangrike feite, die aanleer van 'n nuwe taal en selfs die aanleer van lewensvaardighede is verdere aspekte wat deur middel van oudiobande vergemaklik kan word. Die leerders kan ook by herhaling na die bande luister, wat veral vir die stadiger leerders van groot waarde sal wees. Die onderwysers sal die meesterbande vervaardig, waarvandaan leerders die inhoud op hulle eie bande sal oorplaas. Die kostes kan ook redelik laag gehou word indien leerders hulle eie leë bande daarvoor gebruik. Die bande kan tuis sowel as in transito gebruik word.

Oudiobande kan ook aan voltydse leerders by die gasheerskole beskikbaar gestel word. Hierdie leerders sal veral wanneer hulle van die skool afwesig was, daarby kan baat vind. Onderwysers hoef in so 'n geval geen ekstra klasse aan te bied nie en boonop leer dit voltydse leerders sodoende om selfstandig te studeer. Net soos met geskrewe ondersteuningsmateriaal, sal die voltydse leerders se vrae en probleme onderwysers help om toepaslike en bruikbare materiaal saam te stel. Dit bevestig opnuut dat wanneer tuisonderrig parallel tot tradisionele kontakonderrig by 'n skool aangebied word, dit voordele vir beide groepe leerders inhou.

7.3.1.3.2.3 VIDEOBANDE

Videobande het die potensiaal om baie goeie ondersteuning aan tuisonderrigleerders te bied (Race, 1992:32 en 33). Dit is wel duurder as oudiobande en geskrewe materiaal, maar as dit koste-effektief benut word (soos deur die OOSA-stelsel voorgestel), kan dit aan groot groepe leerders doeltreffende ondersteuning bied.

Met die oog op effektiewe ondersteuning van die leerinhoud, moet videomateriaal professioneel vervaardig word. Dié visuele aanbieding van die leerinhoud sal veral

help om praktiese elemente daarvan toe te lig. Die visuele uitbeelding van byvoorbeeld Wetenskapsperimente, Biologie- en Aardrykskundevoorbeelde en selfs die oplossing van Wiskunde probleme, hou baie voordeel vir onderrig in. Kreatiewe onderwysers kan met die vervaardiging van die videobande behulpsaam wees en sodoende kan probleme wat voltydse leerders ervaar, ook aangespreek word.

'n Groot deel van die Suid-Afrikaanse bevolking het egter vanweë sosio-ekonomiese redes nie toegang tot die gebruik van videobande nie, omdat hulle nie die tegnologie wat daarmee saam benodig word, kan bekostig nie. Die OOSA-model maak egter spesiaal voorsiening daarvoor om hierdie vorm van tegnologiese ondersteuning so koste-effektief as moontlik aan tuisonderrigleerders beskikbaar te stel, en wel soos volg:

- Leerders wat nie oor elektrisiteit in hulle woonplekke beskik nie, kan op vasgestelde tye 'n onderrigsentrum (of gasheerskool) wat oor die nodige tegnologie beskik, besoek. Die leerders kan in 'n lokaal wat vir dié doel afgesonder word (byvoorbeeld 'n mediasentrum) met oorfone na die videobande kyk en luister. Die betrokke tegnologie hoef ook nie slegs in skoolure tot leerders se beskikking te wees nie. Dit kan vooraf bespreek word, sodat dit op gegewe tye buite skoolure gebruik kan word. Gasheerskole kan ook van satellietentrums elders gebruik maak om ondersteuningstegnologie aan leerders wat ver van hulle af woon, beskikbaar te stel.
- Leerders wat oor elektrisiteit beskik, maar nie oor 'n videomasjien of 'n televisie monitor of beide nie, kan die toepaslike tegnologiese hulpmiddele vooraf bespreek en vir 'n vasgestelde tydperk by 'n gasheerskool huur. 'n Deposito en verhuringsfooi kan verhaal word en sodoende kan die tegnologie in stand gehou word.

- Leerders wat oor al die nodige tegnologie beskik, maar vanweë finansiële redes deur videobande nie kan aankoop nie, kan die nodige bande by 'n gasheerskool bespreek en teen 'n minimale fooi vir vasgestelde tye uitneem. Op hierdie wyse kan groot getalle leerders die videobande gebruik. Sodoende word die optimale benutting daarvan teweeg gebring, wat die koste-effektiwiteit verder verhoog.

Uit die inkomste wat met verhuring gegenereer word, kan nuwe materiaal aangekoop, of bestaande materiaal herstel en opgegradeer word. 'n Videoteek kan dus deurlopend met materiaal wat die nuutste wetenskaplike bevindings en navorsingsresultate reflekteer, aangevul word. Terselfdertyd kan voltydse leerders op dieselfde wyse van die videomateriaal gebruik maak en ook daaruit voordeel trek. Dit is dus duidelik dat die twee stelsels ook op hierdie terrein aanvullend tot mekaar bedryf kan word.

7.3.1.3.2.4 VIDEOKLASSE

Wanneer 'n werklike klassituasie op videoband aan tuisonderrigleerders beskikbaar gestel word, voel hulle veel meer deel van die klassituasie as in die geval van ander ondersteuningsmateriaal (Russel, 1996:seminaar). Sodoende kan leerders wat om bepaalde redes nie in klasse kan of wil wees nie, steeds deel van 'n interaktiewe klassituasie voel.

Videoklasse kan op dieselfde wyse as videobande aan leerders beskikbaar gestel word. Daar is egter 'n verskil tussen videoklasse en videobande ten opsigte van die wyse waarop die bande vervaardig word, asook die inhoud en kostes daarvan. Videoklasse word in 'n gewone skoollokaal (wat spesiaal vir die doel ingerig word) vervaardig en die produksieproses is nie naastenby so professioneel soos in die geval van professioneel vervaardigde videobande nie. Dit is dus veel goedkoper om videoklasse te vervaardig. Leerders kan selfs by die

vervaardigingsproses betrokke wees, wat aan hulle verdere waardevolle kennis en ondervinding kan bied.

Die videoklasse kan handel oor onderwerpe waarmee leerders dikwels probleme ondervind, òf oor onderwerpe wat bepaalde interaksie tussen leerders en onderwysers verg. Waar 'n skool oor 'n baie goeie onderwyser in 'n bepaalde vakgebied beskik, kan so 'n skool video-opnames van die betrokke persoon se klasse laat maak en aan tuisonderrigleerders en leerders van ander skole beskikbaar stel. Op dié wyse kan die skool sowel as die onderwyser enersyds finansiël bevoordeel word, terwyl tuisonderrigleerders (en leerders in die algemeen) andersyds akademiese voordeel daaruit kan trek. In sulke gevalle is die onderwyser gewoonlik geneig om baie goed voor te berei, wat uiteraard tot voordeel van die videoklasse se gehalte is en dus ook die leerders bevoordeel (Russel, 1996:seminaar). Die gehalte van die onderrig is dus baie beter as wat andersins die geval sou wees. Voltydse en deelydse leerders (tuisonderrigleerders) kan weereens beide uit videoklasse voordeel trek.

7.3.1.3.2.5 DIE UITSAAIWESE

As tuisonderrig as 'n aanvaarbare alternatief vir die tradisionele skoolstelsel aanvaar word en vir alle Suid-Afrikaanse leerders toeganklik is, sal dit vir die *South African Broadcasting Corporation* (SABC) die moeite werd wees om deur middel van opvoedkundige programme op radio en televisie aan hierdie leerders se leerbehoefes te help voorsien. In 'n land soos Suid-Afrika kan die leemtes en agterstande in die onderwys inderwaarheid baie doeltreffend deur die uitsaaiwese aangespreek word en dit kan baie goed benut word om leerders buite die tradisionele skoolstelsel te bereik.

Die uitsaaiwese alleen kan egter nie in alle leerbehoefes en die nodige ondersteunende infrastruktuur voorsien nie en daarom bly die gasheerskool-stelsel

noodsaaklik. Dit is byvoorbeeld nie vir alle leerders moontlik om na uitsendings te kyk op die tye waarop dit uitgesaai word nie. Alle leerders beskik ook nie oor opnamegeriewe nie, terwyl dit juis hierdie leerders is wat die meeste by sulke koste-effektiewe ondersteuningsmateriaal sou kon baat vind.

In sulke gevalle kan die gasheerskole opnames van die uitsendings maak en saam met die nodige ondersteuningstechnologie aan leerders verhuur. Laasgenoemde sal uiteraard ietwat duurder wees as om na direkte uitsendings te kyk of te luister.

Die OOSA-model beveel teen bogenoemde agtergrond baie sterk aan dat daar met die SABC onderhandel moet word om opvoedkundige uitsendings oor die radio of televisie (of beide) te oorweeg. Opvoedkundige uitsendings kan ook vir leerders in die tradisionele skoolstelsel wat nie oor voldoende gekwalifiseerde onderwysers beskik nie, tot groot voordeel wees.

Verder kan onderwysers wat in die tradisionele skoolstelsel onderrig gee, ook by hierdie opvoedkundige uitsendings baat vind, aangesien dit as 'n vorm van indiensopleiding kan dien. Ook die uitsaaiwese kan dus tot voordeel van beide die tradisionele skoolstelsel en die OOSA-model aangewend word.

7.3.1.3.2.6 REKENAARNETWERKE EN SATELLIETTEGNOLOGIE

Rekenaarnetwerke en satellietegnologie is heelwat duurder as die vorme van ondersteuningsmateriaal wat tot dusver bespreek is, maar dit kan met groot sukses deur diegene wat dit kan bekostig, gebruik word. Satellietuitsendings, rekenaarnetwerkprogramme, internet, e-pos en ander vorme van elektroniese kommunikasie kan aan leerders uitstekende ondersteuning vir hulle studies bied (Smit, 1996:1-3) en hulle terselfdertyd in staat stel om met ander tuisonderrigleerders te kommunikeer. Op dié wyse kan die leerders wedersyds gedagtes wissel, wat kritiese en analitiese denke kan stimuleer.

Deur die OOSA-model stel gasheerskole hulle rekenaarlokale en rekenaarfasiliteite (teen 'n koste) aan tuisonderrigleerders beskikbaar. Omdat meer leerders van 'n bepaalde program gebruik sal maak, kan kostes gedeel word en die materiaal veel goedkoper beskikbaar gestel word as wanneer 'n ouer die materiaal wat benodig word, self sou moes aankoop.

Skole se rekenaarfasiliteite kan opgegradeer en uitgebrei word deur die inkomste wat van tuisonderrigleerders vir die gebruik van die skool se tegnologie verhaal word. Verder kan die tegnologie ook na skoolure, asook tydens naweke en vakansies teen betaling gebruik word. Die feit dat voltydse leerders ook deur die opgradering van die tegnologie bevoordeel kan word, bevestig weereens dat beide stelsels deur die OOSA-voorstelle bevoordeel kan word.

Samevattend kan gesê word dat die tegnologiese ondersteuning wat tuisonderrigleerders kan ontvang, sal bydra tot die sukses van hierdie leerders se studies. Verder hoef leerders wat by 'n gasheerskool affilieer nie noodwendig finansiël sterk te wees nie, aangesien goeie tegnologiese ondersteuningsmateriaal koste-effektief aan die leerders beskikbaar gestel kan word. Die leerders kan die ondersteuningsmateriaal wat hulle kan bekostig en wil gebruik, by die gasheerskole bekom. Die gebruik van alle ondersteuningsmateriaal is egter nie verpligtend nie.

7.3.1.3.3 METODES WAARDEUR ONDERSTEUNING AAN LEERDERS VERLEEN KAN WORD

Omdat die leerinhoud deur middel van selfstudie bemeester moet word, sal die aanpassings in die studiemateriaal en tegnologiese ondersteuningsmateriaal nie altyd voldoende ondersteuning aan tuisonderrigleerders kan bied nie. Onderwysers en tutors kan op die volgende wyses addisionele ondersteuning aan hierdie leerders verleen:

- Praktiese klasse
- Tutoriale klasse

7.3.1.3.3.1 PRAKTIESE KLASSE

Benewens interaktiewe studiemateriaal en tegnologiese ondersteuning wat deur die gasheerskole aan geaffilieerde tuisonderrigleerders gebied word, kan gasheerskole ook op 'n gereelde grondslag bepaalde eksperimentele werk en praktiese aktiwiteite wat met sekere akademiese vakke verband hou, ter ondersteuning van die studiemateriaal aanbied. Die bywoning hiervan is uiteraard vrywillig en leerders sal nie verplig word om dit by te woon nie.

Tuisonderrigleerders en onderwysers kom onderling ooreen oor 'n spesifieke tyd waarop die praktiese klasse gaan plaasvind. Dit kan byvoorbeeld op Saterdag, weesmidae of selfs in vakansietye geskied. Klasse kan ook herhaal word, indien daar genoeg leerders is om dit vir die onderwysers finansiële moeite te maak. Enige leerder wat van dié fasiliteit gebruik wil maak, sal uiteraard daarvoor moet betaal.

Leerders wat hulle kennis en vaardighede aan die hand van praktiese ervaring wil uitbou, kom vir praktiese klasse bymekaar om in vakke wat hulle daartoe leen, soos Natuur- en Skeikunde, Biologie, Kuns, Huishoudkunde, Naaldwerk, Tik en Houtwerk, praktiese onderrig te ontvang. Tydens dié klasse maak onderwysers met behulp van eksperimente en ander praktiese toepassings sekere vakbegrippe en vakbeginsels vir die leerders duideliker verstaanbaar. Probleme wat voltydse leerders ervaar, word in die besonder aangespreek, terwyl tuisonderrigleerders se eie behoeftes en probleme ook tydens die praktiese klasse deur die onderwysers aangespreek kan word.

Praktiese klasse (wat op dieselfde dag vir verskillende vakke aangebied kan word), het die verdere voordeel dat tuisonderrigleerders mekaar kan leer ken en sodoende word moontlike sosialisingsprobleme ook uitgeskakel. In die proses word kritiese en analitiese denke verder gestimuleer. Ook hierdie fasiliteit kan ewe goed deur voltydse leerders benut word. Dit bring weereens mee dat die tradisionele stelsel en die OOSA-model aanvullend tot mekaar kan funksioneer.

7.3.1.3.3.2 TUTORIALE KLASSE

Die gasheerskool identifiseer wanneer nodig persone (sogenaamde tutors) om aan tuisonderrigleerders ekstra ondersteuning te bied. Die vakonderwysers in die betrokke skole gee aan dié tutors riglyne oor wat van hulle verwag word en bedien hulle met raad en leiding.

Leerders wat in 'n betrokke jaar in 'n spesifieke vak presteer het, kan ten spyte daarvan dat hulle nog nie 'n kwalifikasie behaal het nie, ook as tutors optree. Ondergekwalfiseerde onderwysers of onderwysers met swak kwalifikasies kan ook as tutors optree en sodoende kosbare ondervinding opdoen, en sodoende inderwaarheid op dié wyse indiensopleiding ontvang. Dié sulkes kan uiteindelik in die proses sodanig ontwikkel dat hulle ten volle in beheer van 'n vak kan wees. Onderwysers by gasheerskole wat vir spesifieke vakke verantwoordelik is, aanvaar elk verantwoordelikheid vir 'n groep tutors onder hulle, vir wie hulle die nodige vakleiding gee. Die tutors help dan op hulle beurt die leerders by die betrokke gasheerskole, of beweeg uit na areas waar daar 'n behoefte aan hulp is. Tutors word finansiëel vergoed, maar nie tot dieselfde mate as onderwysers nie. Hulle kan goedkoper dienste as onderwysers lewer.

Tuisonderrigleerders en tutors kom onderling ooreen wanneer en waar tutoriale klasse sal plaasvind. Tydens die byeenkomste lei die tutors groepaktiwiteite, tree hulle as tussengangers tussen die leerders en die onderwysers op en help hulle

soms ook die leerders om die tegnologiese ondersteuningsmateriaal korrek te gebruik. Tutoriale klasse hou dus die volgende voordele in:

- Swak opgeleide onderwysers word verder ontwikkel.
- Leerders wat self as tutors optree, se mensontwikkeling word daardeur bevorder.
- Dit hou finansiële voordele vir die betrokkenes in en bevorder ook koste-effektiwiteit
- Tuisonderrigleerders baat by die interaktiewe groepaktiwiteite.
- Dit strek tot voordeel van leerders se akademiese ontwikkeling.
- Dit is aanvullend tot die tradisionele stelsel.

7.3.1.4 EVALUERING

In enige onderwysstelsel moet daar 'n evalueringmeganisme ingebou word, aangesien daar vasgestel moet word of leerders voldoende ontwikkel en of hulle bepaalde doelwitte bereik en resultate behaal het. In die OOSA-stelsel kan evaluering op die volgende wyses geskied:

- Deur gasheerskool
- Deur ouers
- Eksterne evaluering.

7.3.1.4.1 DEUR GASHEERSKOOL

n Leerder wat by 'n gasheerskool affilieer, kan op grond van die ooreenkoms wat daar tussen die ouer of leerder en die skool gesluit word, gebruik maak van alle vorme van evaluering wat in die betrokke skool toegepas word. Dit is egter vrywillig en daarom hoef daar geen terugvoering aan die skool te wees nie. Die evalueringsverslae van elke individuele leerder moet egter behoue bly, omdat die verskillende provinsiale onderwysdepartemente geregtig is om insae daarin te hê.

Dit is vanselfsprekend dat leerders wat buite die skool se sillabusse onderrig word, nie aan die hand van die skool se evalueringstelsel geëvalueer kan word nie. In sulke gevalle besluit die ouers self oor die metode van evaluering. Die verslae moet uiteraard steeds op versoek aan die Departemente van Onderwys beskikbaar gestel word.

Waar daar wel van die skool se eksamen- en toetsvraestelle gebruik gemaak word, geskied evaluering enersyds onafhanklik, terwyl die kinders se vordering terselfdertyd met dié van die voltydse leerders vergelyk kan word. Die vergelyking het egter nie ten doel om druk op die leerders te plaas nie, maar om te bepaal of die tuisonderrigleerder na wense vorder. Op dié wyse kan ouers bepaal of leerders leerprobleme het en of spesiale remediërende ondersteuning benodig word. Die leerder hoef nie noodwendig self van 'n moontlike agterstand bewus te wees nie en daarom behoort die inligting wat bekom is, nie 'n negatiewe uitwerking op sy selfbeeld te hê nie. Laasgenoemde is juis 'n belangrike voordeel vir OOSA-leerders bo leerders binne die tradisionele onderwysstelsel.

Omdat onderwysers waarskynlik baie moeite sal doen met toetsvraestelle, eksamenvraestelle en memoranda wat aan ouers beskikbaar gestel word, sal dit ook die leerders in die tradisionele stelsel bevoordeel.

7.3.1.4.2 DEUR OUERS

Soos reeds vermeld, staan dit ouers vry om self te besluit oor die wyse waarop tuisonderrigleerders geëvalueer moet word. Die OOSA-model is 'n opeleer-model wat juis impliseer dat die leerders 'n wyer keuse ten opsigte van onderrigmetodes en tegnieke kan uitoefen. Dit geld uiteraard ook vir evaluering. Ouers hoef dus nie in dié verband van gasheerskole gebruik te maak nie.

Evaluering kan aan die hand van toetse en eksamens wat deur die ouers self opgestel word, geskied. Hoewel dit kan ooreenstem met die wyse waarop dit in die tradisionele skoolstelsel gedoen word, het ouers meer ruimte om innoverend en kreatief te werk te gaan. Deur byvoorbeeld van 'n deurlopende evalueringsproses gebruik te maak, kan 'n beter beeld van 'n kind se totale ontwikkeling verkry word.

Daar kan ook van begripstoetse, werkkaarte, opdragte na die afhandeling van spesifieke temas, take en projekte gebruik gemaak word om die toets- en eksamenpunte aan te vul. Watter metodes gebruik word, sal afhang van wat die doel met die evaluering is en wat die resultate is wat tydens toetse en eksamens behaal word.

Wanneer ouers self vir kinders se evaluering verantwoordelikheid aanvaar, mag daar 'n verdere behoefte ontstaan om ook onafhanklike evaluering toe te pas, ten einde subjektiwiteit uit te skakel. In so 'n geval kan daar van buite-instansies, opvoedkundige sielkundiges of internasionaal erkende toetse en eksamens gebruik gemaak word. Dit bied aan ouers die nodige sekuriteit dat daar met hulle kinders se onderrig en ontwikkeling 'n bepaalde standaard gehandhaaf word.

Soos dit ook met ander vorme van evaluering die geval is, moet alle rekords ten opsigte van evaluering en evalueringsverslae bewaar word, sodat dit aan die Departemente van Onderwys beskikbaar gestel kan word indien daarvoor gevra

word. Die departemente mag dit nodig ag om tuisonderrigleerders se vordering van tyd tot tyd te evalueer. Die onderwysdepartemente het ook die reg om steekproewe op die tuisonderrigleerders se ontwikkeling te doen, ten einde hulle te vergewis dat tuisonderrig wel tot die voordeel van die betrokke leerders is.

7.3.1.4.3 EKSTERNE EVALUERING

Alle tuisonderrigleerders moet ekstern geëvalueer word, indien hulle vir 'n bepaalde amptelike sertifikaat wil kwalifiseer. Hulle kan dus intern deur hulle ouers geëvalueer word (vir 'n aantal grade of standerds), maar voordat hulle vir 'n amptelik erkende sertifikaat kan kwalifiseer, moet hulle ook ekstern geëvalueer word.

By eksterne evaluering besluit die ouers in oorleg met hulle kinders oor die tipe sertifikaat waarvoor hulle hulle wil voorberei. As die sillabusse van die Nasionale Onderwysdepartement gebruik word en van die evaluering in openbare skole gebruik gemaak word, behoort hulle nie probleme te ondervind om die Nasionale Senior Sertifikaat Eksamen af te lê nie. As leerders egter buite die raamwerk van die nasionale sillabusse werk, kan ander moontlikhede soos die Onafhanklike Eksamenraad se evaluering, of die Cambridge eksamens, of 'n hele aantal ander moontlikhede oorweeg word. Die instansie wie se eksamens in die meeste van die betrokke leerder se behoeftes ten opsigte van akkreditering vir tersiêre studies of 'n latere beroepslewe voorsien, word dan vir evalueringdoeleindes gekies.

Aangesien die OOSA-model 'n oop onderrigbenadering volg, lê die keuse by die ouers en leerders ten opsigte van wanneer en deur wie hulle ekstern geëvalueer gaan word. Tyd is ook nie 'n faktor nie en elke leerder sal teen sy eie tempo kan vorder totdat hy gereed is om geëvalueer te word. Eksterne evaluering kan dus na gelang van behoefte, omstandighede en vermoëns van individuele leerders verskillend toegepas word.

Vervolgens word daar na nog 'n onderrigverwante aspek van die OOSA-model gekyk, naamlik die feit dat opeleer-onderrig nie tot skoolgeboue beperk word nie, maar dat daar ook van ander geboue as onderrigsentrums gebruik gemaak word.

