

## HOOFSTUK 3

### ORIËNTERING TEN OPSIGTE VAN TUISSKOLING

#### 3.1 INLEIDING

Tuisskoolonderrig is geensins ‘n nuwe verskynsel nie. Deur die eeue het kinders onderrig by die huis ontvang wanneer tuisskoolonderrig die enigste opsie was (Louw, 1992: 357), om hulle voor te berei vir die daaglikse praktiese lewe en om hulle oorlewing te verseker (Coetzer, 1989: 1). Lawrence (1970: 12) wys ook daarop dat onderrig in die vroeëre samelewings nie gefokus het op boeke kennis nie maar dat die kinders geleer het deur ervaring, oefening en die nabootsing van hulle ouers by die huis.

Veranderinge in die samelewing het egter daartoe bygedra dat die wêreld en die samelewing met die verloop van tyd so kompleks geword het dat ouers nie meer oor die nodige kennis en vaardighede beskik het om hulle kinders self te onderrig nie. Gevolglik het die behoefte aan meer formele onderrig ontstaan, waar die kinders die geleentheid gebied sou word om in die gevorderde kennis en vaardighede onderrig te word deur kundiges op die onderskeie gebiede (Bester, 2002: 15). Die ouers se reg en verantwoordelikheid met betrekking tot die onderrig van hulle kinders is grootliks van hulle af weggeneem en oorgeneem deur die staat.

Namate tekortkominge in die onderwysstelsel volgens die persepsie van baie toegeneem het, het ouers onder andere in Suid-Afrika in stygende getalle weer hulle reg om hulle kinders self te onderrig teruggeëis en het tuisskoolonderrig teen die laat sewentiger jare en vroeë tagtiger jare begin toeneem in populariteit (Brynard, 2007: 88). Lines (2000: 74) verklaar selfs: “*The rise of homeschooling is one of the most significant social trends of the past half century*”. Die veranderinge het daartoe bygedra dat ouers tans nie meer tuisskoolonderrig onderneem omdat dit die enigste opsie is nie maar omdat hulle verkies, om verskeie redes, dat hulle kinders nie institusionele skole bywoon nie en onderrig tuis ontvang (Louw, 1992: 358).

In die literatuur word daar melding gemaak van verskillende redes wat tuisskool opvoeders se besluit om tuisskoolonderrig te onderneem, onderlê. Thomas (1998: 33) wys daarop dat die beweegredes wat die besluit voorafgaan met verloop van tyd ontwikkel en meestal kompleks van aard is. Ek gaan uit van die aanname dat die tuisskool opvoeders se beweegredes beïnvloed en gerig word deur hulle eie ervarings, persepsies, oortuigings, diskoerse, waardes en norme. Ek gaan verder uit van die aanname dat die tuisskool opvoeders se persepsies en praktyk van tuisskooling ook weer grootliks beïnvloed en gerig word deur die beweegredes wat hulle besluit voorafgaan. Die vraagstelling van hierdie studie raak onder andere die mate en wyse waarop diskoers die tuisskool opvoeders se besluit om te tuisskool rig en die invloed hiervan op die tuisskool praktyk. Ek gaan dus in 3.2 die tuisskool opvoeders se beweegredes oorweeg ter oriëntering met betrekking tot die invloed van diskoerse op die beweegredes en die tuisskool praktyk.

In hoofstuk 2 het ek daarop gewys dat die tuisskoolonderrig verskynsel kompleks is en dat alle aspekte oorweeg moet word indien die verskynsel volledig begryp wil word. Die tuisskool praktyk word beïnvloed deur verskeie faktore en my M.Ed-studie (Oosthuizen, 2005) het onder andere gedui op die rol wat tuisskool opvoeders se beskouings van onderrig en leer speel. Hulle beskouings ontwikkel moontlik vanuit verskillende teorieë en denkskole en vorm deel van die individu se betekenisraam. In hoofstuk 2 het ek ook reeds daarop gewys dat die tuisskool opvoeders se raam van betekenisgewing 'n invloed kan uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling.

In 'n poging om die invloed van tuisskool opvoeders se beskouings te begryp moet die ontwikkeling van onderwys en opvoeding wat die beskouings onderlê eers oorweeg word. Hart (in Coetzer, 1989: 7) voer aan dat die historiese ontwikkeling van onderwys tydens 'n studie in ag geneem moet word aangesien dit kan bydra tot 'n beter begryping van die probleme wat tans in die onderwys beleef word. Ek sal vervolgens in 3.3 poeg om 'n teoretiese oorsig van die ontwikkeling van onderwys en opvoeding te onderneem.

Een van die belangrikste besluite waarvoor die tuisskool opvoeders te staan kom is die keuse van 'n kurrikulum. Tanner en Tanner (2007: 2) stel dat kurrikulum verwys na dit wat geleer word en

die wyse waarop dit geleer word. Van Schoor (1999: 82) voer aan dat die keuse van 'n kurrikulum nie oorhaastig gedoen moet word nie, maar dat alle opsies oorweeg moet word sodat die tuisskool opvoeders 'n kurrikulum kies wat pas by die gesin se eiesoortige behoeftes.