7.3.1.5 HIËRARGIESE STRUKTUUR VAN ONDERRIGSENTRUMS

Die OOSA-model beveel aan dat tuisonderrigleerders by onderrigsentrums moet affilieer, sodat leerders en hulle ouers toegang tot 'n goeie ondersteuningsbasis kan hê. 'n Bestaande skoolgebou met toepaslike onderrig- en ondersteuningsfasiliteite is uiteraard die ideaal om as onderrigsentrum te dien. Daar kan egter ook van enige ander geskikte gebou of lokaal gebruik gemaak word.

Onderrigsentrums dien as versamelpunte waar leerders onder leiding van onderwysers of tutors hulle probleme bespreek, van ondersteunende tegnologie gebruik maak en mekaar beter leer ken en sosialiseer. Leerders besluit self wanneer hulle die onderrigsentrums gaan besoek, want hoewel die fasiliteite tot hulle beskikking is, word daar geen verpligting op hulle geplaas nie. Vir doeleindes van die OOSA-model word daar onderskei tussen die volgende drie onderrigsentrums:

- Hoofonderrigsentrum
- Satellietonderrigsentrums
- Onderrigeenhede

7.3.1.5.1 HOOFONDERRIGSENTRUM

Aangesien die inisiatief ten opsigte van die implementering van die OOSA-model uitsluitlik by die skoolhoof en sy bestuurstrukture berus, berus die vestiging van

die betrokke onderrigsentrums en derhalwe ook die hoofonderrigsentrum ook by hulle . 'n Hoofonderrigsentrum sal oorkoepelend verantwoordelik wees vir die volgende funksies:

- Die oorhoofse koördinerings tussen onderrigsentrums.
- Die beheer en toesig oor die korrekte toepassing van die OOSA-model.
- Optrede as gasheerskool.
- Die enigste sentrum waar tuisonderrigleerders kan affilieer.
- Die plasing van tuisonderrigleerders by ander onderrigsentra na gelang van individuele persoonlike omstandighede en behoeftes.

Bogenoemde funksies onderskei die hoofonderrigsentrum van die ander onderrigsentrums. 'n Goed toegeruste skoolgebou van enige openbare skool wat homself daarvoor beskikbaar stel en wat oor die nodige onderrig-, ekstrakurrikulêre, administratiewe en ander ondersteuningsfasiliteite beskik, dien in die OOSA-model as hoofonderrigsentrum. So 'n skool dien ook as gasheerskool vir tuisonderrigleerders, deurdat aan hierdie leerders bepaalde ondersteuningsdienste gebied word. Hoofonderrigsentrums word van satellietentrums en onderrigseenhede onderskei op grond van die feit dat alle oorkoepelende organisatoriese funksies slegs vanuit die hoofonderrigsentrum geskied.

Omdat skoolgeboue selde optimaal benut word, beveel die OOSA-model aan dat dit nie slegs tot die beskikking van voltydse leerders moet wees nie, maar ook vir die gebruik van tuisonderrigleerders beskikbaar gestel moet word. Skoolgeboue (waarvan daar 'n tekort in Suid-Afrika is) kan op dié wyse veel meer koste-effektief benut word.

Wanneer 'n hoofderrigsentrum in terme van getalle en administratiewe funksies te groot word, of in gevalle waar leerders se behoeftes dit noodsaak, kan daar verder na satellietentrums en onderrigseenhede (of beide) uitgebrei word. Die hoofderrigsentrum bly egter organisatories in beheer van die stelsel.

7.3.1.5.2 SATELLIETONDERRIGSENTRUMS

'n Satellietentrum kom tot stand wanneer ander openbare skole (buiten die skool wat as hoofderrigsentrum dien) die behoefte daartoe het, waar die getalle en administratiewe funksies van 'n hoofderrigsentrum te groot word en dié sentrum dus nie meer die getalle tuisskoolleerders kan akkommodeer nie, of waar die omstandighede van spesifieke leerders dit verg, soos byvoorbeeld waar afstand 'n faktor is en behoeftes ten opsigte van akademiese en ekstrakurrikulêre aktiwiteite voorkom. Die totstandkoming geskied aan die hand van onderhandelinge tussen die bestuursliggame van die betrokke skole. 'n Satellietentrum dra op die gebied van onderwysondersteuning aan tuisonderrigleerders ál die verantwoordelikhede wat vir 'n gasheerskool geld, omdat hy ook as gasheerskool funksioneer. Die satellietentrum maak egter op die hoofderrigsentrum staat vir al die administratiewe funksies van die stelsel.

Waar groepe leerders in dieselfde omgewing 'n sekere afstand vanaf 'n hoofderrigsentrum woon, kan 'n skool (nader as die hoofderrigsentrum aan hierdie leerders) wat oor bepaalde onderwys- en ondersteuningsfasiliteite beskik en aan die behoeftes voldoen, dus as 'n satellietentrum dien. 'n Satellietentrum funksioneer dan ook as die gasheerskool vir tuisonderrigleerders, maar staan steeds onder beheer van 'n hoofderrigsentrum. In gevalle waar skole nie oor die nodige administratiewe infrastruktuur beskik nie, of bloot nie gewillig is om by die administrasie van die stelsel betrokke te raak nie, kan só 'n skool egter steeds as satellietentrum vir tuisonderrigleerders optree.

Satellietsentrums word gewoonlik gebruik om op vervoer- en verblyfkostes te bespaar, of bloot omdat dit geriefliker of tydsbesparend is. Leerders word egter nie verplig om hul hulpdienste by die naaste onderrigsentrum te ontvang nie.

Hoofonderrigsentrums se onderwysers kan die satellietsentrums op bepaalde tye besoek ten einde hulp te verleen, te monitor wat daar plaasvind en om aan die tutors en leerders bepaalde onderrigsteun te verleen. Onderwysers van die satellietsentrums kan self as tutors optree, maar daar kan ook van ander persone gebruik gemaak word.

7.3.1.5.3 ONDERRIGEENHEDE

Geboue of lokale wat nie oor die ondersteuningsdienste, fasiliteite en infrastruktuur van 'n skool beskik nie, word onderrigeenhede genoem. In sulke gevalle word daar byvoorbeeld van 'n kerksaal, 'n gemeenskapsentrum, 'n sportsentrum, of selfs 'n leerder of tutor se huis gebruik gemaak.

Daar kan bepaalde tegnologiese ondersteuningsmateriaal en ook tutors aan die onderrigeenhede beskikbaar gestel word. Onderrigeenhede is ook in direkte verbinding met satellietsentrums of hoofonderrigsentrums en staan onder beheer van die hoofonderrigsentrums. Onderwysers van die hoofonderrigsentrums of satellietsentrums moet ook hierdie eenhede besoek om hulp te verleen en die omstandighede te monitor. Leerders wat by hoofonderrigsentrums geaffilieer is, maar ver daarvandaan bly, kan by onderrigeenhede byeenkom om addisionele steun te bekom. Tuisonderrigleerders word egter nooit hiertoe verplig nie. Vervolgens word die tye wanneer hierdie onderrigsentrums binne die OOSA-model tot die tuisonderrigleerders se beskikking gestel word, bespreek.

Wanneer 'n skool as onderrigsentrum dien, moet die belange van die tradisionele voltydse leerders deurentyd in ag geneem word. Die regte van tuisonderrigleerders mag nooit inbreuk maak op die regte van voltydse leerders nie, ongeag die feit dat die twee stelsels parallel loop en tot voordeel van beide groepe leerders kan wees. Daar is egter spesifieke maniere waarop dit oorkom kan word en wel deur die fasiliteite op die volgende tye beskikbaar te stel:

- Naweke
- Vakansietye
- Daaglikse buite skoolure

7.3.1.6.1 NAWEKE

Aangesien die akademiese fasiliteite van skole normaalweg nie oor naweke benut word nie, kan dit sonder veel moeite tot die beskikking van tuisonderrigleerders gestel word. Onderwysers wat by tuisonderrig betrokke wil wees, kan ook veel makliker oor naweke sekere dienste (teen addisionele vergoeding) aan tuisonderrigleerders en hulle ouers bied.

Tuisonderrigleerders wat as gevolg van groot afstande nie in die week by aktiwiteite kan inskakel nie, kan oor naweke by die skool se sport- en kulturele aktiwiteite inskakel. Op dié wyse ontmoet leerders mekaar op 'n gereelde basis (tydens vasgestelde naweke) en word die geleentheid geskep om met leerders van dieselfde ouderdom gedagtes te wissel, te sosialiseer en selfs verhoudings op te bou en vriendskappe te sluit. Vir hierdie doel word daar juis aanbeveel dat 'n hoofonderrigsentrum oor koshuise moet beskik om huisvesting aan leerders en hulle ouers te verskaf. Dit geld dus ook vir ouers wat oor naweke ondersteuning ontvang ten opsigte van die rol wat hulle moet vervul om hulle kinders tuis te

onderrig. Daarbenewens kan ouers onderling, deur die uitruil van gedagtes en ervarings, mekaar help om die beste moontlike hulp en ondersteuning aan hulle kinders te verleen.

Leerders wat naby aan die onderrigsentrums woonagtig is, sal waarskynlik van die naweekskole gebruik maak. Leerders wat egter groot afstande moet aflê, kan eerder van vakansieskole gebruik maak.

7.3.1.6.2 VAKANSIETYE

Omdat skoolgeboue ook nie gewoonlik tydens skoolvakansies benut word nie, is dit 'n ideale tyd vir tuisonderrigleerders om van hulle gasheerskole se ondersteuningsdienste gebruik te maak. Tuisonderrigleerders hoef hulle vakansies byvoorbeeld nie op dieselfde tye as voltydse leerders te neem nie, terwyl volwasse leerders wat hulle skoolopleiding deelyds deur middel van opeleer-onderrigmetodes ontvang, ook die betrokke gasheerskole se ondersteuningsdienste tydens tradisionele skoolvakansies kan benut, maar uiteraard slegs as die behoefte bestaan.

Vakansieskole sal 'n maksimum van vyf dae kan duur, aangesien voltydse onderwysers wat daarby betrokke sal wees, vir 'n gedeelte van die vakansie 'n geleentheid moet kry om te rus. Omdat daar gedurende vakansies meer intensief gewerk kan word as gevolg van die langer tye wat die gasheerskool dan beskikbaar is, kan hierdie dienste veel meer omvattend en uitgebreid aangebied word as tydens naweekskole.

Net soos in die geval van naweekskole, kan leerders en ouers van koshuisinwoning gebruik maak. Die bywoning daarvan is uiteraard vrywillig. Vakansieskole is veral gerieflik vir leerders wat ver van die onderrigsentrums af woon, asook vir volwasse leerders wat werk en net op bepaalde tye verlof kan neem. Verder kan

tuisonderrigleerders ook saam met voltydse leerders by bepaalde vakansie-aktiwiteite inskakel, byvoorbeeld sporttoere, kultuurtoere, opvoedkundige toere en kampe. Voltydse leerders kan egter ook by vakansieskole baat, deur teen 'n bepaalde finansiële bydrae van die ondersteuningsdienste gebruik te maak.

7.3.1.6.3 DAAGLIKS BUIITE SKOOLURE

Leerders wat naby aan 'n onderrigsentrum woon, maar wat nie betyds in die tradisionele skoolstelsel kan of wil inskakel nie, kan ná skoolure van die dienste van gasheerskole gebruik maak. Hulle kan die tegnologiese fasiliteite van gasheerskole smiddae of saans benut sonder dat dit die voltydse leerders beïnvloed. Tutors sal egter op hierdie tye by die skool beskikbaar moet wees om die apparaat te kontroleer, hulp te verleen en omstandighede te monitor. Leerders moet die beskikbaarheid van onderrigleiers en ondersteuningsfasiliteite dus verreken in hulle beplanning.

Hierdie na-ure opsie het ook vir die tuisonderrigleerder 'n ander betekenis, naamlik dat dit selfs moontlik is dat geaffilieerde tuisonderrigleerders bedags van gasheerskole se sportfasiliteite gebruik kan maak, indien dit nie die voltydse leerders in hulle studies hinder nie. Dit dra by tot die optimale benutting van fasiliteite en skoolgeboue en sal dus ook tot finansiële voordeel van die gasheerskool wees. Behalwe dat gasheerskole aan tuisonderrigleerders onderrig- en onderrigverwante dienste kan lewer, kan hierdie skole ook bepaalde ondersteuningsdienste aan tuisonderrigouers en tuisonderrigleerders bied.

7.3.2 ONDERSTEUNINGSDIENSTE

Leerders wat volledig op selfstudie aangewese is (byvoorbeeld met die volg van korrespondensiekursusse), ondervind dikwels probleme om akademies te presteer

(SAIDE, 1995b:171 en 172) en daarom sal sodanige leerders kan baat vind by die ondersteuningsdienste wat deur die OOSA-model voorgestel word. Tuisonderrigleerders moet tot 'n groter mate selfdissipline aan die dag lê om in beheer van hulle leerprosesse te wees, as wat dit met kontakonderrigleerders die geval is.

Omdat die OOSA-model op opeleer-onderrigbeginsels geskoei is en leerders toelaat om hulle eie keuses uit te oefen, kan dit problematies wees as hulle nie oor die nodige selfdissipline beskik nie. Die model beveel dus aan dat tuisonderrigleerders ter aanvang baie steun moet ontvang en dat hulle dan stelselmatig tot selfstandige studie gelei word. In dié verband speel ouers 'n baie groot rol en hulle moet derhalwe ook van gasheerskole se ondersteuningsdienste gebruik maak om hulle kinders te lei. Gasheerskole kan die volgende ondersteuningsdienste bied:

- Ondersteuning aan ouers
- Ondersteuning aan leerders

7.3.2.1 ONDERSTEUNING AAN OUERS

Ten spyte van die feit dat ouers 'n belangrike ondersteuningsrol ten opsigte van hulle kinders het, het hulle self ook ondersteuning nodig, aangesien hulle nie altyd oor die nodige kennis en selfvertroue beskik om hulle kinders op akademiese gebied te ondersteun nie. Dit kan geskied wanneer ouers saam met hulle kinders die gasheerskole besoek en wel op die volgende wyses:

- Inligtingsessies
- Motiveringsgeleentheid
- Verrykingsklasse

7.3.2.1.1 INLIGTINGSESSIES

Die OOSA-model bepaal dat ouers nie oor 'n onderwyskwalifikasie of enige onderwysondervinding hoef te beskik om hulle kinders tuis met hulle studies te help nie. Hulle moet egter wel toepaslike leiding ontvang en hier kan gasheerskole 'n belangrike rol speel om deur middel van werkswinkels, seminare en selfs informele besprekings aan ouers die nodige hulp en leiding te gee.

Tydens inligtingssessies word bepaalde opvoedkundige beginsels met ouers bespreek sonder om hulle outonomie te bevraagteken, of om advies op hulle af te dwing. Die bywoning van die inligtingssessies is steeds vrywillig, terwyl die inhoud daarvan, asook die onderwerpe onder bespreking deur die ouers geïnisieer word. Ouers kan self ook by die aanbiedings betrokke wees, aangesien hulle oor bepaalde ondervinding en kennis ten opsigte van tuisonderrig beskik.

Tydens inligtingssessies word daar aan ouers verduidelik wat hulle rol in die tuisonderrigproses kan wees. Ouers ontvang dus leiding oor hoe om op hulle beurt aan hulle kinders leiding te gee ten opsigte van hulle onafhanklike studieprosesse.

7.3.2.1.2 MOTIVERINGSGELEENTHEDE

Motivering is so 'n belangrike aspek vir selfstandige studie, dat dit in enige opeleer-onderrigstelsel aandag moet kry. Leerders en ouers moet immers oortuig wees dat dit wat hulle doen in die beste belang van leerders se studies sal wees. Ouers mag byvoorbeeld aanvanklik baie gemotiveerd wees en baie moeite vir hulle kinders doen. Mettertyd kan dit egter gebeur dat hierdie ouers se entoesiasme afneem as gevolg van hulle eie verpligtinge, soos byvoorbeeld finansies, werksomstandighede en vele meer.

As ouers dus van tyd tot tyd van bepaalde tuisonderrigssuksesse kan hoor en met ander ouers oor hulle inisiatiewe gesels, kan dit hulle opnuut motiveer om hulle entoesiasme te behou en kreatief te wees in die ondersteuning van hulle kinders. Ouers moet self glo in dit wat hulle en hulle kinders doen, voordat hulle daarin sal slaag om hulle kinders te motiveer. Behalwe dat die gasheerskool die ouers kan motiveer, kan hierdie skool ook bepaalde verrykingsaktiwiteite vir die ouers aanbied.

7.3.2.1.3 VERRYKINGSKLASSE

Ouers wat 'n leemte in hulle akademiese kennis ervaar, mag die behoefte hê om hulle eie algemene kennis aan te vul. In dié verband kan gasheerskole kundiges betrek om verrykingsklasse vir ouers aan te bied.

Ouers bepaal weereens self die onderwerpe waarvoor hulle meer inligting verlang en die gasheerskool tref die res van die reëlings, byvoorbeeld ten opsigte van die aanbieder, asook alles wat daarmee gepaard gaan. Dit is dus nie net die tuisonderrigleerders wat ontwikkel nie, maar ook hulle ouers. Daar word sodoende 'n algemene leerkultuur in die betrokke ouerhuise gevestig en in so 'n milieu kry leerders 'n beter geleentheid om hulle volle potensiaal te bereik. Ouers en leerders wat saam ontwikkel, sal 'n beter gesinsverhouding ontwikkel en die band tussen ouer en kind word ook versterk. Hulle sal mekaar uiteindelik beter verstaan, saam dink en redeneer oor sekere aspekte, asook oplossings vir probleme soek.

Die ondersteuning wat gasheerskole aan die ouers van tuisonderrigleerders bied, is dus nie alleen tot die leerders se voordeel nie, maar ook tot voordeel van hulle ouers.

7.3.2.2 ONDERSTEUNING AAN LEERDERS

Die wenslikheid dat leerders wat selfstandig tuis studeer bepaalde vorme van ondersteuning moet ontvang, kan nie genoeg beklemtoon word nie. Dit is juis die rede waarom affiliasie by gasheerskole so noodsaaklik is, aangesien dit 'n geleentheid vir professionele ondersteuning skep.

Omdat 'n opeleer-stelsel vryheid van keuse bevorder, is dit belangrik dat leerders nie verplig moet word om van ondersteuningsfasiliteite gebruik te maak nie. Hulle moet self daarvoor besluit, asook oor watter ondersteuningsdienste hulle wil gebruik. Gasheerskole kan die volgende ondersteuningsdienste bied:

- Die vestiging van studiegroepe
- Didaktiese hulpverlening
- Aanleg- en ander toetse
- Tegnologiese, kommunikatiewe en inligtingsmedia
- Ekstra klasse.

7.3.2.2.1 DIE VESTIGING VAN STUDIEGROEPE

Een van die leemtes van tuisonderrig wat vroeër uitgewys is, is die gebrek aan sosialiseringseleentehede vir hierdie leerders. Die probleem kan voorkom word deurdat die gasheerskool studiegroepe vir leerders van dieselfde ouderdom of ontwikkelingsvlak kan stig. Op dié wyse kan leerders benewens hul akademiese ontwikkeling ook leerders van hulle eie portuurgroep ontmoet.

Hoewel die gasheerskool studiegroepe kan inisier, moet dit aan die hand van die leerders se behoeftes geskied en moet die leerders self besluit hoe gereeld en op watter tye en plekke dit moet plaasvind. Die leerders besluit ook self of hulle enige insette van die gasheerskool benodig.

In die studiegroepe word akademiese probleme bespreek, inligting uitgeruil, projekte aangepak en krities geredeneer oor onderwerpe van belang. Leerders word dus blootgestel aan die gedagtes van ander leerders en op hierdie wyse leer hulle om uiteindelik self te besluit ten opsigte van dit wat vir hulle aanvaarbaar en reg is. Leerders by wie daar bepaalde leerprobleme geïdentifiseer word, kan ook deur die gasheerskool ondersteun word. Hierdie aspek van hulpverlening word vervolgens bespreek.

7.3.2.2.2 DIDAKTIESE HULPVERLENING

Alhoewel selfs gekwalifiseerde onderwysers dit soms moeilik vind om leerprobleme by leerders te identifiseer, verskaf hulle opleiding tóg aan hulle die kennis wat hulle in staat stel om dié funksie tot 'n mindere of meerdere mate uit te voer. Waar daar egter wel tekortkominge bestaan, sal skole die hulpsisteme in die toekoms aanvul deur die voorsiening van 'n span skolastiese hulpverleners onder leiding van 'n gekwalifiseerde opvoedkundige sielkundige (Huysamer, 1998:onderhoud). Hierdie diens kan dan uitgebrei word na die tuisonderrigleerders wat by die betrokke gasheerskool geaffilieer is.

Omdat daar gewoonlik 'n baie intieme verhouding tussen tuisonderrigleerders en hulle ouers bestaan, is dit waarskynlik dat ouers leerprobleme by hulle kinders sal kan identifiseer. Dit kan dan met behulp van gekwalifiseerde onderwyspersoneel en 'n span skolastiese hulpverleners by gasheerskole gediagnoseer word. Die gasheerskool kan dan verdere leiding aan tuisonderrigouers verskaf, sodat hulle in staat sal wees om hulp te verleen aan leerders met leerprobleme. Die hulp wat die skolastiese hulpverleners aan tuisonderrigleerders bied, maak egter veel meer op die insette van ouers staat as in die geval van voltydse leerders.

Gasheerskole van die OOSA-model behoort dus oor 'n volle span skolastiese hulpverleners te beskik om professionele hulp en leiding aan leerders met

leerprobleme te verskaf. So 'n span sal hulle dienste aan die voltydse leerders sowel as die tuisonderrigleerders lewer. Behalwe dat gasheerskole aan leerders ondersteuning kan bied deur studiegroepies te stig, asook aan leerders met leerprobleme ekstra hulp kan verleen, kan tuisonderrigleerders ook by die aanleg- en ander toetse wat by skole afgelê word, inskakel.

7.3.2.2.3 AANLEG- EN ANDER TOETSE

Op sekere tye word voltydse leerders aan bepaalde toetse onderwerp, wat aan onderwysers en ouers noodsaaklike inligting ten opsigte van die vermoëns en belangstellings van hierdie leerders verskaf. Tuisonderrigleerders sal uiteraard hiervan uitgesluit wees, indien ouers nie doelbewuste pogings in hierdie verband aanwend nie.

Die OOSA-model beveel aan dat tuisonderrigleerders die geleentheid moet hê om saam met voltydse leerders aan sulke toetse deel te neem, hoewel die keuse nog by die leerders en hulle ouers berus. Op dié wyse word die leerders se intelligensiekwosient, aanleg, belangstellings en vaardighede bepaal, wat uiters handige inligting is op die tydstip wanneer leerders vak- en beroepskeuses moet maak.

Waar van toepassing, maak die gasheerskool (waar die tuisonderrigleerder affilieer) die resultate van die toetse aan die tuisonderrigouers bekend. Hulle kan selfs in dié verband geadviseer word, sonder dat daar enige druk ugeoefen word. Dit is dus slegs 'n bykomende fasiliteit waarvan tuisonderrigouers vrywilliglik gebruik kan maak. Naas bogenoemde ondersteuningsdienste, kan gasheerskole ook aan tuisonderrigleerders op die gebied van tegnologiese, kommunikatiewe- en inligtingsmedia ondersteuning bied.

7.3.2.2.4 TEGNOLOGIESE, KOMMUNIKATIEWE EN INLIGTINGS-MEDIA

'n Verdere diens wat gasheerskole aan tuisonderrigleerders kan bied, is die beskikbaarstelling en gebruik van onderrigtegnologie en kommunikatiewe- en inligtingsmedia. Omdat dit vir leerders meestal moeilik is om onafhanklik te studeer, kan so 'n diens leerders se kanse om suksesvol te wees, aansienlik verbeter.

Onderrigtegnologie ontwikkel teen 'n baie vinnige tempo en dit sal in die toekoms waarskynlik so voortduur. Tuisonderrigleerders se behoeftes sal waarskynlik in dié verband ook in omvang toeneem. Die kostes verbonde aan dié tipe tegnologiese ondersteuning kan egter baie duur wees (aangesien die toerusting duur is), wat kan veroorsaak dat sekere leerders dit nie sal kan bekostig nie. 'n Opleer-stelsel maak egter daarvoor voorsiening dat individuele leerders volgens hulle eie behoeftes kan bepaal van watter ondersteuning hulle gebruik wil maak. Alle moontlike fasiliteite moet dus vir leerders beskikbaar wees, ongeag kostes en ander faktore wat hulle daarvan kan weerhou. Die besluit om dit te gebruik, berus egter by die leerder self.

Die poswese is 'n kommunikasiemedium wat deur groot groepe tuisonderrigleerders benut kan word, omdat die gebruik daarvan heelwat goedkoper as rekenaar- of satelliettegnologie is. Probleme en werksopdragte word in geskrewe vorm aan die onderwysers by gasheerskole gestuur, wat op hulle beurt weer op gegewe tye geskrewe evalueringsverslae verskaf. Onderwysers kan op dieselfde wyse ook addisionele steun in die vorm van geskrewe notas en toets- of eksamenvraestelle verskaf.

Die telefoon kan ook gebruik word om onderwysers op gegewe tye te skakel ten einde beperkte hulp en leiding te ontvang. Dit bied aan leerders die nodige

sekuriteit om te weet dat hulle wel toegang tot hulp het. Verder is die telefoon 'n hulpmiddel wat redelik algemeen beskikbaar is.

Leerders wat oor rekenaartegnologie beskik, kan baie goeie ondersteuning van onderwysers ontvang. Dit is egter 'n duurder vorm van tegnologie. Daar kan nietemin deur middel van e-pos en die internet baie vinnig en maklik met onderwysers gekommunikeer word. Leerders kan selfs studiegroepe stig en op dieselfde wyse met mekaar korrespondeer, ten einde gedagtes uit te ruil en bykomende inligting in te win.

Tuisonderrigleerders beskik meestal ook nie oor al die inligtingsbronne wat hulle in hulle studies mag benodig nie en daarom sal 'n mediasentrum (biblioteek) vir hulle baie waardevol wees in hulle studies, veral as hierdie fasiliteit volgens hulle behoeftes ingerig word. In dié verband kan 'n skoolmediasentrum uitstekend in die leerders se leerbehoefte voorsien, veral omdat dit juis op die akademiese behoeftes van skoolleerders fokus. Die OOSA-model maak dan ook voorsiening dat tuisonderrigleerders toegang tot die gasheerskool se mediasentrum het en dit word op tye wanneer die voltydse leerders dit nie gebruik nie, beskikbaar gestel. Die gasheerskool kan die tuisonderrigleerders selfs verder help deur spesifieke hulpmiddels en bronmateriaal wat hulle vir hulle studies benodig, aan te vra.

Bogenoemde geld uiteraard ook vir die rekenaarsentrum by 'n gasheerskool. Veral vir leerders wat met finansiële beperkinge worstel, kan die beskikbaarstelling van rekenaargeriewe vir tuisonderrigleerders baie beteken. Rekenaarsentrums en mediasentrums stel hoë finansiële eise aan skole, terwyl dit dikwels vir groot dele van die dag onderbenut word. Tuisonderrigleerders kan egter die optimale benutting daarvan verseker, terwyl hulle finansiële bydraes verdere fondse voorsien vir die aankoop en instandhouding van die toerusting en sagteware. Behalwe bogenoemde wyses van ondersteuning wat die OOSA-model aan tuisonderrigleerders kan bied, kan hierdie leerders ook addisionele ondersteuning in die vorm van ekstra klasse ontvang.

7.3.2.2.5 EKSTRA KLASSE

Voltydse onderwysers verbonde aan gasheerskole werk daagliks met die leerprogramme en inhoud van die tradisionele onderwysstelsel. Hulle behoort dus oor goeie kennis te beskik en sal daarom die ideale persone wees om ekstra klasse aan tuisonderrigleerders te gee, veral omdat hulle benewens die inhoud ook die probleemareas in die verskillende vakke ken. Hulle kan dus hulle ondervinding op grond van hul werk met voltydse leerders, ook met vrug by tuisonderrigleerders gebruik.

'n Verdere vorm van ondersteuning vir tuisonderrigleerders behels dus om vrywillig van ekstra klasse wat deur gasheerskole aangebied word, gebruik te maak. Dit sal ook 'n ekstra inkomste vir die betrokke onderwysers meebring. Onderwysers wat egter nie daarvoor kans sien nie, kan ander geskikte persone identifiseer om dit te doen. Om koste en tyd te bespaar, kan ekstra klasse ook in groepsverband aangebied word, wat noodwendig bykomende voordele vir leerders inhou.

Die voorafgaande verwysing na die funksionering van die OOSA-model bevestig dus dat gasheerskole geweldig baie steun op akademiese gebied aan tuisonderrigleerders kan bied. Dié dienste hoef egter nie net tot die akademie beperk te word nie. Ook op ekstrakurrikulêre gebied bestaan daar baie ondersteuningsmoontlikhede.

7.3.3 EKSTRAKURRIKULÊRE AKTIWITEITE

Die tradisionele skoolstelsel is daarop ingestel om vir die totale ontwikkeling van 'n leerder voorsiening te maak, en nie net vir sy akademiese ontwikkeling nie. Tuisonderrigleerders ontbeer die meeste van hierdie aspekte omdat die betrokke fasiliteite nie vir hulle toeganklik is nie. Sosiale vaardighede word juis beter

ontwikkel wanneer sport- en kulturele aktiwiteite saam met ander leerders beoefen word. Waar tuisonderrigleerders nie te ver van die gasheerskool af woonagtig is nie, bied gasheerskole egter weereens die oplossing en wel ten opsigte van die volgende ekstrakurrikulêre dienste:

- Sport
- Kulturele aktiwiteite
- Uitstappies en opvoedkundige toere
- Koshuisinwoning
- Projekwerk en kompetisies
- Bykomende vakke
- Sosiale byeenkomste.

7.3.3.1 SPORT

Tuisonderrigleerders word meestal van die geleentheid ontnem om veral aan spansport saam met ander leerders van hulle ouderdomsgroep deel te neem. Daarteenoor skakel voltydse leerders outomaties by hulle skole se sportaktiwiteite in. Omdat die fasiliteite dus wel by skole bestaan, is daar nie regtig rede om bykomende onafhanklike sportklubs en fasiliteite (veral vir spansportsoorte) vir skoolleerders te ontwikkel nie. Sulke sportklubs sal ook nie maklik die gees en emosionele verbondenheid wat in tradisionele skole aangetref word, kan vervang nie. Leerders beskou dit juis as 'n eer om in hulle skoolspanne deel te neem.

'n Tuisonderrigleerder wat oor die talent beskik en die behoefte het om spansportsoorte te beoefen, kan dus 'n leemte in sy ontwikkeling ervaar as hy nie die geleentheid gebied word om deel te neem nie. Die gasheerskole waar sulke leerders geaffilieer is, kan egter aan hulle die geleentheid gee om saam met die voltydse leerders afrigting te ontvang en in die betrokke skole se sportspanne deel te neem. Dit kan ook vir individuele sportsoorte soos swem geld. Leerders kry

dus nie net die geleentheid tot deelname nie, maar hulle kan 'n instelling verteenwoordig, wat baie vir hulle sosiale ontwikkeling kan beteken. Op dié wyse word daar ook 'n lojaliteit teenoor die betrokke instelling ontwikkel, hulle selfbeeld word verbeter en hulle kry die geleentheid om ander leerders te ontmoet, vriendskappe te smee en sosiale vaardighede te ontwikkel.

Die gasheerskool kan uiteraard ook hierdeur bevoordeel word, veral wanneer die tuisonderrigleerder oor spesifieke talente beskik en goed presteer. Dit kan die beeld van die skool bevorder en sodoende ook tot voordeel van die voltydse leerders strek. Die finansiële voordele wat hieruit voortspruit (omdat tuisonderrigleerders vir die dienste moet betaal), kan ook aangewend word om die sportfasiliteite by die betrokke gasheerskool te verbeter en in stand te hou.

Ander tuisonderrigleerders kry verder die geleentheid om as ondersteuners saam met die gasheerskoolleerders groot sportbyeenkomste by te woon en sodoende die samehorigheidsgevoel van sulke geleenthede te beleef. Die minder sportiewe tuisonderrigleerder word dus ook die geleentheid gebied om met leerders van sy portuurgroep te sosialiseer. Tuisonderrigleerders kan egter ook vir die doeleindes van bloot sosiale deelname van die gasheerskool se sportfasiliteite gebruik maak.

Georganiseerde sport by 'n gasheerskool kan dus vir die tuisonderrigleerder sowel as die gasheerskool voordele inhou. Ook op hierdie gebied hou die OOSA-model en die tradisionele skoolstelsel dus wedersydse voordele in. Net soos op sportgebied, kan die gasheerskool ook op kulturele gebied aan tuisonderrigleerders bepaalde ondersteuning bied.

7.3.3.2 KULTURELE AKTIWITEITE

Alhoewel enige leerder sekere kulturele aktiwiteite individueel privaat kan beoefen, is daar tog sekere aktiwiteite wat hulle nie tot individuele deelname leen

nie. Voorbeelde hiervan is koorsang, revuegroepe, drama-opvoerings, konserte, orkesoptredes, musiekaande, Voortrekkers en vele meer.

Die OOSA-model maak weereens voorsiening vir deelname op hierdie gebiede en tuisonderrigleerders kan teen betaling en op 'n vrywillige basis by die gasheerskool waar hulle geaffilieer is, se kulturele program inskakel. Dit bied aan hulle die geleentheid om enersyds 'n realistiese beeld van hulle eie vermoëns te verkry en andersyds om met leerders van hulle eie ouderdom te sosialiseer en selfs van hulle te leer. Hulle kry ook meer geleenthede om in groepsaktiwiteite voor mense op te tree en sodoende word hulle selfvertroue ontwikkel.

Net soos in sport, sal tuisonderrigleerders se kulturele prestasies tot die gasheerskool se voordeel wees, aangesien die skool se beeld daardeur bevorder word. Die gasheerskool en die tuisonderrigleerders word dus beide in die proses bevoordeel. Behalwe om by die gasheerskool se sport- en kulturele aktiwiteite in te skakel, bied die OOSA-model ook aan tuisonderrigleerders die geleentheid om saam met die voltydse leerders in die tradisionele skoolstelsel op uitstappies en opvoedkundige toere te gaan.

7.3.3.3 UITSTAPPIES EN OPVOEDKUNDIGE TOERE

Isolasie en afsondering bring vir tuisonderrigleerders 'n groot leemte. Die OOSA-model bied egter aan hulle die geleentheid om saam met die leerders van die gasheerskole (van dieselfde ouderdom) op skooluitstappies en opvoedkundige toere te gaan, wat heilsaam op hulle algemene, sowel as hulle sosiale ontwikkeling sal inwerk.

Die bywoning van uitstappies, soos buitelugskole of besoeke aan myne en nywerhede, sal net soos in die geval van staptoere of sport- en kulturele toere op 'n vrywillige basis geskied. Dit is nie net op die gebied van sport, kultuur,

uitstappies en toere wat gasheerskole ondersteuning aan tuisonderrigleerders kan bied nie, maar selfs koshuisinwoning kan vir hulle voordele inhou. Vervolgens word hierdie moontlikhede wat koshuisinwoning vir tuisonderrigleerders en hulle ouers inhou, bespreek.

7.3.3.4 KOSHUISINWONING

Tuisonderrigleerders sal waarskynlik soms die behoefte hê om hulle gasheerskole te besoek om akademiese hulp en leiding te ontvang. Groot afstande bring egter hoë kostes mee en daarom maak die OOSA-model voorsiening dat gasheerskole hulle koshuisgeriewe vir hierdie leerders en hulle ouers beskikbaar kan stel. Die inkomste wat so gegeneer word, kan vir instandhouding en opgradering gebruik word, of as 'n addisionele bron van inkomste vir die gasheerskool dien.

Koshuisinwoning het ook verdere voordele vir die tuisonderrigleerders en hulle ouers, deurdat hulle interaktief verkeer en mekaar beter leer ken. Dit lei daartoe dat hulle makliker kommunikeer en mekaar dus kan bystaan met probleme wat met tuisonderrig ondervind mag word. Dit hou uiteraard ook sosialiseringmoontlikhede vir die tuisonderrigleerders in.

7.3.3.5 PROJEKWERK EN KOMPETISIES

Ouers wat hulle kinders tuis onderrig, is nie altyd bewus van die verskillende kompetisies waaraan hulle kinders kan deelneem nie. Waar leerders egter by 'n gasheerskool geaffilieer is, kan die skool die betrokke inligting aan die ouers beskikbaar stel.

Verder vereis sekere projekte dat leerders in groepe moet saamwerk, wat nie altyd vir tuisonderrigleerders moontlik is nie. Affiliasie by 'n gasheerskool maak

dit egter weereens moontlik om met ander leerders wat aan dieselfde onderwerp werk, in verbinding te tree en saam met hulle aan sulke kompetisies deel te neem. Wanneer die gasheerskool se onderwysers die riglyne van die kompetisie met die voltydse leerders behandel en aan hulle hulp en leiding bied, word die lesings en notas gedupliseer en aan die tuisonderrigleerders beskikbaar gestel. Dieselfde beginsels geld vir alle projekwerk soos Wetenskap-ekspo's, omgewings-kompetisies en die verskillende olimpiades.

Deelname aan hierdie kompetisies bring uiteraard die tuisonderrigleerders se kennis en vaardighede in lyn met dié van ander leerders van hulle ouderdom. Hulle kom ook met leerders van ander skole en geografiese areas in aanraking, wat hulle perspektiewe verder verbreed.

7.3.3.6 BYKOMENDE VAKKE

Omdat die onderwyser-leerder-getalsverhouding by tradisionele openbare skole tans baie ongunstig is, sal baie aanpassings gemaak moet word om met so min onderwysers as moontlik dieselfde hoë kwaliteit onderrig te handhaaf. Die gevolg hiervan is dat baie skole die vakke wat deur min leerders geneem word, uitfaseer. Voorbeelde hiervan is Frans, Latyn, Drama, Tegniese Tekeninge, Rekenaarstudie en ander, afhangend van die leerders in die verskillende skole se behoeftes.

Vakke wat nie gedurende skoolure aangebied word nie, kan egter steeds na skoolure privaat aangebied word, wat dié vakke ook vir tuisonderrigleerders toeganklik maak. Leerders wat hierdie vakke wil neem, sal uiteraard ekstra daarvoor moet betaal, maar hoe meer leerders die vakke neem, hoe goedkoper kan dit aangebied word. Die tradisionele en opeleer-onderrigstelsels kan mekaar dus ook op hierdie gebied bevoordeel. Vervolgens word aangedui hoe die gasheerskool tuisonderrigleerders ook op sosiale gebied kan ondersteun deur ekstrakurrikulêre dienste wat die gasheerskool aan hulle kan bied.

7.3.3.7 SOSIALE BYEENKOMSTE

Tuisonderrigleerders kan weens die aard van hulle onderrig ontnem word van die geleentheid om met ander lede van hulle ouderdomsgroep te sosialiseer, wat 'n negatiewe uitwerking op hulle ontwikkeling kan hê. Gasheerskole kan egter aan hierdie leerders die geleentheid bied om by alle sosiale aktiwiteite wat die skool aanbied, in te skakel en selfs om sosiale byeenkomste vir die gasheerskool te inisieer en dit self te reël.

Uit bostaande besprekings (van die operasionele funksies van die OOSA-model) blyk dit dus duidelik dat die opeleer-model wat voorgestel word, op 'n relatief eenvoudige wyse tot voordeel van die tuisonderrigleerders sowel as die voltydse leerders by openbare skole geïmplementeer kan word.

Vervolgens word daar aandag gegee aan die bestuursfunksies van die model.

7.4 BESTUUR EN BEHEER

Die bestuur en beheer van die OOSA-model speel 'n belangrike rol by die suksesvolle implementering daarvan. Die oopheid van die OOSA-model impliseer dat die leerders baie vryheid (in hulle leerprosesse) gegun word, wat administrasie uiteraard bemoeilik. Dit is egter nie onoorkomelik nie en word deur die bestuursprosesse aangespreek. Die beheerstruktuur en gepaardgaande bestuursfunksies van die OOSA-model word skematies soos volg uiteengesit:

BEHEERSTRUKTUUR VAN DIE OOSA-MODEL

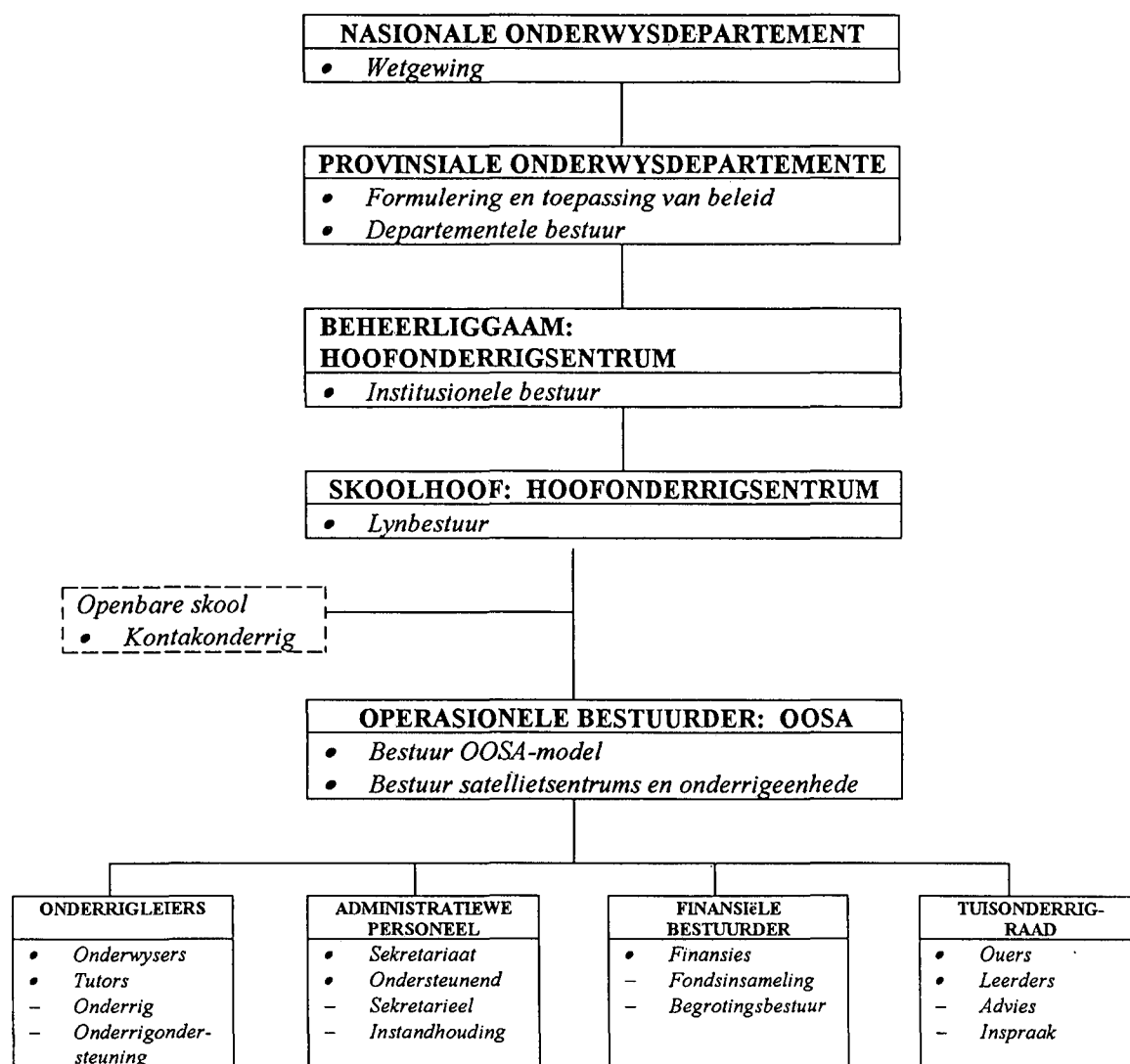


Fig. 7.5 Skematiese voorstelling van die hiërargiese beheerstruktuur van die OOSA-model

Die volgende vlakke van bestuur is in die OOSA-model ter sprake:

- Departementele bestuur
- Beheerliggaam
- Skoolhoof
- Operasionele bestuurder

Waar die Nasionale Onderwysdepartement verantwoordelik is vir die formulering en toepassing van onderwyswetgewing, is provinsiale onderwysdepartemente enersyds verantwoordelik vir die toepassing van daardie beleid en andersyds vir die formulering en toepassing van 'n 'n plaaslike beleid. Die beheerliggame (wat ondergeskik aan die provinsiale onderwysdepartemente is) aanvaar op hulle beurt verantwoordelikheid vir 'n spesifieke skool (waar van toepassing, die hoofonderrigsentrum), terwyl die skoolhoof as bestuurder van 'n spesifieke skool optree. Die operasionele bestuurder is verantwoordelik vir die beheer en koördinerings van alle finansiële, administratiewe en onderrigfunksies van die OOSA-model se onderrignetwerk, wat deur die bestuurder met behulp van 'n tuisonderrigraad, bestaande uit leerders en ouers, gedoen word.

7.4.1 DEPARTEMENTELE BESTUUR

Omdat die Departemente van Onderwys op nasionale en op provinsiale vlak verantwoordelik is vir die ontwikkeling van 'n tuisonderrigbeleid, is hulle uit 'n bestuursoogpunt van groot belang in enige opeleer-onderwysstelsel. Tuisonderrig is reeds op nasionale vlak deur die Nasionale Onderwysdepartement as 'n toelaatbare onderrigalternatief vir Suid-Afrika gewettig (RSA, 1996b:31) en daarom is dit die taak van die verskillende provinsiale onderwysdepartemente om 'n toepaslike beleid ten opsigte van die implementering van die Suid-Afrikaanse Skolewet vir elke provinsie te bepaal (Huysamer, 1998:onderhoud). Die OOSA-model gee aandag aan die volgende funksies van die verskillende onderwysdepartemente:

- Beleid
- Beheer
- Departementele ondersteuningsdienste

7.4.1.1 BELEID

Omdat die verskillende provinsiale onderwysdepartemente outonoom funksioneer, moet daar vir elke provinsie afsonderlik 'n aanvaarbare beleid ten opsigte van tuisonderrig saamgestel word. In die Vrystaat byvoorbeeld, beoog die Departement nie om enige versperring in die weg van tuisonderrigleerders te plaas nie, onderhewig daaraan dat leerders genoegsame vordering en ontwikkeling toon (Huysamer, 1998:onderhoud).

7.4.1.2 BEHEER

Ten opsigte van bestuur en beheer het die verskillende provinsies ook elkeen die reg om self te bepaal watter mate van departementele beheer daar oor tuisonderrigleerders sal wees. Alle beheermaatreëls sal egter die regte van individuele leerders in ag moet neem, maar dit is nog nie in een van die provinsies gefinaliseer nie. Die Vrystaatse Onderwysdepartement stel wel die volgende moontlikhede voor, wat die OOSA-model as basis gebruik:

Evaluasieverslae ten opsigte van tuisonderrigleerders se vordering moet op die volgende tye aan die Onderwysdepartement se verteenwoordigers beskikbaar gestel word:

- Negentig dae nadat daar met tuisonderrig begin is.
- Een jaar nadat daar met tuisonderrig begin is.
- Aan die einde van elke skoolfase van drie jaar (soos gedefinieer deur Kurrikulum 2005) (Huysamer, 1998b:1).

Die beheer wat die Vrystaatse Onderwysdepartement gaan uitoefen, sal uitsluitlik daarop gemik wees om die belange van die leerders in ag te neem en nie om departementele voorskrifte af te dwing nie. Ouers en leerders wat van opeleer-onderrigmetodes gebruik wil maak, sal dus 'n groot mate van vryheid hê, solank die leerders daarby baat vind en aanvaarbaar ontwikkel en vorder (Huysamer, 1998:onderhoud).

Die OOSA-model sal op dieselfde basis as onafhanklike skole (privaatskole) funksioneer, maar onder die beheer van die verskillende provinsiale onderwysdepartemente staan. Dit is in ooreenstemming met die beleid wat in die Vrystaat gaan geld. Ander provinsies behoort ook nie baie hiervan af te wyk nie, omdat almal aan die jurisdiksie van die Nasionale Onderwyswet (wat tuisonderrig toelaat), sowel as die Wet op Menseregte gebonde is.

7.4.1.3 DEPARTEMENTELE ONDERSTEUNINGSDIENSTE

Sonder effektiewe departementele ondersteuning, is toepaslike beleid en goeie bestuur onmoontlik. As al die provinsiale onderwysdepartemente tuisonderrig so goedgesind is soos wat dit in die Vrystaat die geval is, sal almal hulle ondersteuningsdienste aan die tuisonderrigleerders beskikbaar stel. Die OOSA-model stel derhalwe voor dat leerders met leerprobleme en ander spesiale leerbehoefes (soos in die Vrystaat) op die hulp en leiding van deskundiges in diens van die Onderwysdepartement aanspraak kan maak.

Wanneer ouers bepaalde leerprobleme by hulle kinders identifiseer, kan hierdie leerders deur 'n span deskundiges by 'n gasheerskool verder geëvalueer word. So 'n span gee dan aan die ouers die nodige raad en leiding, sodat die leerders se spesifieke probleme individueel aangespreek kan word. Tuisonderrigleerders word dus op 'n koste-effektiewe wyse gehelp om maksimaal te ontwikkel. In die geval van die Vrystaat kan OOSA dus binne die beleid, die beheer en hulpsisteme

aan die betrokke leerders 'n baie goeie alternatief bied vir die leemtes (soos in Hoofstuk twee en drie uitgewys) wat in die huidige onderwysstelsels bestaan. Benewens die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente speel die beheerliggame van openbare skole ook 'n belangrike rol in die bestuur van die OOSA-model, omdat hulle goedkeuring en ondersteuning noodsaaklik is wanneer die model by die skole waar hulle betrokke is, geïmplementeer word.

7.4.2 BEHEERLIGGAAM

Die beheerliggaam van 'n openbare skool bestaan uit verteenwoordigers van die verskillende rolspelers by die betrokke skool, soos byvoorbeeld die ouers, personeel en leerders. Die hoofsaak van hierdie liggaam is onder andere om na die belange van die voltydse leerders om te sien. Dit is dus slegs dié liggaam wat aan tuisonderrigleerders toestemming kan gee om by die skool te affilieer, as hulle oortuig is dat dit nie tot nadeel van die voltydse leerders sal wees nie. Die beheerliggaam sal dus die reg hê om tuisonderrigleerders se affiliasie te weier en selfs op te skort indien wenslik.

Waar 'n beheerliggaam tot 'n addisionele opeleer-stelsel toestem, sal hulle natuurlik ook bereid moet wees om addisionele steun aan die skoolhoof, sowel as die operasionele bestuurder van die opeleer-stelsel te verleen. Hulle sal die skoolhoof moet help om belangrike besluite te neem en te implementeer en om twee uiteenlopende stelsels effektief binne een oorkoepelende struktuur te bestuur. Met die nodige ondersteuning van 'n sterk beheerliggaam kan 'n skoolhoof die konsep van 'n gasheerskool vir tuisonderrigleerders uiteraard tot groot voordeel van beide die voltydse en die tuisonderrigleerders uitbou.

7.4.3 SKOOLHOOF

Die skoolhoof van 'n gasheerskool het 'n belangrike koördinerende funksie ten opsigte van die twee betrokke stelsels wat parallel by sy skool funksioneer. Sy rol ten opsigte van die voltydse leerders bly onveranderd, terwyl hy deur middel van die operasionele bestuurder (wat aan die hoof van die opeleer-stelsel staan) op 'n indirekte wyse met die tuisonderrigleerders (en hulle probleme en behoeftes) kontak sal hê. Hy sal dus nie met alledaagse sake rakende die tuisonderrigleerders belas word nie, wat hom in staat sal stel om steeds al sy aandag aan sy voltydse leerders en hulle probleme en behoeftes te bestee. Hy moet egter toesien dat die operasionele bestuur nie sy magte ten opsigte van die voltydse leerders oorskry nie, asook dat die interaksie tussen die twee stelsels vlot verloop.

Die skoolhoof bly dus die oorkoepelende bestuurshoof van die gasheerskool en die operasionele bestuurder (van die OOSA-model) rapporteer aan hom. Hy het ook die outoriteit om beleidsake met die operasionele bestuurder te bespreek en selfs, waar nodig, dit af te dwing in belang van die skool en die leerders. Die verhouding tussen die skoolhoof en die operasionele bestuurder sal dus van groot belang wees, aangesien doeltreffende samewerking die sukses van die opeleer-stelsel sal bepaal.

7.4.4 OPERASIONELE BESTUURDER (VAN DIE OOSA-MODEL)

Die operasionele bestuurder staan aan die hoof van die opeleer-stelsel by 'n skool. Hy bestuur die stelsel, maar rapporteer aan die skoolhoof van die betrokke hoofonderrigsentrum. Hy word dan ook deur die skoolhoof en die beheerliggaam van die gasheerskool aangestel. Die aanstelling sal permanent wees, aangesien kontinuïteit ondervinding en kennis kan bied, wat belangrik vir die ontwikkeling van die opeleer-onderwysstelsel is.

Die operasionele bestuurder sal in oorleg met al die rolspelers (insluitend dié van die satellietsentrums en onderrigseenhede) sekere besluite neem, dit deurvoer en uiteraard die gevolge daarvan moet dra. Hy sal aan die een kant direk met die tuisonderrigleerders en hulle ouers werk en aan die ander kant met die onderrigleiers, die administratiewe personeel en die finansiële bestuurder. Hy sal toesien dat elkeen presies weet wat van hom verwag word en dat alle pligte uitgevoer word. Hy sal ook toegelaat word om sy eie bestuursmeganismes te ontwikkel. Hy sal verder verantwoordelik wees vir die werwing van die leerders en vir die werf van eksterne finansiële hulpbronne om die stelsel finansiële lewensvatbaar te maak. Die operasionele bestuurder sal op sy beurt baie sterk moet steun op die hulp van die volgende persone:

- Onderrigleiers
- Administratiewe personeel
- Finansiële bestuurder
- Tuisonderriggraad

7.4.5 ONDERRIGLEIERS

Die steun wat onderrigleiers aan die tuisonderrigleerders bied, is belangrik vir die suksesvolle implementering van die OOSA-model, aangesien doeltreffende onderrigsteun die resultate van individuele leerders kan beïnvloed. Onderrigleiers kan deur middel van die telefoon, rekenaar en selfs ekstra klasse en praktiese klasse direk by die tuisonderrigleerders betrokke wees. Hulle kan egter ook indirek deur middel van die poswese, videoklasse en video- en oudiobande met leerders in kontak wees.

Onderwysers van 'n gasheerskool sal die keuse kan uitoefen om teen ekstra vergoeding as onderrigleiers in die opeleer-stelsel op te tree. Dit sal uiteraard organisatories makliker wees as al die voltydse onderwysers wél sal inskakel, en

die OOSA-model beveel dit baie sterk aan. Die volgende onderrigleiers is ter sprake:

- Onderwysers
- Tutors

7.4.5.1 ONDERWYSERS

Hoewel die tuisonderrigleerders nie fisies by hulle klasse hoef in te skakel nie, speel die onderwysers van die gasheerskool 'n belangrike ondersteunde rol ten opsigte van dié leerders. Die onderwysers kan op ander wyses ewe doeltreffend hulp en leiding aan die leerders verleen.

Onderrigsteun aan tuisonderrigleerders moet uiteraard by die behoeftes van elke spesifieke leerder aanpas, aangesien individualiteit juis die doel met 'n opeleer-onderrigstelsel is. Dit impliseer egter nie fisiese kontak tussen leerders en onderrigleiers nie, aangesien tuisonderrigleerders juis bereid moet wees om selfstandig te studeer. Afhangend van die leerders se leerbehoefte en persoonlike omstandighede, kan onderrigleiers die volgende vorme van ondersteuning aan hulle verleen:

- Persoonlike kontak deur middel van bepaalde vorme van tegnologie, soos die telefoon of internet.
- Die duplisering en beskikbaarstelling van notas, aantekeninge en toets- en eksamenvraestelle (dieselfde as dié van voltydse leerders).
- Die aanbied van praktiese klasse in vakke wat praktiese toepassing verg, tydens vakansies, Saterdag, of na skoolure gedurende skoolkwartale.

- Die aanbod van ekstra vakke (saam met voltydse leerders) buite skoolure, indien getalle dit regverdig en lokale beskikbaar is.
- Die vervaardiging en beskikbaarstelling van videoklasse (van 'n werklike klassituasie), waar belangrike, moeilike, of werk met baie visuele elemente behandel word.
- Die vervaardiging en beskikbaarstelling van oudiobande van bepaalde klasverduidelikings.

Onderwysers kan egter ook bepaalde vorme van steun aan tutors verleen. Dit sal tuisonderrigleerders indirek bevoordeel en kan op die volgende wyses geskied:

- Verskaffing van riglyne, hulp en leiding ten opsigte van leerinhoud, metodiek, probleemoplossing en evaluering.
- Besoeke aan satellietentrums en onderrigseenhede om tutors by te staan, toe te lig en van nuwe inhoud en metodiek te voorsien.

Die onderrigsteun wat onderwysers (aan tuisonderrigleerders sowel as tutors) verskaf, kan 'n groot bydrae tot die akademiese sukses van leerders lewer, aangesien leerders op skoolvlak oor die algemeen nie regtig opgewasse is om totaal onafhanklik te studeer nie. In dié verband kan die sogenaamde tutor ook 'n belangrike rol speel.

7.4.5.2 TUTORS

Tutors speel 'n waardevolle rol in die OOSA-model, omdat hulle hulp en ondersteuning meer gereedlik beskikbaar is en omdat hulle nie noodwendig gekwalifiseerd hoef te wees nie. Hulle dienste is uiteraard ook heelwat

goedkoper. Tutors tree as tussengangers tussen leerders en onderwysers op en sal op dié wyse ook die leerders se vertrouwe kan wen, om sodoende beter in hulle behoeftes te kan voorsien en hulle belange op die hart te dra.

By satellietsentrums en onderrigseenhede sal tutors die meeste van die tyd die enigste onderrigsteun aan leerders verskaf. Tutors in hoofonderrigentrums sal uiteraard minder prominente steun verskaf, aangesien die onderwysers meestal self die ondersteuningsfunksie sal vervul. Op die platteland kan tutors uit die gemeenskap aangestel word. Dit moet verkieslik onderwysers wees wat nog nie oor voldoende kwalifikasies beskik nie en op dié wyse waardevolle ondervinding kan opdoen en leiding van die hoofonderrigsentrum se onderwysers kan ontvang. Sodoende kan hulle eie kennis en vaardighede ten opsigte van die onderwys ook verbeter. Dit sal dus terselfdertyd 'n vorm van indiensopleiding of lewenslange leer uitmaak.

Op die platteland sal die tutors byeenkomste reël waartydens tuisonderrigleerders mekaar kan leer ken. Dit sal hopelik lei tot die stigting van studiegroepies, waardeur leerders mekaar kan help om bepaalde akademiese vaardighede te ontwikkel. Die tutors kan ook help om vreemde konsepte te verduidelik en hulle kan behulpsaam wees met die korrekte aanwending van beskikbare onderrigtegnologie.

By hoofonderrigentrums sal tutors na skoolure hulp verleen wanneer tuisonderrigleerders van die mediasentrum (biblioteek), rekenaarsentrum of enige ander vorm van onderrigtegnologie gebruik wil maak. Hulle sal ook behulpsaam wees wanneer tuisonderrigleerders studiegroepie wil stig en deurlopend probeer om goeie verhoudings op te bou en te handhaaf, sodat leerders se probleme en die leemtes in hulle onderrig maklik geïdentifiseer kan word.

Die onderwyser en die tutor sal dus beide 'n belangrike rol in die OOSA-model vervul. Hulle steun aan tuisonderrigleerders sal die leerders in staat stel om

stelselmatig te leer om onafhanklik te studeer en sodoende suksesvol te kan wees in 'n opeleer-studieomgewing. Buiten die onderrigleiers wat omsien na die akademie, speel die administratiewe personeel ook 'n baie belangrike rol in die gladde funksionering van die OOSA-model. Daarom word daar vervolgens aan hierdie persone aandag gegee.

7.4.6 ADMINISTRATIEWE PERSONEEL

Die administrasie van die OOSA-model word ook deur die operasionele bestuurder beheer. Dit is uiteraard 'n baie belangrike aspek van die OOSA-model, omdat doeltreffende administratiewe bestuur sal verhoed dat die oopheid van die stelsel dit in wanorde laat verval. Die volgende administratiewe personeel is ter sprake:

- Sekretariële personeel
- Ondersteuningspersoneel.

7.4.6.1 SEKRETARIËLE PERSONEEL

Die gasheerskool se sekretariële personeel sal by die administrasie van die OOSA-model betrek word, mits hulle bereid sal wees om dit (teen ekstra vergoeding) te doen. Die sekretaresses is gewoonlik net in die oggend by die tradisionele skool betrokke. Dit kan dus vir hulle moontlik wees om in die middag by die opeleerstelsel se administrasie in te skakel. As hulle egter nie belangstel om dit te doen nie, kan eksterne persone aangestel word om die taak te verrig. Ouers en selfs grootouers van tuisonderrigleerders sal waarskynlik bereid wees om hierdie taak teen 'n bepaalde vergoeding, of selfs vir die liefde van die saak, te verrig. Die sekretariële funksies in die OOSA-model sluit die volgende in:

- Die versending van inligting, die beantwoording van navrae, die prosessering van rekeninge, die betaling van krediteure en die hantering van algemene administratiewe take.
- Die versending van bykomende notas en aantekeninge, asook van toets- en eksamenvraestelle aan die tuisonderrigleerders.
- Die reëlings in verband met koshuisinwoning.
- Die administratiewe reëlings ten opsigte van die aankoop, opgradering, herstel en beheer van tegnologiese ondersteuningsmateriaal en toerusting.
- Die tref van reëlings in oorleg met die ondersteuningspersoneel wat verantwoordelik is vir die skoonmaak, onderhoud, herstel en oop- en toesluit van die lokale en fasiliteite wat deur tuisonderrigleerders gebruik word.
- Die ontvangs van alle posstukke en die kanalisering daarvan na die betrokke personeellede.
- Die hantering van telefoonoproepe en boodskappe.
- Die ontwikkeling en instandhouding van 'n liasseerstelsel waarin alle korrespondensie en dokumente wat oor die OOSA-model handel, bewaar kan word.

Sekretariële personeel se taak is van groot belang in 'n opeleer-stelsel, aangesien die onderwysers se werk met hulle hulp aansienlik verminder word. Sonder dié tipe ondersteuning sal onderwysers heel waarskynlik nie geneë wees om die addisionele werk wat die tuisonderrigleerders van hulle verg, te verrig nie, veral omdat hulle betrokkenheid by die voltydse leerders in die nuwe bedeling reeds

geweldig baie insette en aanpassings van hulle vereis. Saam met die administratiewe personeel, sal die ondersteuningspersoneel van 'n gasheerskool ook 'n belangrike taak hê om te verrig.

7.4.6.2 ONDERSTEUNINGSPERSONEEL

Ondersteuningspersoneel verwys na die ongeskoolde werkers wat op die gasheerskool se terrein werk, sowel as die tegnisi wat verantwoordelik is vir die instandhouding en herstel van die onderrigtegnologiese middele. Hierdie persone se rol is van groot belang vir die OOSA-model en daarom word hulle ook ekstra vergoed vir die dienste wat hulle lewer.

Wanneer tuisonderrigleerders buite gewone skoolure van die onderrigtegnologie of sportfasiliteite van die gasheerskool gebruik maak, sal dit impliseer dat die terreinwerkers hulle werksprogram daarby sal moet aanpas. Dit mag vir hulle ontwrigtend wees en kan selfs langer werksure meebring. Daar sal egter gepoog word om hulle betrokkenheid tot 'n minimum te beperk, ten einde die kostes so laag as moontlik te hou.

Die tegnisi wat vir die onderhoud en instandhouding van die rekenaars, videomasjiene, oudiobande en ander onderrigtegnologiese middele by 'n gasheerskool verantwoordelik is, sal waarskynlik as gevolg van die OOSA-model 'n groter inset moet lewer, omdat die gebruiksfrekwensie van die tegnologie veel hoër sal wees. Hulle moet oor gespesialiseerde kennis op die gebied van onderrigtegnologie beskik en geredelik beskikbaar wees. Hulle dienste sal ook nie te duur kan wees nie, aangesien die stelsel so koste-effektief as moontlik bedryf moet word.

Hoe meer koste-effektief die stelsel bedryf kan word, hoe meer leerders sal die geleentheid hê om daarvan gebruik te maak. Omdat die finansiële komponent van die stelsel van soveel belang is, word daar baie spesifiek daaraan aandag gegee.

7.4.7 FINANSIËLE BESTUURDER

Die operasionele bestuurder identifiseer 'n persoon ('n finansiële bestuurder) om teen vergoeding na die finansiële sake van die OOSA-model om te sien. Die taak kan deur 'n tuisonderrigouer self gedoen word, indien die nodige kundigheid tussen die ouers beskikbaar is, of andersins kan daar 'n aanstelling van buite gemaak word. Die betrokke persoon sal egter 'n belangrike rol speel, aangesien hy aan die operasionele bestuurder, die beheerliggaam, sowel as die ouers verslag moet doen, aanbevelings maak en 'n beleid moet inisieer. So 'n aanstelling sal met groot omsigtigheid gemaak moet word, aangesien enige onderneming se doeltreffende funksionering afhanklik is van sy finansiële lewensvatbaarheid.

Dit sal die finansiële bestuurder se taak wees om die operasionele bestuurder by te staan met die werwing van borgskappe, asook om die stelsel aanvanklik in plek te kry. Daarna sal sy belangrikste taak wees om die finansiële sake van die stelsel doeltreffend te bestuur. As die kostes van hierdie opeleer-stelsel so laag as moontlik gehou kan word, kan meer leerders toegang tot die stelsel verkry. Daar sal uiteraard daarteen gewaak moet word dat die stelsel nie in 'n uitsluitlik elitistiese stelsel vir bevoorregte leerders ontaard nie. In die OOSA-model word daar aandag gegee aan die volgende finansiële sake:

- Inkomstebronne
- Uitgawebegroting.

7.4.7.1 INKOMSTEBRONNE

Ten einde finansiëel volgehou te kan word, sal die OOSA-model in die eerste plek sterk moet steun op die verpligte finansiële bydraes van die tuisonderrigouers. Die Staat sal geen finansiële bydrae tot die leerders se onderrig maak nie, omdat tuisonderrig deur die Staat as 'n filiaal van die privaatskool-inisiatief (onafhanklike skole) beskou word.

Geen leerder kan egter ten opsigte van tuisonderrig op gratis ondersteunde dienste van 'n gasheerskool aanspraak maak nie, aangesien dit nie deel vorm van die Staat se verantwoordelikheid ten opsigte van gratis en verpligte skoolbywoning nie. Leerders sal dus gekeur word op grond van onder andere hulle spesifieke onderrigbehoefte, maar in die besonder ten opsigte van hulle vermoëns en bereidwilligheid om volgens ooreenkoms daarvoor te betaal. Die finansiële verpligtinge van elke leerder sal bepaal word aan die hand van die dienste wat die gasheerskool aan hom lewer. Dit sal dus van leerder tot leerder verskil.

Waar tuisonderrigouers nie 'n duur onderrigstelsel kan bekostig nie, kan hulle bloot van minder ondersteuningsdienste en tegnologiese hulpmiddele gebruik maak, terwyl die ouers wat dit wel kan bekostig, teen hoër kostes 'n meer omvattende ondersteuningsdiens kan bekom. Die stelsel voorsien dus in die behoeftes en omstandighede van alle individuele leerders.

Die fooie wat tuisonderrigleerders moet betaal, word deur die finansiële bestuurder in oorleg met die skoolhoof en beheerliggaam van die gasheerskool vasgestel. Daar word altyd van die veronderstelling uitgegaan dat die kostes so laag moontlik gehou moet word, maar terselfdertyd moet die gasheerskool en sy personeel op finansiële gebied voldoende by die OOSA-model baat, om dit vir hulle die moeite werd te maak om met die affiliasie voort te gaan. Die affiliasie berus egter hoofsaaklik op dienslewering en nie op finansiële gronde nie.

Die finansiële bestuurder moet verder aan die hand van borgskappe en fondsinsamelingsaksies poog om die stelsel finansiël te kan volhou. Borgskappe kan ook aangewend word vir die opgradering van die onderrigtegnologie, wat uiteraard ook tot voordeel van die tradisionele stelsel sal wees.

7.4.7.2 UITGAWEBEGROTING

Soos by enige onderneming, moet die OOSA-model voorsiening maak vir 'n uitgawebegroting wat tred moet hou met die inkomstebegroting. Omdat die model swaar op die tradisionele onderwysstelsel steun, sal sy uitgawes geredelik beperk kan word. Daar word byvoorbeeld van bestaande infrastruktuur gebruik gemaak, wat dit moontlik maak om die stelsel koste-effektief te bedryf. Omdat die OOSA-model egter op opeleer-beginsels funksioneer, sal daar definitief addisionele kostes ter sprake wees.

Aangesien die stelsel sonder enige staatsubsidie moet funksioneer, kan sy uitgawebegroting waarskynlik vergelykbaar wees met dié van 'n onafhanklike skool (privaatskool). Die bedoeling is egter juis om aan leerders wat nie oor die finansiële middele beskik om 'n onafhanklike skool by te woon nie, die geleentheid te bied om buite die tradisionele skoolstelsel tog hoë kwaliteit onderrig te ontvang. Die kostes verbonde aan die OOSA-model sal dus geen leerder op grond van 'n tekort aan finansies uitsluit nie, omdat die model juis so soepel is dat dit in bykans alle sosio-ekonomiese behoeftes kan voorsien.

Die grootste uitgawekomponent van die OOSA-model is waarskynlik die salarisse van al die rolspelers. Die aankoop, instandhouding en opgradering van die tegnologiese ondersteuningsmateriaal sal egter ook beduidende kostes meebring.

Omdat die leerders wat van die ondersteuningsdienste gebruik maak grootliks vir die uitgawebegroting moet instaan, sou dit meer koste-effektief wees as 'n groter

groep leerders daarvan gebruik maak. Dit is egter nie vir die gasheerskool nodig om groot finansiële verpligtinge ten opsigte van die opeleer-stelsel aan te gaan nie, aangesien hy alleen dié dienste waarvoor hy reeds beskik en wat die personeel sonder veel ekstra moeite kan akkommodeer, hoef aan te bied. Die uitgawes kan dus beperk word om aan meer leerders toegang tot die stelsel te verleen.

Een van die verdere funksies van die finansiële bestuurder is om die funksionering van die stelsel te monitor, asook om deurlopend te bepaal watter dienste koste-effektief bedryf word en watter nie. Die gasheerskool se finansiële posisie mag uiteraard nooit as gevolg van die OOSA-model beïnvloed word nie, behalwe as die skool en personeel finansiëel daarby kan baat. Behalwe vanaf die onderrigleiers, die administratiewe personeel en die finansiële bestuurder, sal die operasionele bestuurder ook deur die tuisonderrigraad van raad bedien word, en dié raad sal verder na die behoeftes en belange van die tuisonderrigleerders omsien.

7.4.8 TUISONDERRIGRAAD

Die operasionele bestuurder betrek die tuisonderrigleerders en hulle ouers by die bestuur van die OOSA-model (slegs indien hulle daarin sou belangstel) deur middel van 'n tuisonderrigraad. Die tuisonderrigouers en leerders kies verteenwoordigers uit hulle eie geleedere om op dié raad te dien en sodoende inspraak te verkry in die bestuur en beheer van die stelsel en die dienste wat gelewer word.

Omdat die stelsel die leerders self ook bemagtig, moet tuisonderrigleerders ook deur benoemdes uit eie geleedere in die raad verteenwoordig word. Hierdie raadslede (dit sluit volwasse sowel as nievolwasse leerders in) sal insette lewer ten opsigte van sake wat vir hulle van direkte belang is. Die leerders kan hulle eie behoeftes en probleme uiteraard beter verwoord as wat ander verteenwoordigers

dit sou doen. Raadslede sal ook inspraak in beleidsake en bestuursaangeleenthede rakende die stelsel hê, wat op sigself die bestuurstyl deursigtig en akkommoderend maak. Die belange van die gasheerskool sal egter deurlopend in ag geneem moet word.

Die tuisonderrigraad sal slegs 'n adviserende rol in die beheerliggaam van die gasheerskool kan vervul en sal dus geen besluitnemingsbevoegdhe hê nie. Die aanbevelings van die raad kan, indien dit goedgekeur word, wel via die operasionele bestuurder en die skoolhoof vir oorweging en bekragtiging na die gasheerskool se beheerliggaam deurgevoer word. Verteenwoordigers van die tuisonderrigraad kan ook op die gasheerskool se beheerliggaam gekoöpteer word, maar sonder stemreg. Op hierdie wyse sal die raad wel bepaalde insette kan lewer en op 'n indirekte wyse inspraak in die skool se hoogste beherende liggaam kan verkry.

Die raad sal egter te alle tye die beleid van die gasheerskool se beheerliggaam moet eerbiedig, sodat daar nie konflik tussen die twee liggame ontstaan nie. Tuisonderrigleerders sal dus altyd gaste op die terrein van 'n gasheerskool wees, wat so sal bly minstens totdat die Nasionale Onderwysdepartement tuisonderrig as lewensvatbare en hoëkwaliteit-skoolonderwysopsie erken en aan hierdie leerders dieselfde subsidies as aan voltydse leerders in openbare skole toeken.

7.5 SAMEVATTING

Die model wat in hierdie hoofstuk voorgestel word, plaas klem op die ontwikkeling en ondersteuning van selfstandig studerende tuisonderrigleerders, maar dit kan indirek ook vir tradisionele kontakonderrigleerders sekere voordele inhou. Met die model word egter nie gepoog om ope leer met die tradisionele skoolstelsel te integreer nie. 'n Opeleer-stelsel wat parallel aan die tradisionele onderwysstelsel funksioneer, sal veel eerder tot almal se voordeel dien.

Die uniekheid en die meriete van die OOSA-model is dat dit vir die totale ontwikkeling van die leerder voorsiening maak, terwyl geen ander opleer-stelsel in Suid-Afrika tans hiervoor voorsiening maak nie. Die OOSA-model fokus op alle fasette van die leerder se ontwikkeling en daar word ook bykomende ondersteuning aan ouers verleen. Die kerngedagte is wel selfstandige studie, maar dit dan nie in isolasie nie.

Die OOSA-model sal vir tuisonderrigleerders aanvaarbaar wees omdat ondersteuningsdienste en hulp wat die openbare skole (gasheerskole) bereid is om te lewer, hierdie leerders geensins beperk nie. Elke leerder het die reg om na gelang van sy individuele behoeftes te besluit van watter dienste hy gebruik wil maak en wat hy werklik kan bekostig. Tuisonderrigleerders kan dus slegs deur hierdie stelsel bevoordeel word. Skoolhoofde en leerders van openbare skole behoort ook nie probleme met die OOSA-model te hê nie, aangesien die model die belange van tradisionele kontakonderrigleerders deurgaans voorop plaas. Bestaande skole sal sonder moeite 'n beduidende diens kan lewer en finansiële daardeur bevoordeel word.

'n Besondere voordeel van die OOSA-model is dat leerders hulle eie grense en tempo kan bepaal. Die stelsel bied egter ook sekuriteit en ondersteuning aan leerders wat onseker en onveilig binne 'n oop stelsel voel. Daar word hulp beskikbaar gestel aan leerders wat dit verkies om op hul eie, sonder hulp voort te gaan, asook dié wat tradisionele kontakonderrig verkies. Die OOSA-model maak voorsiening daarvoor dat albei hierdie stelsels 'n regmatige plek in die onderwys van Suid-Afrika sou hê, maar bedreig nêrens die bestaande stelsels en strukture nie, terwyl dit tot die heil en welvaart van die totale leerderbevolking van Suid-Afrika kan funksioneer.

8

Gevolgtrekkings en Aanbevelings

8.1 INLEIDING

Met die aanbreek van die nuwe millennium sal onderwysbeplanners talle belangrike besluite oor die toekoms van skoolonderwys in Suid-Afrika moet neem. Die mees kritiese besluit sal egter wees oor hoe belastinggeld in die toekoms vir die onderwys aangewend moet word. In dié verband sal die debat in onderwysgeledere, politieke kringe en regeringstrukture in die eerste plek oor kostedoeltreffendheid moet handel. Die finale antwoord vir dié debatte kan egter net in twee alternatiewe gevind word, naamlik die ontwikkeling en instandhouding van bykomende skoolgeboue, en/of die volskaalse implementering van 'n opeleer-onderrigbenadering (wat afstandsonderrig mag insluit). Dit is immers die enigste twee moontlikhede waardeur die huidige probleem, dié van te min geriewe vir te veel leerders, oorkom kan word. Vir 'n land soos Suid-Afrika is die deurlopende ontwikkeling van nuwe skole en die aankoop van nuwe onderrighulpmiddels egter te koste-intensief en dit sal 'n reeds beperkte onderwysbegroting toenemend onder druk plaas.

Die antwoord lê dus veel eerder by 'n opeleer-benadering, wat 'n stelsel van tuisonderrig behels, wat parallel met die huidige kontakonderrigstelsel funksioneer en waar van selfstudie-onderrigmetodes, ouerondersteuning en ander vorme van onderrigsteun gebruik gemaak word. Hierdie stelsel kan op 'n koste-effektiewe wyse 'n hoë standaard skoolonderrig aan groot getalle leerders bied. Hierdie stellings word bevestig deur velerlei aspekte van ope leer, sowel as die knelpunte van die tradisionele onderwysstelsel, wat vroeër in die studie nagevors is.

8.2 OORSIG

In Hoofstukke twee en drie van hierdie studie word pertinent daarop gewys dat die bestaande konvensionele kontakonderrigstelsel nie aan die behoeftes van die groot getalle leerders in Suid-Afrika voldoen nie. Die aanduiding is verder dat korrespondensie-onderrig soos wat dit in die verlede bedryf is, ook nie die antwoord op hoë kwaliteit skoolonderrig vir dié groot getalle leerders bied nie. Die deur word sodoende oopgemaak om 'n nuwe opeleer-onderrigstelsel vir Suid-Afrika te ontwikkel. So 'n stelsel, wat parallel met die tradisionele kontakonderrigstelsel sal funksioneer, moet lewenslange onderrig (met ander woorde ook op volwassenes gerig) van 'n hoë gehalte voorsien aan daardie leerders van wie onderwysgeleenthede in die verlede ontnem is, asook aan dié wat nie met die huidige stelsel tevrede is nie. Verder moet die stelsel ook vir die groot getalle leerders wat huidig en in die toekoms van onderwys bedien moet word, voorsiening maak.

Die navorsing in Hoofstuk vier dui aan dat daar met 'n opeleer-onderrigbenadering wel daarin geslaag kan word om die beperkinge van die tradisionele onderwysstelsel uit die weg te ruim. In 'n opeleer-onderrigomgewing het leerders die geleentheid om na gelang van hulle eie behoeftes te studeer en te ontwikkel en dit op 'n tyd, plek en metode van hulle keuse. Hierdie Hoofstuk verwys verder na die ontwikkeling van nuwe kommunikasietegnologie wat met sukses (opvoedkundig korrek en finansieel haalbaar) in die onderwys aangewend kan word. Hierdie tegnologie is gereed om eersdaags aan groot getalle leerders onderwysgeleenthede volgens 'n opeleer-onderrigbenadering te voorsien. Die navorsing stel dit verder duidelik dat die begrip *afstand* (soos gedefinieer in terme van afstandsonderrig) oorbrug word deur die beskikbaarheid en aanwending van verskeie vorme van onderrigtegnologie en hulpmiddele (SAIDE, 1996b:11).

In Hoofstuk vyf word aangetoon dat Accelerated Christian Education (ACE) 'n veel oper onderrigbenadering as die tradisionele skoolstelsel volg. ACE laat die

leerders onder meer toe om volgens hulle eie tempo en deur selfstudie akademies te ontwikkel. Dié stelsel bied wel aan ouers leiding om hulle kinders akademies te kan ondersteun en dit bied verder ook aan tuisonderrigleerders die geleentheid om by hulle skole te affilieer en sodoende bykomende akademiese ondersteuning te ontvang. Leerders in ACE-skole is egter steeds aan spesifieke skoolure gebonde, terwyl die leerinhoud, aanbiedingsmetodes, evaluering, dissipline en algemene prosedures van dié skole leerders ook van eie inisiatief ontnem.

Tuisonderrig, wat in Hoofstuk ses ondersoek word, volg ook 'n baie oop onderrigbenadering. Leerders word byvoorbeeld toegelaat om die leerinhoud wat hulle bestudeer, aan te pas op grond van hulle individuele onderwysbehoefte en intellektuele vermoëns. Hulle studeer verder op 'n tyd en plek van hulle keuse, bepaal self hulle leertempo en aanvaar self verantwoordelikheid vir hulle akademiese vordering. Daar word inderdaad ook leemtes in tuisonderrig uitgewys, waarvan die gebrek aan sosialisering en gebrekkige totale mensontwikkeling (waar sport en kultuuraktiwiteite van groot belang is) die belangrikste is. Met 'n ander benadering, soos deur die OOSA-model geïllustreer, is dié probleem egter nie onoorkomelik nie.

Om die probleme binne die onderwys op 'n koste-effektiewe wyse aan te spreek, word 'n opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrika (kortweg die OOSA-model genoem) in Hoofstuk sewe voorgestel. Hierdie model vervang nie die tradisionele kontakonderrig op skoolvlak nie, maar funksioneer parallel daarmee. Albei die stelsels het dus bestaansreg en kan tot mekaar se voordeel funksioneer. Die OOSA-model berus daarop dat tuisonderrigleerders by tradisionele kontakonderrigskole (gasheerskole genoem) kan affilieer. Gasheerskole lewer dan op hulle beurt (teen vergoeding) onderrigondersteuning aan die tuisonderrigleerders en hulle ouers en stel verder fasiliteite soos sportgeriewe en onderrigtegnologie tot hulle beskikking. Leerders kan ook na gelang van hul behoeftes by die gasheerskool se ekstrakurrikulêre aktiwiteite inskakel. Dit alles verbeter tuisonderrigleerders se kanse op akademiese sukses en gesonde sosiale

ontwikkeling. Dit is dus 'n model wat van die beginsels van ope leer gebruik maak, en wat meer spesifiek daardie positiewe kenmerke wat aan die ACE-stelsel en tuisonderrig ontleen is, daarin opgeneem het om oplossings vir Suid-Afrika se onderwysprobleme te bied.

8.3 GEVOLGTREKKINGS

Alvorens daar aanbevelings ten opsigte van 'n opeleer-skoolstelsel vir Suid-Afrika gemaak kan word, is dit uiteraard van kardinale belang om allereers die redes vir so 'n stap uit te spel. Dit word vervolgens gedoen op grond van 'n aantal gevolgtrekkings wat uit die literatuurstudie gemaak is, asook die bevindings soos uiteengesit in Hoofstukke twee tot sewe. Sodoende word die bevindings van die totale ondersoek saamgevat en word die kwelvrae wat in Hoofstuk een (paragraaf 1.2) gestel is, aan die hand van vyf gevolgtrekkings beantwoord.

8.3.1 GEVOLGTREKKING EEN : DIE HUIDIGE SKOOLSTELSEL MAAK NIE VOORSIENING VIR DIE ONDERWYSBEHOEFTE VAN ALLE LEERDERS IN SUID-AFRIKA NIE

Kwelvraag: Maak die huidige stelsel van kontakonderrig vir alle leerders in Suid-Afrika voorsiening?

Die gevolgtrekking word gemaak dat die huidige skoolstelsel nie voorsiening vir die onderwysbehoefte van alle leerders in Suid-Afrika maak nie, en dit word gebaseer op die volgende bevindings in Hoofstuk twee en drie:

- Daar bestaan 'n aansienlike tekort aan voldoende fondse om doeltreffend in die land se omvattende onderwysbehoefte te voorsien.

- Die bestaande onderwysstelsel kan kwalik in die groot getal leerders en potensiële leerders se onderwysbehoefte voorsien.
- Daar is 'n groot getal leerders van skoolgaande ouderdom wat oor min of geen formele onderwysagtergrond beskik nie, asook groot getalle volwassenes wat ongeletterd is.
- Daar is 'n tekort aan klaskamers en ander onderwysfasiliteite.
- Die getalsverhouding tussen leerders en onderwysers is uiters ongunstig.
- Daar is 'n tekort aan goed opgeleide onderwysers. Groot groepe leerders dwarsdeur die bestaande skoolstelsel se akademiese resultate is derhalwe baie swak.
- Sommige ouers en leerders is ontevrede met Kurrikulum 2005 en die kurrikulums van die verlede.
- Die administratiewe reëlins sowel as die standaard van die matriekeksamens is in sekere gevalle onbevredigend.
- Daar bestaan grootskaalse onsekerheid oor die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) se bevoegdheid om onderwyskwalifikasies in Suid-Afrika te kan sertifiseer.
- Daar heers onsekerheid en vrese by minderheidsgroepe oor moedertaalonderrig op skoolvlak.
- Daar is 'n tekort aan Wiskunde- en Wetenskapleerders, wat toegeskryf kan word aan die tekort aan gekwalifiseerde onderwysers in hierdie vakrigtings.

8.3.2 GEVOLGTREKKING TWEE : OPE LEER IS 'N SAMBREELTERM VIR LEERDERS WAT HULLE EIE KEUSES IN 'N ONDERRIGSTELSEL UITOEFEN

Kwelvraag: Wat word onder 'n opeleer-onderrigbenadering verstaan en watter riglyne kan geld indien ope leer in Suid-Afrika op skoolvlak geïmplementeer sou word?

Daar word tot die slotsom gekom dat *ope leer* as 'n sambreelterm kan dien vir 'n onderrigstelsel waar leerders aangemoedig word om hulle eie keuses (ten opsigte van plek, tyd en leerinhoud) uit te oefen. Daarbenewens kan daar op grond van die bevindings in Hoofstuk vier aanbeveel word dat die volgende riglyne kan geld wanneer ope leer op skoolvlak in Suid-Afrika geïmplementeer word:

- 'n Nuwe leerkultuur, gekenmerk deur 'n soepel, leerdergeoriënteerde benadering, is noodsaaklik indien ope leer as 'n onderrigstelsel op skoolvlak in Suid-Afrika moet slaag.
- Nugtere en deeglike beplanning is van groot belang wanneer daar beoog word om kursusse deur middel van ope leer aan te bied.
- Afstandsonderrig en kontakonderrig behoort mekaar nie in 'n opeleer-studieomgewing uit te sluit nie. Daar moet dus in enige opeleer-studieomgewing vir kontakgeleenthede voorsiening gemaak word, al is afstandsonderrig ter sprake.
- Ope leer moet vir lewenslange leer (met ander woorde ook vir volwasse onderrig) voorsiening maak. Leerders van alle ouderdomme en agtergronde moet dus ongeag hulle persoonlike omstandighede daarby kan inskakel.

- Ope leer moet nie teenoor die tradisionele onderwysstelsel gestel word nie. Die twee stelsels moet parallel funksioneer en kan mekaar eerder aanvul as opponeer.
- Die Staat moet tot en met graad nege (of die ouderdom van vyftien jaar) finansiële verantwoordelikheid vir die voorgestelde OOSA-onderwysstelsel aanvaar (net soos in die geval van tradisionele kontakonderrig).
- Ope leer moet veral aan die jonger en minder ervare leerders ekstra hulp en ondersteuning verleen.
- Totdat ouers volledige vertroue in 'n opeleer-onderwysstelsel ontwikkel het, moet die kurrikulum van die stelsel direk by die kurrikulum van die tradisionele kontakonderrigstelsel aansluit, sodat leerders van die een stelsel na die ander kan beweeg.
- Die sertifisering van opeleer-kursusse en tradisionele kursusse moet aan die hand van dieselfde evalueringsmeganismes geskied.
- Die leerinhoud moet toepaslik wees vir die land se behoeftes en hoë standaarde moet gehandhaaf word.
- Die onderrigmedia wat tydens die oordrag van leerstof gebruik word, moet interaktiewe betrokkenheid bevorder en die leerders tot onafhanklike studie lei.
- Die stelsel moet gereeld geëvalueer en gemonitor word om die beste resultate te verseker.

8.3.3 GEVOLGTREKKING DRIE : SLEGS SEKERE KOMPONENTE VAN DIE ACE-STELSEL IS RELEVANT VIR 'N OPELEER-STELSEL OP SKOOLVLAK IN SUID-AFRIKA

Kwelvraag: Watter aspekte van die ACE-stelsel is relevant wanneer die beginsels van 'n opeleer-benadering in Suid-Afrika op skoolvlak geïmplementeer word?

Op grond van die navorsing wat in Hoofstuk vyf gedoen is, word daar tot die gevolgtrekking gekom dat die volgende aspekte van die ACE-stelsel relevant is wanneer 'n opeleer-onderrigbenadering in Suid-Afrika op skoolvlak geïmplementeer word:

- Leerders bepaal self hulle leertempo en beplan self om volgens hierdie tempo te werk en te ontwikkel.
- Leerders werk meer selfstandig en kan individueel besluit wanneer hulle gereed is vir evaluering, sodat hulle na 'n volgende module of werkseenheid kan oorgaan.
- Leerders word toegelaat om die leerinhoud wat vir 'n spesifieke dag beplan is, op 'n tyd en plek van hulle keuse te voltooi, indien hulle dit nie gedurende die skooldag volledig kan doen nie.
- Alhoewel leerders vir hulle eie leerhandelinge verantwoordelik gehou word, ontvang hulle steeds bepaalde vorme van ondersteuning en hulp (byvoorbeeld deur die onderwysers, die ouers en deur die interaktiewe studiemateriaal).
- Leerders word nie verplig om bepaalde krediete binne 'n spesifieke tydperk (kalenderjare) te verwerf nie.

- Leerders word volgens hulle eie prestasies en doelwitte beoordeel en nie volgens dié van ander leerders nie.
- Leerders kan op sekere stadiums in sekere vakke (waarin hulle goed presteer) op 'n hoër vlak van ontwikkeling as in ander vakke wees.

8.3.4 GEVOLGTREKKING VIER : SLEGS SEKERE KOMPONENTE VAN TUISONDERRIG IS RELEVANT VIR 'N OPELEER-STELSEL OP SKOOLVLAK IN SUID-AFRIKA

Kwelvraag: Watter aspekte van tuisonderrig is relevant wanneer die beginsels van 'n opeleer-benadering in Suid-Afrika op skoolvlak geïmplementeer word?

Die volgende aspekte van tuisonderrig is in Hoofstuk ses as relevant vir 'n opeleer-onderrigbenadering op skoolvlak in Suid-Afrika uitgewys:

- Leerders het toegang tot 'n onbeperkte onderwysprogram en ontvang onderrig binne 'n kultuur waarin hulle veilig voel.
- Leerders ontvang individuele onderrig, wat hulle in staat stel om volgens 'n eie ontwikkelingspatroon en ontwikkelingstempo en volgens hulle individuele talente en vermoëns te ontwikkel.
- Leerders leer reeds op 'n vroeë stadium om selfstandig volgens hulle eie individuele tempo te werk, wat weer help om selfstandige denke en selfmotivering te ontwikkel.
- Leerders kry die geleentheid om tuis (of op enige ander plek van hulle keuse) wetenskaplike ondersoeke uit te oefen en om só die verband tussen akademiese kennis en die omgewing waarin hulle leef, te begryp.

- Die onderrigproses word deur die leerders as 'n natuurlike, daaglikse aktiwiteit ervaar en hulle beskou nuwe ervarings as 'n geleentheid om verder te ontwikkel.
- Leerders word bewus daarvan dat om te studeer, 'n leefwyse is en lewenslank kan duur.
- Wanneer ouers ontevrede is met die beskikbare onderwysstelsel, maar nie 'n onafhanklike skool kan bekostig nie, kry leerders steeds die geleentheid om bekostigbare, maar hoë gehalte onderrig te ontvang.
- Ouers wat weens hulle werksomstandighede gereeld moet verhuis, kan steeds aan hulle kinders hoë kwaliteit onderwys voorsien, ongeag die feit dat sulke kinders nie aan 'n skool verbonde is nie.
- Leerders studeer op 'n tyd van hulle keuse en word dus nie blootgestel aan die tydvermorsing wat dikwels in tradisionele skole plaasvind nie.
- Spesiale persoonlike omstandighede soos siekte word gemaklik deur tuisonderrig geakkommodeer.

8.3.5 GEVOLGTREKKING VYF : ONDERWYSPROBLEME IN SUID-AFRIKA KAN AANGESPREEK WORD DEUR MIDDEL VAN 'N ONDERSTEUNDE OPELEER-ONDERWYSMODEL VIR SUID-AFRIKAANSE SKOLE, WAARIN SEKERE RELEVANTE ONDERWYSBEGINSELS VAN TUISONDERRIG EN ACE OPGENEEM IS.

Kwelvraag: Is dit prakties moontlik om sekere relevante onderwysbeginsels van tuisonderrig en ACE-skole in 'n ondersteunde oop onderrigmodel (parallel tot die bestaande tradisionele skoolstelsel) in openbare skole aan te wend?

Die voorgestelde OOSA-model in Hoofstuk sewe bevestig dat dit moontlik is om die suksesvolle onderwysbeginsels van tuisonderrig en ACE-skole in 'n opeleer-onderrigmodel te gebruik. Die volgende relevante ACE- en tuisonderrigbeginsels word in die OOSA-model opgeneem:

- Tuisonderrigleerders kry die geleentheid om by openbare skole te affilieer, wat hulle in staat stel om van die betrokke skole se dienste en fasiliteite gebruik te maak. Hierdie sogenaamde gasheerskole kan ook na gelang van hul behoeftes onderrigsteun aan dié leerders verskaf.
- Leerders kan self oor die kurrikulum en die leerinhoud wat hulle wil bestudeer, besluit. As hulle egter ruim van die openbare skole se hulp en ondersteuning gebruik wil maak, sal dit raadsaam wees om dieselfde kurrikulum en leerinhoud as die gasheerskole te gebruik.
- Ten opsigte van evaluering kan leerders self besluit oor die metode en die tydstip waarop dit sal geskied, met dien verstande dat dit gereeld en volgens 'n hoë standaard gedoen word. Daar kan ook van die gasheerskool se toets- en eksamenvraestelle gebruik gemaak word.

- Leerders sal toegelaat word om volgens hulle eie tempo te vorder en word nie deur kalenderjare gebind nie, behalwe in gevalle waar daar van gasheerskole se hulp en ondersteuning (op akademiese gebied) gebruik gemaak word.
- Individuele vermoëns en prestasies sal die enigste maatstaf wees waaraan leerders gemeet word, sodat hulle nie aan ander leerders se prestasies gemeet word nie. Leerders wat stadiger vorder se selfbeeld kan dus nie benadeel word nie, terwyl die skrandere leerders hulle wel aan die prestasies van voltydse leerders in openbare skole kan meet, mits hulle natuurlik van dieselfde kurrikulums, sillabusse en evalueringswyses gebruik maak.
- Onderrigtegnologie sal tot leerders se beskikking wees om hulle te help om onafhanklik te studeer. Hierdie tegnologie kan verder koste-effektief deur die gasheerskole beskikbaar gestel word.
- Leerders sal die geleentheid hê om onderwys in 'n geborge omgewing (byvoorbeeld hulle ouerhuise), in die taal van hulle keuse, asook volgens hulle eie godsdienstige oortuigings te ontvang.
- Leerders wat by die gasheerskole se ekstrakurrikulêre aktiwiteite inskakel (byvoorbeeld op sport- en kulturele gebied), sal nie die gevaar loop om sosiaal geïsoleer te word nie.
- Leerders kan volgens hulle eie individuele vermoëns maksimaal ontwikkel, omdat hulle individuele aandag by hulle ouers ontvang. Boonop kan hulle op die steun van die gasheerskole se onderwysers, asook die tegnologie wat deur die gasheerskole beskikbaar gestel word, staatmaak.

8.4 AANBEVELINGS

Dit was noodsaaklik dat die navorsing vir hierdie studie 'n wye veld moes dek, aangesien bepaal moes word hoe en watter relevante onderwysbeginsels, soos deur die ACE-stelsel en tuisonderrig toegepas, in 'n ondersteunde oop onderrigstelsel (gerig op skoolonderwys in Suid-Afrika) gebruik kan word om die onderwysprobleme in Suid-Afrika aan te spreek.

Daar is op hierdie wyse ook sekere probleemareas geïdentifiseer, waarvoor daar in sekere gevalle nog oplossings gesoek moet word. Om hierdie oplossings te genereer, skep 'n verdere geleentheid tot kreatiewe denke. Wanneer daar egter na oplossings gesoek word, moet daar nie uitsluitlik na die buiteland gekyk word nie. Daar kan weliswaar by hulle geleer word, maar daar moet veel eerder gepoog word om aanpassings te maak waardeur die eiesoortige omstandighede van 'n Suid-Afrikaanse onderwysstelsel geakkommodeer kan word. As dit die uitgangspunt is, is dit voor die hand liggend dat opeleer-onderrigmetodes sodanig aangewend moet word dat dit met sukses (groter as wat tans die geval is) in die Suid-Afrikaanse onderwys geïmplementeer kan word. Derhalwe word die volgende aanbevelings gemaak:

- Die tradisionele onderwysstelsel moet onderwysers tot 'n groter mate bemagtig om van uitgediende en rigiede onderrigmetodes ontslae te raak. Onderwysers moet toegelaat word om die skanse wat daar tussen 'n opeleer-onderrigbenadering en die tradisionele kontakonderrigstelsel bestaan, af te breek, asook om uit beide stelsels te put wat tot voordeel van die onderwys én die leerders sal wees.
- Opeleer-stelsels soos die OOSA-model moet parallel en in vennootskap met die tradisionele kontakonderwysstelsel funksioneer, sodat beide stelsels koste-effektief en tot wedersydse voordeel bedryf kan word.

- Openbare skole, wat huidig slegs kontakonderrigleerders akkommodeer, se funksies moet uitgebrei word, sodat dit as onderrigsentrums wat die totale gemeenskap bedien, kan funksioneer.
- Die opeleer-onderwysstelsel moet vir alle leerders toeganklik wees. Dit sluit leerders van alle bevolkingsgroepe, sowel as volwassenes wat vanweë werks- en ander omstandighede nie by kontakonderrig kan inskakel nie, in. Die toeganklikheid kan verder uitgebrei word deur aan leerders 'n wyer keuse ten opsigte van die inhoud van die studiemateriaal, sowel as die metode, plek en tyd van onderrig te gee. 'n Modulêre benadering, waar bepaalde krediete na afhandeling van bepaalde kursuseenhede verwerf kan word, sal die stelsel nog meer toeganklik maak.
- Ope leer bied ruim geleentheid vir kreatiwiteit, selfwerkzaamheid en verantwoordelikheid, aangesien dit fokus op die ontwikkeling van 'n wye reeks lewensvaardighede en nie net op die memorisering van inhoud nie. Daarom is dit belangrik dat sulke leerders in staat moet wees om aan te pas by die spesifieke omstandighede en vereistes ten opsigte van ope leer. Leerders moet derhalwe deur middel van 'n pro-aktiewe oriënteringsprogram, wat deur onderrigleier- en tutorbegeleiding ondersteun word, bewus gemaak word van hulle verantwoordelikhede ten opsigte van hierdie onderrigmetode.
- Onderrigtegnologie wat gerig is op die behoeftes van leerders wat onafhanklik en selfstandig studeer, moet ontwikkel word. Leerders moet egter ook voldoende leiding en ondersteuning ten opsigte van die gebruik van onderrigtegnologie ontvang. Verder is dit belangrik dat die fasiliteite wat tot die leerders se beskikking gestel word, voorsiening moet maak vir die gebruik van tegnologiese hulpmiddele (elektrisiteit, telefone, rekenaarnetwerklyne).
- Daar word ook aanbeveel dat alle beskikbare lokale geïdentifiseer en vir onderrigdoeleindes aangewend moet word, ten einde die druk op die reeds

bepaalde finansiële hulpbronne en die tekort aan klaskamers en onderrighulpmiddels in Suid-Afrika te verlig.

- Ope leer moet steeds te alle tye hoë akademiese standarde nastreef. Om dit te verseker, moet die studiepakkette vir tuisonderrigleerders deur bevoegde persone (goed gekwalifiseerde onderwysers) in elke vakgebied saamgestel word.
- Alhoewel daar 'n oorskot aan onderwysers in Suid-Afrika is, is 'n groot aantal van hulle ondergekwalfiseerd. Dit benadeel uiteraard die kwaliteit van onderwys in Suid-Afrika en daarom word aanbeveel dat die OOSA-model gebruik word om hierdie probleem koste-effektief aan te spreek. Die ondergekwalfiseerde onderwysers kan in sekere onderrigsentrums as tutors aangewend word en terselfdertyd met die hulp en leiding van gekwalifiseerde onderwysers tot professionele, goed gekwalifiseerde onderwysers ontwikkel. Hulle kan self ook van opeleer-studiemetodes gebruik maak om hulle kwalifikasies op 'n deelydse grondslag te verbeter.
- Laastens word aanbeveel dat die volgende aspekte verder nagevors word:
 - 'n Kostevergelyking tussen 'n uitbreiding op die tradisionele kontakonderrigstelsel (wat alle bestaande onderwysprobleme volledig sal aanspreek) en aan die anderkant die implementering van die OOSA-model, ten einde die finansiële implikasies vir die Staat te bepaal.
 - Die alliansies en vennootskappe wat tot die wedersydse voordeel van die privaatsektor en die onderwyssektor op die been gebring kan word.
 - Die effek wat die veranderende tegnologiese wêreld op skoolonderrig in Suid-Afrika kan en moet hê.

- Alle beskikbare tegnologiese ondersteuning (sowel as 'n beraamde koste van elk) wat selfstandig studerende leerders in hulle onafhanklike studieprosesse kan gebruik.
- Die mate van sukses wat leerders in 'n ope stelsel behaal, met betrekking tot die volgende:
 - sosiale aanpasbaarheid
 - akademiese bevoegdheid op tersiêre vlak
 - aanpasbaarheid en inisiatief in verskillende werksituasies.

Daar word volstaan by hierdie aanbevelings, alhoewel hierdie onderwerp hom tot veel meer navorsingsgeleenthede leen, veral ten opsigte van Suid-Afrikaanse toestande.

8.5 SAMEVATTING

Die implementering van 'n opeleer-onderrigbenadering kan 'n nuwe tydvak vir die onderwys in Suid-Afrika inlei. Die mens het egter 'n natuurlike weerstand teen verandering en daarom moet die proses met die nodige sensitiwiteit aangespreek word. Sodanige sensitiwiteit mag egter nooit verhoed dat daar met visioenêre en vernuwende denke oor die onderwys besin word nie. Onderwyslui op alle vlakke sal gelei moet word om nuut te dink, net soos wat leerders reeds op skoolvlak geleer moet word om hulle gedagtes vry te maak van die beperkinge van die verlede.

Daar moet egter nie verwag word dat 'n nuwe stelsel van meet af aan foutloos geïmplementeer kan word nie. Dit kan alleenlik aan die hand van deurlopende insette van alle betrokkenes optimaal ontwikkel word. Nieu samewerking tussen die verskillende individue en instansies is dus uiters noodsaaklik.

Die hele proses moet uitsluitlik op die ontwikkeling van die mens se intellektuele, sosiale en fisiese vaardighede gerig word. Elke individu bevind hom deurlopend in 'n proses van ontwikkeling. Sy ontwikkelingsvlak (volgens sy potensiaal) sal altyd op 'n gegewe punt tussen twee pole op 'n kontinuum voorgestel kan word. Soos wat die individu vorder en ontwikkel, sal sy vlak van ontwikkeling op hierdie ontwikkelingslyn verskuif in die rigting van die ontsluiting van sy volle potensiaal. Ontwikkeling word beskou as die verwerwing van kennis, vaardighede en gesindhede wat die individu sal help om sy plek in die samelewing vol te staan. Daar bestaan egter geen foutlose metode om ontwikkelingsvlakke te evalueer nie en dit is dus nie moontlik om foutloos te bepaal waar 'n leerder hom op 'n gegewe tydstip op die kontinuum bevind nie.

Teen bogenoemde agtergrond speel die onderwys 'n belangrike rol in die ontwikkeling van leerders, asook om hulle volle potensiaal te bereik en om uiteindelik as volwassenes optimaal te kan funksioneer. Geen skoolstelsel behoort dus ooit onnodige beperkinge op leerders se ontwikkeling te plaas nie. Dit moet eerder aan hulle die ruimte en geleentheid bied om individueel, volgens hulle eie metodes en teen 'n eie tempo te ontwikkel. Die groot voordeel van die OOSA-model is juis dat dit hierdie ruimte en geleentheid bied.

BIBLIOGRAFIE

BRONNELYS

Adey, D & Andrew, M, 1995. **Olisa Review. Open learning in South Africa.**
Kaaopstad : INTEC Colleges SA (Pty) Ltd.

African National Congress, January 1994. **A policy framework for education and training.** Draft: For discussion purposes only. Braamfontein: Department of Education and Training.

Arnott, A & Chabane, S, 1995. **Teacher demand, supply, utilisation and costs.** Report for the National Teacher Education Audit. Craighall: Edusource Education Foundation.

Association for Home Schooling, 1996. **Position paper on fundamental rights and state interest in education.** Association for home schooling. (Ongepubliseerd).

Avenant, P J, 1984. **Riglyne vir suksesvolle onderwys.** Durban/Pretoria: Butterworth.

Bayliss, S, 1991. National curriculum is a dirty word. **Times educational supplement** Part 3929, 18 Oktober 1991 : 23-24.

Beeke, J W, 1986. Christian education : taught or caught? **Christian Educators Journal** 25(4):14-15 Apr/May.

Bethlehem Christian School, sa. **Prospectus.** Bethlehem. (Ongepubliseerd).

- Bezuidenhout, R, 1996. **Bloemfontein Christian School. A school that does not cost, but pays.** Bloemfontein. (Ongepubliseerd).
- Bitzer, A, 1995. **'n Model vir funksionele afstandsonderrig in senior sekondêre onderwys in Suid-Afrika.** Ph.D.-proefskrif: Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein. (Ongepubliseerd).
- Bitzer, E M & Pretorius, E V E, 1996. **Brongebaseerde leer aan die UOVS : Agtergrond, betekenis, implikasies en moontlike oplossings.** Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein. (Ongepubliseerd).
- Bitzer, E M, Venter, J A & Van der Berg, G C, 1990. **Finale verslag van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing oor 'n ondersoek na die moontlikhede van spesiale residensiële onderwys met die oog op die ontwerp van 'n bestuursinligtingstelsel vir onderwysprogramme buite 'n universiteitskampus.** Universiteit van die Oranje-Vrystaat. (Ongepubliseerd).
- Blake, C D, 1992. **Distance education : an Australian perspective.** Paper delivered at a seminar on distance education : its potential and limitations for South Africa, 31.03.92. Pretoria: Vista Universiteit.
- Bloemfontein Christian School, sa. **Prospectus.** Bloemfontein. (Ongepubliseerd).
- Boone, M E, 1984. Examining excellence: An analysis of facilitator behaviours in actual audio teleconferences. **In: Madison, WI.**
- Bray, E, 1996. The South African bill of rights and its impact on education. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde** 16(3):150-158.

- Breytenbach, W, 1997. Kurrikulum 2005. **Die Vrystaatse Onderwyser** 87(3/4):6-8. Bloemfontein.
- Brynard, S, 1997. **Didaktiese beskouings van afstandonderrig en ope leer as alternatiewe onderrigbenaderings op skoolvlak**. M.Ed.-skripsie. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein. (Ongepubliseerd).
- Buckland, P & Fielden, J, 1994. **Public expenditure on education in South Africa, 1987/8 to 1991/2**. An analysis of the data. Johannesburg: Centre for education policy development.
- Budge, D, 1997. Guru predicts classroom exodus. **Times newspapers** 30 Mei, no 4222:11.
- Burgess, R G, 1982. The unstructured interview as a conversation. **Field research : A sourcebook and field manual**. London: George Allen & Unwin.
- Butcher, N, 1995. **National teacher audit**. Notes on draft copy of report on primary and secondary teacher education offered at a distance. Braamfontein. (Ongepubliseerd).
- Butcher, N, 1997. Examining the higher education policy process. **Open Learning Through Distance Education** 3(2):16-17. Braamfontein : Shereno.
- Calder, J, 1994. **Programme Education and quality. A comprehensive guide to setting up an evaluation system**. London: Kogan Page Limited.

- Carl, A; Volschenk, A; Franken, T; Ehlers, T; Kotze, K; Louw, N & Van der Merwe, C, 1988. **Kurrikulumontwikkeling in die primêre skool - 'n modulêre benadering.** Kaapstad : Maskew Millar Longman.
- Cawood, J; Muller, F B & Swartz, J F A, 1986. **Grondbeginsels van die didaktiek.** Goodwood : Nasou.
- Cawood, J; Strydom, A H & Van Loggerenberg, N T, 1981. **Doeltreffende onderwys.** Goodwood : Nasou.
- Cizek, G J, 1994. Religious education in home schools : goals/outcomes, mismatch? **Religious Education** 89(1):43-51.
- Colfax, D & Colfax, M, 1988. **Homeschooling for excellence.** New York : Warner Books.
- Common, R W & MacMullen, M, 1986. Home schooling a growing movement. **Education Canada** Summer 1986:4-7.
- Cronje, J, 1996. **How to make interactive television interactive.** Referaat gelewer op die *National forum on communication technology for effective learning and information exchange.* Pretoria. (Ongepubliseerd).
- Dahm, L, 1996. Education at home, with help from school. **Educational Leadership** October 1996.
- De Graaf, R H, 1987. Return to basics : temptation and challenge. **Christian Educators Journal** 17(4):7,23-25 March/April.

Departement van Nasionale Opvoeding, 1991. **Onderwysvernuwingstrategie.**
Besprekingsdokument. Pretoria: Department van Nasionale
Opvoeding.

Departement van Onderwys, 1994. **Annual report.** Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Onderwys, 1995. **White paper on education and training.**
Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Onderwys, 1996a. **Jaarverslag.** Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Onderwys, 1996b. **A distance education quality standards
framework for South Africa.** Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Onderwys, 1997a. **Die SA Skolewet vir 'n ieder en 'n elk.**
Pretoria: Cape Newspapers.

Departement van Onderwys, 1997b. **Curriculum 2005.** Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Onderwys en Kultuur, 1997. **Provincial audit : Free State.**
Bloemfontein. (Ongepubliseerd).

De Wet, T, 1998. Onderwysdepartement in VS kort 180 skole. Altesaam 150
skole moet hul geboue deel. **Die Volksblad** 1 Augustus 1998.
Bloemfontein : Nasionale Pers.

Die Volksblad, 19 Julie 1996. **Getal ongeletterde volwassenes in S.A. glo
ongeveer 7,5 miljoen.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 19 April 1997a. **Geld vir onderwysers net genoeg tot einde
1997.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 19 April 1997b. **Baie onderwysers in Skeinat en Wiskunde ongekwalifiseer.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 22 April 1997c. **Bengo wil sê hê oor provinsiale geld.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 2 Mei 1997d. **Skool kry vier nuwe klaskamers, maar het nie meubels daarvoor nie, sê hoof.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 6 Mei 1997e. **Begroting besnoei, al gaan meer vanjaar skool.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 6 Mei 1997f. **Taalplan vir skole dalk bespreek.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 11 Julie 1997g. **Gebrek aan opleiding strem transformasie.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 12 Julie 1997h. **Skoksyfers oor vakke onthul.** Wiskunde, Wetenskap vir baie ontoeganklik. Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 9 Januarie 1998a. **Minder as die helfte van SA matrieks het geslaag.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 10 Januarie 1998b. **SA syfer vir vrystelling "is hoog in Afrika".** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 25 Februarie 1998c. **SA matrieks die swakste uit 22 lande.** Wiskunde en Wetenskap nie op standaard nie. Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 25 Februarie 1998d. **ANC wil wegdoen met matriekeksamen. Sertifikaat 'n "albatros uit apartheidsjare"**. Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Volksblad, 30 Julie 1998e. **Leerplan vir gr. 7 weer uitgestel**. Bloemfontein : Nasionale Pers.

Die Volksblad, 16 September 1998f. **VS onderwys sal na verwagting R250 miljoen oorbestede**. Bloemfontein: Nasionale Pers.

Die Vrystaatse Onderwyser, Jan/Feb 1997a. **Kriteria vir die voorsiening van poste aan onderwysinrigtings 87(1/2):4-12**. Bloemfontein.

Die Vrystaatse Onderwyser, Mei/Junie 1997b. **Kurrikulum 2005 : Eksaminering 87(3/4):8-10**. Bloemfontein.

Die Vrystaatse Onderwyser, Mei/Junie 1997c. **Kommentaar 87(5/6):13-17**. Bloemfontein.

Drake, T L & Roe, W H, 1986. **The Principalship**. New York: Macmillan Publishing Company.

Dreckmeyer, T, 1988. Gedagtes oor christelike onderwys. **Die Voorligter** : 32-35. Julie.

Dreckmeyr, M, 1991. Evaluering van die onderrig-leermodel van "Accelerated Christian Education". **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde** 11(2):44-48. Pretoria: Buro vir Wetenskaplike Publikasies.

- Dreyer, J, 1997. Uitkomsgebaseerde onderrig- en leermodel. **Die Vrystaatse Onderwyser** 87(3/4):4-6. Bloemfontein.
- Duggan, S P, 1936. **A student's textbook in the history of education.** New York: D Appleton and Company.
- Duminy, P A & Söhnge, W F, 1981. **Didaktiek : teorie en praktyk.** Kaapstad : Longman.
- Durham, K, 1996. Learning the home way - home schooling and the SA Schools Bill. **Indicator South Africa** 13(3):76-79.
- Du Toit, Z B, 1997a. Afrikaanse skole kry 'n knou. **Rapport**, 4 Mei. Bloemfontein: Nasionale Pers.
- Du Toit, Z B, 1997b. Toekoms van Afrikaanse skole in Mandela se hand. **Rapport**, 8 Junie. Bloemfontein: Nasionale Pers.
- Eagar, M, 1996. Distance Education: the indicators. **People Dynamics**, January 1996:17-20.
- Edwards, R, 1996. Troubled times? Personal identity, distance education and open learning. **Open Learning** 11(1):3-11. Open University: Pitman Publishing.
- Edwards, V & Redfern, A, 1988. **At home in school.** London and New York: Routledge.

Eisenberg, E, 1996. **Educational technology in distance learning - abstract.**
Referaat gelewer op die *National forum on communication
technology for effective learning and information exchange.*
Pretoria. (Ongepubliseerd).

Erlank, I, 1997. Ouers wil ander matriekeksamen hê. **Rapport**, 20 April.
Bloemfontein: Nasionale Pers.

Evans, T, 1994. **Understanding learners in open and distance education.**
London: Kogan Page Limited.

Evans, T & Nation, D, 1993. **Reforming open and distance education. Critical
reflections from practice.** London: Kogan Page Limited.

Fallows, S & Robinson, K, 1995. Teaching and learning tensions in a mixed mode
university. In: **Putting the student first - Learner-centred
approaches in open and distance learning. Collected conference
papers of the sixth Cambridge international conference on open
and distance learning.** Cambridge: Open University, Cambridge.

Fidler, B, 1997. A Road to the learning society. **School Leadership &
Management** 17(1) Maart 1997:12-15.

Flemming, D B & Hunt, T C, 1987. The world as seen by students in Accelerated
Christian Education schools. **Phi Delta Kappan** 68(7):518-523,
March.

Foks, J, 1995a. Technology and learning. **Open Learning Through Distance
Education** 1(3):1,10-11). Braamfontein: Shereno.

- Foks, J, 1995b. The NQF and open learning. **Open Learning Through Distance Education** 1(4):3. Braamfontein: Shereno.
- Franken, J, 1984. Discipline in the Christian classroom. **Christian Educators Journal** 23(2):21-23, Dec 1983/Jan 1984.
- Gaum, F, 1997. Godsdiensoonderrig op skool ernstig bedreig. **Algemene Kerkbode** 158(15) 13/14 Junie:1.
- Gay, L R, 1976. **Educational research : Competencies for analysis and application.** Columbus, Ohio : Charles E Merrill Publishing.
- Gettly, M F, 1997. Maak leer makliker. Leerkontrakte en gekombineerde afstands- en kontakonderwysprogramme. **Bulletin** 3(6):13-19. Pretoria: RGN.
- Glennie, J, 1996. SAIDE in 1996. Focus on quality. **Open Learning Through Distance Education** 2(1):1, 8-9.
- Graves, E P, 1937. **A history of education.** New York: The Macmillan Company.
- Greyling, E S G, 1995. Onderrig oor 'n afstand: praktiese riglyne vir verhoudingstigting. **Bulletin vir dosente** 27(1):24-29. Randse Afrikaanse Universiteit.
- Grondwet van Suid-Afrika, 1996. **Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996.**
- Gunning, E, 1997. Regstappe oorweeg teen Bengu oor nuwe plan met skole. **Rapport, 8 Junie.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

- Gunter, C F G, 1970. 'n Christelik georiënteerde opvoedingsfilosofie. Stellenbosch /Grahamstad: Universiteitsuitgewers en boekhandelaars (Edms) Bpk.
- Haigh, G, 1995. Home truths. **Times newspapers**, 5 Mei 1995, deel 4114:3-5.
- Hawkes, M L, 1996a. Criteria for evaluating school-based distance education programs. **Bulletin** 80(581), September 1996:45-52.
- Hawkes, M L, 1996b. Evaluating schoolbased distance education programs: Some thoughts about methods. **Bulletin** 80(582), Oktober 1996:26-33.
- Henson, C, 1996. Do children have to go to school? **Child Education**, Maart 1996:68.
- Hodgson, B, 1993. **Key terms and issues in open and distance learning**. London: Kogan Page Limited.
- Hodgson, V E; Mann, S & Snell, R, 1990. **Beyond distance teaching - towards open learning**: Buckingham: Open University Press.
- Holmberg, B, 1977. **Distance education. A survey and bibliography**. London: Kogan Page Limited.
- Holmberg, B, 1995. **Theory and practice of distance education, second edition**. London and New York: Routledge.
- Holt, D & Bonnici, J, 1988. Learning to manage through open learning: a case study in international collaboration. **Programmed learning and educational technology** 25(3).

- Holtrop, S D, 1996. Individualization starts at home. **Educational Leadership** 54(2):74-76.
- Horn, A, 1998. Talle VS leerkrigte sonder kwalifikasies. Eksamen in talle skole nie geskryf, lui OG-verslag. **Die Volksblad** 5 Augustus. Bloemfontein : Nasionale Pers.
- Howard, D R, 1980. **American education reform of the 80's**. Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.
- Howard, D R, 1985. **The strengths and weaknesses of the ACE program**. Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.
- Howard, D R, 1986. **Missionary Accelerated Christian Education**. Texas, Lewisville: Accelerated Christian Education, Inc.
- Howard, D R, 1988. **The school of tomorrow for children today: facts about Accelerated Christian Education**. Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.
- Hutchinson, S A, 1990. Education and grounded theory. **In: Sherman R S & Webb R B (Ed)**.
- Huysamer, B F, 1998a. **Draft regulations for the registration of learner for education at home**. Departement van Onderwys, provinsiale regering van die Vrystaat. (Ongepubliseerd).
- Huysamer, B F, 1998b. **Registration of learner for education at home**. Additions to the Free State Education Act (1998). Departement van Onderwys, provinsiale regering van die Vrystaat. (Ongepubliseerd).

International Institute of the ACE, sa. **School of tomorrow - High-tech curriculum and programs.** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.

International Institute of the ACE, 1976. **Supervisor's manual.** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.

International Institute of the ACE, 1981. **Procedures manual.** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.

International Institute of the ACE, 1984. **Facts about Accelerated Christian Education.** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.

International Institute of the ACE, 1986a. **Science 1096.** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.

International Institute of the ACE, 1986b. **Home education - is it working?** Texas: Texas Home School Coalition.

International Institute of the ACE, 1987a. **Enrichment manual.** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.

International Institute of the ACE, 1987b. **Reaching the world in this generation through trained christian leaders.** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.

Jeub, C, 1994. Why parents choose home schooling. **Educational Leadership** 52(1), September 1996:50-52.

- Kamper, G D, 1993. **Moontlikhede en beperkinge van afstandsonderrig in die voorsiening van sekondêre onderwys in Suid-Afrika.** Pretoria: Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, Universiteit van Suid-Afrika.
- Kamper, G D, 1994. Die opleiding van primêreskoolonderwysers by wyse van afstandsonderrig: 'n Opsomming van praktykervaring in ontwikkelende lande. **Lyra Academica** 9(2), 1994:40-54.
- Kamper, G D, 1995. Die gebruik van afstandsonderrig in die voorsiening van primêre onderwys in ontwikkelende lande: 'n kort oorsig. **Educare** 24(1):35-43. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Kaye, A & Rumble, G, 1981. **Distance teaching for higher and adult education.** London: Billing and Sons Limited.
- Keegan, D J, 1992. The theoretical underpinnings of distance education: 76-85. **Distance education as two way communication.** New York: Peter Lang.
- Keegan, D, 1994. **Otto Peters on distance education.** The Industrialization of teaching and learning. London and New York: Routledge.
- Kember, D & Murphy, D, 1992. **Tutoring distance education and open learning courses.** Australia: Higher education research and development society of Australia Inc.
- Knight, P T, 1996. **Destined to leapfrog.** Why a revolution in learning will occur in Brazil, Russia and South Africa. A draft document. Pretoria. (Ongepubliseerd).

- Knowles, J G, 1988. The context of home schooling in the United States. **Education and Urban Society** 21(1):5-15.
- Knowles, J G, 1989. Cooperating with home school parents. A New agenda for public schools? **Urban Education** 23(4):392-411.
- Knowles, J G & Muchmore, J A, 1995. Yep! We're grown-up, home-schooled kids - and we're doing just fine, thank you. **Journal on research on christian education** 4(1):35-56.
- Krige, D; Cairns, S; Makalima, B & Scott, D, 1994. **The education atlas of South Africa.** Besprekingsdokument. Durban: Education Foundation.
- Krüger, R A, 1980. **Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp.** Pretoria: HAUM.
- Landman, W A, 1980. **Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk.** Durban: Butterworth.
- Lavi, A, 1994. A Life-long "distance" learning communication system for the future. **International Journal of Instructional Media** 21(1):33-52. Beit Berl College: Department of Learning Technology.
- Lekorotsoana, M, 1996a. Technology-enhanced learning: Developing a policy framework and infrastructure. **Open Learning Through Distance Education** 2(1):14-15.
- Lekorotsoana, M, 1996b. The educational broadcasting plan of the Department of Education. **Open Learning Through Distance Education** 2(2):16-17.

Lawrence, M, 1992. Chiefs, tribal authority and village education. **Mathasedi** 11(2):19-23.

Lewis, R & Freeman, R, 1994. **Open learning in further and higher education. A staff development programme.** Lancaster: Framework Press Educational Publishers Ltd.

Lewis, R & Freeman, R, 1995. **Writing open learning materials.** Staff development activities for further education and higher education. Lancaster: Framework Press Educational Publishers Ltd.

Lewis, R & Paine, N, 1986. **How to find and adapt materials and select media.** London: National Council for Educational Technology.

Lines, P M, 1987. An overview of home instruction. **Phi Delta Kappan**, Maart 1987:510-519.

Lines, P M, 1996. Home schooling comes of age. **Educational Leadership**, Oktober, 1996:63-67.

Lockwood, F, 1995. **Open and distance learning today.** London: Routledge.

Logue, G, 1960. **Aims and methods of western education.** Cape Town/Wynberg/Johannesburg: Juta and Company Limited.

Louw, G J J, 1992, Die huisskool - 'n vorm van alternatiewe onderwys. **Koers** 57(3):355-372.

Macaulay, S S, 1984. **For the children's sake - foundations for education for home and school.** Illinois: Crossway Books.

- Madison, W I, 1984. **Teleconferencing and electronic communications** (3rd ed). University of Wisconsin extension centre for interactive programs.
- Marlow, S, 1994. Educating children at home. Implications for assessment and accountability. **Education and Urban Society** 24(4), 4 August 1994:438-460.
- Mason, C M, 1906. **Home Education**. London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., Ltd.
- Mayberry, M, 1988. Characteristics and attitudes of families who home school. **Education and Urban Society** 21(1):32-41.
- Mayberry, M, 1989. Home based education in the United States. Demographics, motivations and educational implications. **Educational Review** 41(2):171-180.
- Mayberry, M; Knowles, J G; Ray, B & Marlow, S, 1995. **Home schooling - parents as educators**. Thousand Oaks, California: Corwin press, Inc.
- McGavin, H, 1997. Hometruths. **Times newspapers** 1(4219), Mei:3.
- Meighan, R, 1995. Home based education effectiveness research and some of its implications. **Educational Review** 47(3):275-287.
- Metts, W C, 1996. Home sweet hassle. **Educational Leadership** 54(2), Oktober:72-73.

- Mischke, A, 1998. Vergeet eers van nuwe stelsel, SA nie gereed. **Rapport**, 11 Januarie. Bloemfontein: Nasionale Pers.
- Mittner, M, 1997a. Onderwys-chaos: Daar is ander opsies. **Finansies en Tegniek**, 7 Maart :10-12. Sandton: Nasionale Media Beperk.
- Mittner, M, 1997b. Fokus op St. Alban's College. **Finansies en Tegniek**, 7 Maart:47-50. Sandton: Nasionale Media Beperk.
- Moran, G, 1997. **Jy en die Grondwet**. Pretoria: Staatsdrukker.
- Morgenrood, J, 1997a. Tuisonderrig is deel van 'n internasionale neiging. **Die Volksblad**, 11 Februarie. Bloemfontein: Nasionale Pers.
- Morgenrood, J, 1997b. Tuisskool 'n belewenis vir Nel-spruite. **Die Volksblad**, 28 Februarie. Bloemfontein: Nasionale Pers.
- Mouton, J & Marais, H C, 1985. **Metodologie van die geesteswetenskappe : Basiese begrippe**. Pretoria: RGN.
- Mugridge, I (ed) 1992. **Distance education in single and dual mode universities**. Symposium New Delhi. (Ongepubliseerd).
- Mugridge, I & Maraj, J A, 1992. Conclusion: **Distance education in single and dual mode institutions**. In: Mugridge, I (ed).
- Mulholland, S, 1997. The dumbing of SA's schoolchildren. **The Sunday Times**, 1 Junie. Bloemfontein: Nasionale Pers.
- Mulkova, Z A, 1989. The quality of mass education. **Prospects** 19(1):33-45.

Natale, J A, 1995. Home, but not alone. **The American School Board Journal** 182(7):34-36.

National Coalition of Home Schoolers, 1996. **Broschure on home schooling.** Dundee: South African Home Schooling Association. (Ongepubliseerd).

National Commission on Higher Education (NCHE), 1996. **A framework for transformation.** Besprekingsdokument. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.

National Committee on Further Education (NCFE), 1997. **Preliminary report.** Besprekingsdokument. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.

Nixon, J C & Helms, M M, 1997. Developing the "virtual classroom": a business school example. **Education and Training** 39(3):349-353.

Norris, B, 1987. Courts support home side in legal battles. **Times educational supplement**, part 3719:20.

Odendal, F F; Schoonees, P C; Swanepoel, C J; Du Toit, S J & Booyen, C M, 1994. **HAT - Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal.** Doornfontein: Perskor.

Olivier, M J L, 1992. Tuisonderrig van sekere leerlinge. **Die Unie** 89(3), Desember: 73-74.

Ons Stad, 15 Januarie 1998. **Christelike inslag, selfwerkzaamheid is skool se leuse.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

- Patten, S, 1995. The South African reconstruction and development programme: implications for distance education. **Open Learning** 10(2):36-41. The Open University: Pitman Publishing.
- Phatudi, T, 1997. The Technology enhanced learning initiative: process progress report. **Open Learning Through Distance Education** 3(2):2,19. Braamfontein: Shereno.
- Pistorius, P, 1970. **Gister en vandag in die opvoeding**. Potchefstroom: Pro Rege Pers Beperk.
- Pitman, M A, 1987. Compulsory education and home schooling: truancy or prophesy? **Education and Urban Society** 19(3), Mei 1987:280-289.
- Pretorius, C, 1997. Kurrikulum 2005 nodig, maar toepassing en detail is knelpunte. **Die Volksblad**, 20 Junie. Bloemfontein: Nasionale Pers.
- Pumerantz, P; Howell, B & Galano, R W, 1974. **Administrator's guide to the open learning environment**. New York: Parker Publishing Company Inc.
- Race, P, 1992. **53 Interesting ways to write open learning materials**. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- Race, P, 1994. **The open learning handbook**. Promoting quality in designing and delivering flexible learning. London: Kogan Page Limited.
- Rademeyer, C, 1997a. Nieu-Seeland verander kwalifikasieraamwerk. **Die Volksblad**, 9 Junie. Bloemfontein: Nasionale Pers.

- Rademeyer, R, 1997b. Die skole van môre. **Sarie**, 12 Maart. Bloemfontein: Nasionale Pers.
- Rafferty, F, 1991. Home is where the class is. **Times educational supplement**, 18 Oktober, deel 3292:23.
- Randell, C, 1995. Getting to grips with self-instructional materials. **Open Learning Through Distance Education** 1(2):12-13. Braamfontein: Shereno.
- Ray, B D, 1988. Home schools : a synthesis of research on characteristics and learner outcomes. **Education and Urban Society** 19(3), November:16-31.
- Ray, B D, 1992. **Marching to the beat of their own drum : A profile of home education research**. Paeonian Springs, Virginia: Home School Legal Defence Association.
- Reese, W J, 1985. Soldiers for Christ in the army of God: the Christian school movement in America. **Educational Theory** 35(2):175-194.
- RGN, 1981. **Konsepverslag van die werkkomitee: kurrikulering**. Pretoria: RGN.
- RGN, 1987. **Afstandsonderrig in onderwys en opleiding in die RSA**. RGN - onderwys-navorsingsprogram no 9. Pretoria: RGN.
- Roos, M, 1996. Lekker skoolgaan by die huis. **Huisgenoot** 18,19. Kaapstad: Nasionale Pers.

- Rowntree, D, 1990. **Teaching through self instruction. How to develop open learning materials.** London: Kogan Page Limited.
- Rowntree, D, 1994. **Exploring open and distance learning.** London: Kogan Page Limited.
- RSA, 1996a. **Suid-Afrikaanse skolewetsontwerp.** Kaapstad: Creda Press.
- RSA, 1996b. **Staatskoerant vir die Republiek van Suid-Afrika.** Suid-Afrikaanse Skolewet (no 84 van 1996). Kaapstad: Creda Press.
- Rumble, G, 1998. Open learning, distance learning and the misuse of language. **Open Learning** 4(2):28-36.
- Russell, T L, 1996. **Director of the office of instructional telecommunication, North Carolina State University in Raleigh North Carolina.** Seminaar oor die videoklassistiem, gehou by die UOVS, Bloemfontein.
- SAIDE, 1994a. **Learner support services.** The role of distance education support in community learning centres. Workshop Paper No. 6. Braamfontein. (Ongepubliseerd).
- SAIDE, 1994b. **Open learning in South Africa.** Features of a good distance Education. Workshop Paper No. 3. Braamfontein. (Ongepubliseerd).
- SAIDE, 1994c. **A Well-functioning distance education institution.** Workshop Paper No. 1. Braamfontein. (Ongepubliseerd).

- SAIDE, 1995a. **Draft document on a vision of open learning for teacher education for the national teacher audit.** Braamfontein. (Ongepubliseerd).
- SAIDE, 1995b. **Open learning and distance education in South Africa.** A Report of an international commission, January-April, 1994. Swaziland: Macmillan.
- SAIDE, 1995c. **Access into higher education. The use of imported courses.** Final Report. Braamfontein. (Ongepubliseerd).
- SAIDE, 1995d. **Extract from the Aseca tutor manual.** Braamfontein. (Ongepubliseerd).
- SAIDE, 1995e. **Open Learning Through Distance Education** 1(2):1,6-7. Braamfontein: Shereno.
- SAIDE, 1996a. **Providing support to learners of the OLDEAP access programme.** Orientation Workshop. Braamfontein: Shereno.
- SAIDE, 1996b. **Open Learning Through Distance Education** 2(3):5-11. Braamfontein: Shereno.
- School of tomorrow, 1997. Welcome to school of tomorrow. Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc. <http://www.schooloftomorrow.com/welcome.htm> accessed on 03/18/97.
- Scott, R V, 1985. In-service in the Christian School: a means to meet a mandate. **Christian Educators Journal** 24(4):18-20.

- Seligman, D, 1996. The Indonesian open junior secondary school. **Open Learning Through Distance Education** 2(2):8 en 15. Braamfontein: Shereno.
- Shah, A B & Boone, S, 1980. **Non-formal education and the NAEP**. Indië: Dhawan Printing Works.
- Sheffer, S, 1989. They do it their way but these "home schoolers" just might be able to teach your board a thing or two. **The American School Board Journal** 176(5):34-35.
- Shelley, C, 1988. 'n Ondersoek na die "Accelerated Christian Education" - sisteem soos toegepas in die onderrig van Natuur- en Skeikunde in die sekondêre fase deur 'n private skool. M.Ed.-skripsie. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein. (Ongepubliseerd).
- Shepherd, M, 1994. Home schoolers as public school tutors. **Educational Leadership** 52:55-56.
- Sherman, RS & Webb, RB (ed). **Qualitative research in education: focus and methods**. London : Falmer Press.
- Sidiropoulos, E; Jeffery, A; Mackay, S; Gallocher, R; Forgey, H & Chipps, C, 1996. **South African survey**. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- Smaling, A, 1994. **Course material for the qualitative methodology - winter school**. Pretoria: RGN.

- Smit, D B H, 1996. **Shaping the future. Interactive satellite education.** Referaat gelewer op die *National forum on communication technology for effective learning and information exchange*. Pretoria. (Ongepubliseerd).
- Speck, C & Prideaux, D, 1993. Fundamentalist education and creation science. **Australian Journal of Education** 37(3):279-295.
- Stahmer, A, 1987. Satellite technologies and services; implications for international distance education. **Media in Education and Development**, September 1987:117-123.
- Strauss, J P; Plekker, S J; Strauss, J W W & Van der Linde, H J, 1994. **Education and Manpower Development** 15. Bloemfontein: Universiteitsdrukkery, UOVS.
- Strauss, J P; Van der Linde, H J; Plekker, S J & Strauss, J W W, 1995. **Education and Manpower Development** 16. Bloemfontein: Universiteitsdrukkery, UOVS.
- Strydom, A H, 1981. **Die didaktiek as deeldisipline**. Bloemfontein: Sacum.
- Strydom, A & Grimsley, E, 1996. **To the Mark**. Volume 6 (1). Bloemfontein: Information Service on Higher Education, Academic Development Bureau, UOFS.
- Swart, M E, 1990. **Die ontstaansoorsake van enkele "soorte" privaatkole**. M.Ed.-verhandeling. Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, Potchefstroom. (Ongepubliseerd).

- Swift, D, 1992. **Distance education and open learning.** Paper prepared for the SAIDE launching conference. Johannesburg. (Ongepubliseerd).
- Terpstra, M, 1994. A home school/school district partnership. **Educational Leadership** 52(1):57-58.
- Theron, M, 1989. Optrede kom teen skole as deure nie toemaak. **Die Beeld**: 1-2, 13 Januarie. Pretoria: Nasionale Pers.
- Thorpe, M, 1993. **Evaluating open and distance learning.** Essex: Longman.
- Timpson, W M & Jones, C S, 1989. Increasing education choices for the gifted: Learning via technology. **Gifted Child Today** 12(5):10-11.
- Tladi, J S 1995. **Open learning and distance education in collaboration with adult basic education and training: A Philosophy of opening the doors of education and training for all.** Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein. (Ongepubliseerd).
- Training Pace 1, 1984. **Philosophy of education.** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.
- Training Pace 3, 1981. **Discipline.** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.
- Training Pace 5, 1987. **Curriculum and procedures (Part I).** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.
- Training Pace 6, 1987. **Curriculum and procedures (Part II).** Lewisville, Texas: Accelerated Christian Education, Inc.

Training Pace 10, 1983. **Educational reform of the 80's.** Lewisville, Texas:
Accelerated Christian Education, Inc.

Tydskrif Rapport, 19 Mei 1996a. **Wat het jy in jou boeksak?** Bloemfontein:
Nasionale Pers.

Tydskrif Rapport, 1 September 1996b. **Tuisonderrig en die industriële
revolusie.** Bloemfontein: Nasionale Pers.

Ubuntu Edunet, 1996. **Enjoy all the features of a live classroom, 100
kilometres away.** Gauteng.

Van der Linde, H J, 1991. **Bestekopname van Christelike skoolonderwys in
Suid-Afrika en die VSA.** Bloemfontein: Universiteit van die
Oranje-Vrystaat. (Ongepubliseerd).

Van der Stoep, F & Louw, W J, 1984. **Inleiding tot die didaktiese pedagogiek.**
Pretoria/Kaapstad: Academica.

Van der Stoep, F & Van Dyk, C J, 1980. **Inleiding tot die vakdidaktiek.**
Johannesburg: Perskor.

Van Loggerenberg, J J A, 1994. Kan vaardigheidsontwikkeling deur middel van
afstandsonderrig plaasvind? *Vital* 9(2):56-64. Vista Universiteit.

Van Loggerenberg, N T, 1997. Is dit ons erns? **Die Vrystaatse Onderwyser**
87(1/2):1-3. Bloemfontein.

Van Loggerenberg, N T, 1998. Die tyd is nou ryp vir 'n nuwe beter
onderwysmodel - Van Loggerenberg. **Die Volksblad** 26
Augustus, Bloemfontein: Nasionale Pers.

- Van Oostrum, L J, 1995. **Tuisonderwys: brood of klippe?** Totiusdal. (Ongepubliseerd).
- Van Oostrum, L J, 1997. **Tuisonderwys: 'n didaktiese en etiese perspektief.** M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseerd). <http://hagar.up.ac.za/buro/leendert/tuisondks.htm> toegang op 21/01/98.
- Van Oostrum, L J & Van Oostrum, K, 1996. **Tuisskoolnuus/Home schooling news.** Totiusdal. (Ongepubliseerd).
- Venter, M, 1997. **Veranderende verandering. Die Vrystaatse Onderwyser** 87(5/6):7-10. Bloemfontein.
- Vereniging van Sekondêre Skoolhoofde (VSS). **Vierde Konferensie, 1991. Bestuurs- en leiersaspekte rakende die taak van die skoolhoof.** Probleme en oplossings van 'n veranderende onderwysstelsel. Stellenbosch. (Ongepubliseerd).
- Verster, T A; Theron, A M C & Van Zyl, E E, 1987. **Opvoedingstemas in tydsperspektief.** Durban: Butterworth.
- Visser, J (UNESCO), 1996a. **Learning without boundaries, an abstract.** Lesing gelewer by die *National forum on communication technology for effective learning and information exchange.* Pretoria. (Ongepubliseerd).

- Visser, J, 1996b. **Learning without frontiers.** International perspective on distance learning in seveloping countries. *National forum on communication technologies for effective learning and information exchange.* Pretoria. (Ongepubliseerd).
- Vrey, J D, 1979. **Die opvoedeling in sy selfaktualisering.** Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Wagenaar, T C, 1997. What characterizes home schoolers? A National study. **Education** 117(3):440-444.
- Waghid, Y, 1996. Can distance education engender effective teacher education in South Africa? **S.A. Journal of Education** 16(4):205-209. Pretoria: Buro vir Wetenskaplike Publikasies.
- Walters, S W, 1991. Privatiseringsmoontlikhede in 'n model vir toekomstige onderwysvoorsiening. **Die Unie**, Januarie 1991:188-192.
- Wartes, J, 1988. The Washington home school project: Quantitative measures for informing policy decisions. **Education and Urban Society**, November 21(1):52-68.
- Whitehead, J W & Crow, A I, 1993. **Home education : rights and reasons.** Illinois: Crossway Books.
- Wikel, N, 1995. A Community Connection: The public library and home schoolers. **Emergency Librarian** 22(3):13-15.
- Williams, C, 1997. Instructional design: an optional extra. **Open Learning Through Distance Education** 3(2):10-12. Braamfontein: Shereno.

Willis, B, 1993. **Distance education: A practical guide.** New Jersey:
Educational Technology Publications.

Woodbridge, N B & Le Roux, K, 1996. A concise survey of six of the major
theoretical approaches in distance education. **Educare** 25
(1/2):20-28.

ONDERHOUDE

Ongestruktureerde onderhoude is met die volgende persone gevoer:

Baardman, J, 1998. Leerder in die tradisionele skoolstelsel.

Coetzee, K, 1998. Leerder in die tradisionele skoolstelsel.

Coetzer, M, 1998. Ma van twee leerders, waarvan een in die tradisionele skoolstelsel en een in die ACE-stelsel is.

Grobler, M, 1998. Ma van 'n tuisonderrigleerder.

Huysamer, B, 1998. Hoof Onderwyskundige, Departement van Onderwys, Vrystaat.

Jacobs, L, 1998. Dosent, Bloemfonteinse Onderwyskollege.

Khateane, A, 1998. Vrou van 36 jaar oud, uit die tradisionele skoolstelsel.

Kok, A, 1996. Skoolhoof, Bloemfontein Christian School.

Kuus, A, 1998. Ma van twee tuisonderrigleerders wat beide in 'n ACE-skool was.

Mafereka, N, 1998. Leerder in die tradisionele skoolstelsel.

Marais, F C, 1997. Direkteur: Strategiese Programme by die Strategiese diens (UOVS).

Mokhethi, I, 1998. Leerder in die tradisionele skoolstelsel.

Naudé, K, 1998. Eerste Onderwysadviseur (opvoedkundige sielkundige) by die kinderleidingkliniek op Welkom.

Nel, C, 1998. Ma van drie tuisonderrigleerders.

Oosthuizen, H, 1998. Departementshoof Geesteswetenskappe, Bloemfonteinse Onderwyskollege.

Rautenbach, J J, 1997. Skoolhoof, Bethlehem Christian School.

Rautenbach, J J, 1998. Eksamenbeampte, School of Tomorrow, SA en Bestuursraad van School of Tomorrow, SA.

Rautenbach, M, 1998. Ma van 'n leerder in die ACE-stelsel.

Ries, L, 1998. Ma van twee tuisonderrigleerders wat beide in 'n ACE-skool was.

Slabbert, H, 1998. Voorsitter van die Vrystaatse tak van die Vereniging vir Tuisonderrig in Suid-Afrika.

Smith, I, 1998. Ma van twee tuisonderrigleerders en een leerder in die tradisionele skoolstelsel.

Sonnekus, M, 1997. Onderwyseres, Sasolburg.

Stapelberg, I, 1998. Leerder in die tradisionele skoolstelsel.

Van den Heever, E, 1998. Ma van drie leerders in die tradisionele skoolstelsel.

Van den Heever, M, 1998. Ma van drie tuisonderrigleerders.

Van der Schyff, I, 1998. Ma van drie leerders in die tradisionele skoolstelsel.

Van Oostrum, L J, 1998. Vader van drie tuisonderrigleerders en voorsitter van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Tuisonderrig, asook president van die National Coalition of Homeschoolers.

Van Zyl, D, 1998. Mediese dokter en ma van twee leerders in die tradisionele skoolstelsel.

Verster, I, 1998. Leerder in die tradisionele skoolstelsel.

Viljoen, P & Viljoen, L, 1998. Albei mediese dokters en ouers van drie leerders, waarvan twee in die ACE-stelsel onderrig ontvang.

Opsomming

Die onderwys in Suid-Afrika gaan steeds gebuk onder probleme wat onder andere dikwels direk of indirek verband hou met praktyke wat meegebring is deur die beleid van afsonderlike ontwikkeling binne die vorige politieke bedeling. Tesame met die probleme wat eie is aan die huidige tydsgewrig, is dit die grondoorsaak dat sommige leerders huidig van hoë gehalte skoolonderrig en gepaardgaande ontwikkelingsgeleenthede weerhou word. Indien Suid-Afrika as ontwikkelende land daarin wil slaag om van 'n derdewêreld-status los te kom, is die land se grootste uitdaging juis om al sy mense van gehalte onderrig te voorsien. Toeganklike, hoë kwaliteit skoolonderrig is dan ook die doel van die navorsing wat in hierdie studie onderneem is, aan die hand waarvan 'n onderwysmodel, wat die onderwysprobleme in Suid-Afrika op 'n koste-effektiewe wyse sal kan aanspreek, voorgestel word.

Tydens die navorsingsfase van die studie is onder meer bevind dat die ongelyke onderwysvoorsiening van die verlede veroorsaak het dat 'n groot gedeelte van die bevolking tans nog gedeeltelik of totaal uitgesluit word van toereikende onderwysfasiliteite, toepaslike onderrighulpmiddels, asook ten volle gekwalifiseerde onderwysers. Hierdie gebrekkige toegang tot hoë standaard skoolonderrig het onder meer daartoe gelei dat groot getalle volwassenes vandag totaal ongeletterd is, asook dat die gemiddelde slaagsyfer van veral matrikulante onrusbarend laag is. 'n Verdere gevolg hiervan is dat 'n groot persentasie leerders grade (standerds) gedurende hulle skoolloopbane moet herhaal, wat nog meer druk op die reeds ondervoorsiene onderwysfasiliteite plaas. Die onderwysowerhede bevind hulle dus in 'n situasie waar dringende optrede nodig is om 'n moontlike nasionale ramp binne die onderwys af te weer.

Op grondvlak heers daar egter ook 'n gees van diepe verontrusting, veral by ouers van leerlinge. Die onsekerheid oor die snelle veranderinge wat in die onderwys plaasvind, sowel as die tekort aan finansiële hulpbronne (waardeur 'n hoë standaard skoolonderrig vir alle leerders verseker sou kon word) dra verder by tot die heersende gevoel van

pessimisme en wantroue. Dit word versterk deur die oorwoë mening dat die periode wat toegelaat word om die resultaatgerigte Kurrikulum 2005 te implementeer, onvoldoende is, terwyl die instelling van 'n nuwe sertifiseringsliggaam (NKR) met agterdog bejeën word. Daar heers verder groot kommer oor die erkenning van kulturele diversiteit (wat moedertaalonderrig insluit) en die tekort aan goed gekwalifiseerde onderwysers in vakrigtings soos Wiskunde, Wetenskap en Tegnologie.

Voordat wanhoop vir die toekoms van die onderwys in Suid-Afrika oorneem, bring die literatuur en navorsing egter hoop in die vorm van die sogenaamde opeleer-onderrigbenadering na vore. In 'n opeleer-studieomgewing word daar weg beweeg van al die rigiede en voorskriftelike onderwyspraktyke van die verlede. Leerders se persoonlike omstandighede en behoeftes word volledig in ag geneem, wat dit onmiddellik meer toeganklik maak vir leerders vanuit alle lae van die bevolking, ongeag hulle ouderdom. In 'n opeleer-onderrigomgewing moet die leerders en sommige ouers uiteraard 'n bepaalde hoeveelheid onderrigsteun ontvang, aangesien daar veel meer op selfstudie staatgemaak word (veral aan die begin). Dit blyk egter nie problematies te wees nie, aangesien hierdie steun wel volgens die individuele behoeftes en omstandighede van leerders voorsien kan word. Veral beskikbare tegnologie kan met groot vrug as vorm van ondersteuning in 'n opeleer-onderrigomgewing geïmplementeer word.

Een van die onderrigstelsels wat van sommige komponente van 'n opeleer-onderrigbenadering gebruik maak en waarvoor navorsing gedoen is, is die ACE-stelsel. Volgens dié stelsel word elke individuele leerder toegelaat om teen sy eie tempo te vorder, asook gelei om selfstandig te studeer en om self verantwoordelikheid vir sy studies te aanvaar. Onderwysers vertolk dus slegs die rol van fasiliteerders, wat dit moontlik maak om relatief groot getalle leerders (van verskillende ouderdomme en vlakke van ontwikkeling) in een lokaal te akkommodeer en te hanteer. Sekere aspekte van die stelsel is egter steeds baie rigied. Daar bestaan spesifieke voorskrifte ten opsigte van byvoorbeeld die leerinhoud, die metodiek, die administrasie van die skool, die evaluering van die leerders en die dissipline wat toegepas word. Dié stelsel bied dus nie 'n volledige

oplossing vir die huidige onderwysprobleme in Suid-Afrika nie, aangesien alle leerders nie by hierdie stelsel kan inpas nie.

'n Ander onderrigkonsep wat ondersoek is en reeds vir etlike eeue in gebruik is, is tuisonderrig. Leerders wat hulle onderrig tuis ontvang, is nie gebonde aan die voorskriftelikhede van die ACE-stelsel en die tradisionele kontakonderrigstelsel nie. Hulle leerprosesse, die leerinhoud en alle ander aspekte rakende hulle onderrig kan by hulle individuele omstandighede aangepas word. Hulle besluit dus self (in oorleg met hulle ouers) wat, waar, hoe en wanneer hulle wil studeer. Ook dié stelsel toon egter sekere leemtes. Leerders kry min geleentheid om met ander leerders van hulle ouderdomsgroep te sosialiseer en word soms ook van skoolaktiwiteite soos spansportdeelname en sekere kultuuraktiwiteite ontnem.

Die oplossing vir Suid-Afrika se onderwysprobleme lê volgens die bevindinge van hierdie studie egter in die ondersteunde opeleer-onderwysmodel (OOSA-model), wat as resultaat van die studie voorgestel word. Die OOSA-model ondervang bykans al die probleme en leemtes van ander bestaande onderwysstelsels en kan 'n koste-effektiewe alternatief bied, aan die hand waarvan alle leerders in Suid-Afrika skoolonderrig van 'n hoë standaard kan ontvang.

Die model berus op die beginsel dat tuisonderrigleerders alle leemtes ten opsigte van tuisonderrig, of enige van die ander stelsels van onderrig wat ondersoek is, kan oorbrug deur by 'n gasheerskoolstelsel (wat deur bestaande tradisionele skole georganiseer, bedryf en bestuur word) te affilieer. Die stelsel kan uit enkelskole of uit 'n netwerk van skole en onderrigsentra (bestaande fasiliteite soos skole of enige ander geskikte lokale) bestaan en aan tuisonderrigleerders 'n volledige akademiese ondersteuningsdiens (wat hulle andersins tydens suiwer tuisonderrig ontsê wou word) bied. Dit kan egter ook ander moontlike leemtes, soos die gebrek aan sosiale kontak en blootstelling aan sport- en kulturele aktiwiteite, uitskakel.

Die bestaande tradisionele skoolstelsel word dus nie vervang nie, maar vorm juis die basis van die OOSA-model. Die OOSA-model en die bestaande stelsel funksioneer dus parallel, sonder om mekaar te benadeel. Die interaksie tussen die twee stelsels lei eerder tot wederkerige voordeel.

In die praktyk kom dit daarop neer dat geaffilieerde leerders op geskikte tye van 'n spesifieke gasheerskool se fasiliteite, onderwysers en ander vorme van onderrigsteun (teen 'n bepaalde vergoeding) gebruik maak. Hulle kan ook (tot voordeel van die skool, en natuurlik ook teen 'n bepaalde vergoeding) by ekstrakurrikulêre aktiwiteite inskakel. Op kompeterende vlak, soos byvoorbeeld op sportgebied, hou dit vir die betrokke skool die voordeel in dat hy 'n wyer keuse ten opsigte van die samestelling van sy verteenwoordigende groepe het. Waar volledig toegeruste gasheerskole wat as hoofonderrigsentrums kan dien, nie beskikbaar is nie, word 'n netwerk van satellietcentrums (volledig toegeruste skole wat onder die hoofonderrigsentrums val) en onderrigseenhede (ander geskikte lokale) gebruik. 'n Akademiese ondersteuningsdiens kan in dié geval deur middel van tutors gelewer word. Dit verhoed egter nie dat die leerders steeds ten opsigte van ander aktiwiteite op ooreengekome tye by 'n hoofonderrigsentrum kan inskakel nie.

Die OOSA-model maak dit dus vir leerders wat probleme binne die huidige onderwysstelsel ondervind, moontlik om van tuisonderrig gebruik te maak. Verder kan alle leerders wat voorheen vanweë historiese redes (politiek) of ander probleme van 'n hoë gehalte skoolonderrig uitgesluit was, nou deur middel van 'n opeleer-onderrigbenadering ongestoord toegang tot bekostigbare, hoë kwaliteit skoolonderrig verkry. Hierdie model bied dus aan alle leerders (ongegag herkoms, ras, taal, vermoëns en behoeftes) die geleentheid om hulle volle potensiaal te ontwikkel, deur in beheer te wees van hulle eie leerprosesse. Daardeur word hulle individualiteit ten opsigte van byvoorbeeld vermoëns, voorkeure en persoonlike omstandighede volledig verreken en word elke individu toegelaat om as volledige mens te ontwikkel.

Benewens al die genoemde voordele, hou die stelsel ook ruim finansiële voordele vir die bestaande skoolstelsel in, aangesien die tuisonderrigleerders vir alle dienste en fasiliteite wat hulle gebruik (ook sport en kultuur), moet betaal. Individuele onderwyspersoneel kan dus ook finansiële voordeel hieruit trek om hulle inkomste sodoende aan te vul.

In die geheel gesien, bied die OOSA-model dus aan leerders uit die hele Suid-Afrikaanse bevolking 'n koste-effektiewe geleentheid om hoë kwaliteit skoolonderrig te ontvang.

Abstract

South African education is still beleaguered by problems that can often directly or indirectly be attributed to practices characteristic of the policy of separate development under the previous political dispensation. These problems, combined with those typical of the current era, cause some learners to be deprived of highly effective teaching and subsequently of the corresponding opportunities for development. However, if South Africa as a developing country wishes to escape its third world status, the greatest challenge is precisely to provide all its people with an effective education. The purpose of this study is to provide a cost-effective solution to these problems by proposing a feasible education model.

During the research phase of this study it was *inter alia* found that the inequitable provision of education in the past resulted in a large proportion of the population being partially or completely denied access to adequate education facilities, appropriate teaching aids and fully qualified teachers. The exclusion of access to a desirable standard of scholastic education resulted *inter alia* in great numbers of adults being illiterate and the average pass rate of matriculants especially being alarmingly low. A further outcome is that a large percentage of learners have to repeat grades (standards) in the course of their schooling, placing an ever-increasing burden on education facilities already undersupplied. Education authorities find themselves in a situation that requires urgent action to avoid a national education disaster.

At fundamental levels, especially among parents, there are profound concerns. General feelings of pessimism and distrust are further fuelled by the uncertainties surrounding the rapid rate of change in education and the enormous deficits in financial resources that further deprive learners of a universally high standard of teaching. These concerns are reinforced by a considered opinion that the time frame for implementing the outcomes-based *Curriculum 2005* is inadequate. The establishment of the new National Qualifications Framework as a certification authority is also considered suspect. A further

concern exists about the acknowledgement of cultural diversity, which includes the mother-tongue as the medium of instruction, and the shortage of properly qualified teachers in the subject areas of Mathematics, Science and Technology.

Fortunately, before a pervasive attitude of despair about the future of South African education takes hold, literature and research provide a solution in the form of a so-called open-learning approach to education. In an open-learning environment learners and parents initially need a certain amount of educational support, as selfstudy methods are employed. This does not however present any problems and the support can be provided according to individual needs and conditions. Technology can be fruitfully implemented to support an open-learning environment.

The Accelerated Christian Education (ACE) System, one of the instructional systems that was investigated, applies selected components of an open-learning system. In this system individual learners progress at their own rate, study independently and are responsible for their own studies. Teachers act as facilitators and hence relatively large numbers of learners, of various ages and at different levels of development, can be accommodated and managed in one venue. Certain aspects of the system are however inflexible; such as specific prescriptions on learning content, method, school administration, learner assessment and disciplinary measures. The ACE System therefore does not provide a complete solution for the current problems in South African education.

Another educational concept that was investigated, is home learning, a practice which is age old. Learners who are tutored at home are not bound either by the prescriptions of the ACE System, or by traditional contact teaching. Their learning processes, learning content and other instructional aspects can be adjusted to their individual circumstances. In consultation with their parents, learners themselves thus determine what, where, how and when they wish to study. However, this system too reveals certain deficiencies. Learners have hardly any opportunity for socialising with their peers and are deprived of school activities like participation in team sports and cultural activities.

The solution to South Africa's education problems could indeed be the supportive open-learning education model (OESA) proposed in this study. The OESA model not only resolves almost all the difficulties and deficiencies of the existing education systems, but it also provides a cost-effective alternative whereby a high standard of schooling is accessible to all South African learners.

The model is based on the principle that home learners can bridge the deficiencies of home learning or any of the other systems investigated, by affiliating with a host school system; the latter being organised, managed and operated by existing, traditional schools. This system could comprise single schools or a network of schools and education centres, i.e. existing facilities of schools or other suitable venues. Home learners would be provided with a complete academic support service which they would otherwise be deprived of. It moreover eliminates deficiencies like an absence of social contact and exposure to sport and cultural activities.

The OESA model does not replace the existing, traditional school system, but utilises it as an operational base. The OESA model and the existing system therefore operate as parallels without any mutual adverse effects; on the contrary, both systems benefit from their interaction.

In practice it means that affiliated learners utilise the host school's facilities, teachers and other support systems at suitable times and at a pre-determined financial rate. They could furthermore participate in extra-curricular activities, also at a specified rate and to their mutual benefit. At competitive levels the host school would have wider options for selecting teams and representative groups. When fully equipped host schools are not available as the main education base, other centres are used. These are fully equipped schools subordinate to the main education base, other centres and instructional units in other suitable venues, where tutors provide academic support services. This also does not prevent home learners from linking up with a main education centre for other activities at mutually agreed times.

This model also provides learners who are uncomfortable within the current education system with access to home learning.

All learners who were previously excluded from effective, competent schooling for politico-historical or other reasons, now have access to affordable, proper tuition via an open-learning approach. The OESA model offers all learners, regardless of race, language, ability and needs, the opportunity to develop their full potential by allowing them to take charge of their own learning processes. Their individual abilities, preferences and personal circumstances can be taken into account; i.e. the individual is allowed to develop as a complete human being.

Apart from all the advantages mentioned above, the OESA model also offers the existing school system substantial financial advantages, as home learners must pay for all the services and facilities, including sport and cultural amenities, that they utilise. Individual teachers therefore also stand to benefit financially by augmenting their incomes.

Holistically seen, the OESA model offers all learners in South Africa the opportunity of cost-effectively participating in highly effective education and training which will ultimately benefit the entire South African nation.