Moore en Moore (in Moore, 2002: 47) wys daarop dat 'n tuisskool opvoeder se keuse van 'n kurrikulum gerig sal word deur sy/haar basiese filosofie van opvoeding sowel as die rasionaal vir tuisskooling. Die filosofie van opvoeding kan dan 'n invloed uitoefen op die doel, inhoud en organisering van die kurrikulum (Ornstein & Hunkins, 1993: 34). Die keuse van 'n kurrikulum is ook konteks spesifiek wat impliseer dat die besluite en keuses wat geneem word afhang van die konteks waarbinne gewerk word (Smith & Lovat, 2003: 25). Bogemelde stellings bevestig die sterk samehang wat bestaan tussen kurrikulum en diskoers, en dus die relevansie van die kurrikulum in tuisskool met betrekking tot die onderwerp van hierdie studie. Die kurrikulum waarop besluit word sal ook 'n invloed uitoefen op die tuisskool opvoeders se keuse van die benadering en metodes wat in die tuisskool gebruik gaan word. Ek sal in 3.4 vervolgens poog om kortliks 'n teoretiese oorsig van die konsep kurrikulum te oorweeg. Ek sal verder kortliks verwys na die benaderings en metodes wat in die tuisskool gebruik kan word.

Elke tuisskool is uniek en elke tuisskool opvoeder en tuisskool leerder het hulle eie persoonlikhede, ervarings, waardes, norme, persepsies en diskoerse wat hulle beskouings onderlê. Dit kan daartoe bydra dat elke tuisskool opvoeder en tuisskool leerder se beskouing van die voordele en nadele van tuisskooling van mekaar kan verskil. In hoofstuk 1 het ek reeds daarop gewys dat die studie nie die evaluering van die tuisskool praktyke ten doel het nie, maar om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies rakende die voor- en nadele vir elk te ondersoek en die invloed hiervan op die tuisskool praktyk te verken. In 3.5 gaan ek poog om kortliks die voor- en nadele te oorweeg soos dit in die literatuur na vore kom. Die voor- en nadele soos wat dit in literatuur bespreek word berus nie uitsluitlik op navorsingsbevindinge nie, maar sluit ook opinies in.

Ten slotte gaan ek in 3.6 die ervaring van die tuisskool leerders soos dit in die literatuur voorkom belig. Mullins (1992: 215) wys daarop dat die tuisskool leerders se persepsies 'n invloed kan uitoefen op die effektiwiteit van enige onderrig proses. Dit beklemtoon die belangrikheid om

ook die tuisskool leerders se persepsies van die tuisskoolonderrig praktyk tydens die studie te ondersoek. Navorsing omtrent die tuisskool leerders se ervarings is beperk en noodsaak duidelik verdere ondersoeking.

Daar is verskeie studies wat onder andere die akademiese-, sosiale- en emosionele ontwikkeling van tuisskool leerders ondersoek. Volgens die navorsingsbevindinge word die tuisskool leerders se akademiese-, sosiale- en emosionele ontwikkeling oënskynlik nie benadeel deur tuisskoolonderrig nie. Dié resultate alleen is egter nie voldoende om die unieke konteks van tuisskoolonderrig te ondersoek nie. Tydens my studie gaan ek poog om die tuisskool praktyke te ondersoek deur te vertrek vanuit die perspektiewe van die tuisskool opvoeders sowel as tuisskool leerders. Vir die doel van my studie gaan ek nie fokus op die resultate van gestandaardiseerde toetse nie omrede ek nie beoog om die tuisskool praktyke te evalueer nie. Ek neem wel kennis van die navorsing in die verband en sal, indien dit op 'n latere stadium in die navorsingsproses relevant blyk, ook die inligting in die hoofstuk insluit.

### **3.2 REDES VIR PLASING IN TUISSKOLING**

Ouers noem verskeie, uiteenlopende redes waarom hulle besluit het om tuisskoolonderrig te onderneem. Omvattende navorsing is alreeds gedoen oor die redes wat die ouers se besluit onderlê. Ek gaan uit van die aanname dat tuisskool opvoeders se eie subkultuur met hulle onderliggende ervarings, waardestelsel en persepsies hulle beweegredes vir die besluit beïnvloed en rig en dat hul agtergrond en diskoerse ook medebepalers is van die subkultuur wat binne die tuisskool tot stand kom. Die beweegredes kan bydra tot die verskyning of versterking van diskoerse binne die betrokke tuisskool wat verder die subkultuur kan beïnvloed en rig. Die beweegredes kan dan 'n invloed uitoefen op die tuisskoolonderrig praktyk en kan bydra tot die besluite rakende die kurrikulum wat hulle gaan gebruik sowel as die onderrig benadering en -metodes wat gevolg sal word. Uiteraard hou bogenoemde daadwerklike implikasies in vir die totale tuisskoolonderrig konteks en dra dit daarom by tot elke tuisskoolonderrig konteks se uniekheid. Dit is daarom sinvol om die tuisskool opvoeders se beweegredes te oorweeg, en daarin spesifiek die ervarings, waardes en persepsies wat eie is aan hulle subkultuur en wat die besluit voorafgaan en voortspruit uit die besluit, te ondersoek.

Vanuit die literatuur wil dit voorkom of daar twee hoof beweegredes is agter ouers se besluit om hulle kinders uit die institusionele skole te neem en tuisskoolonderrig aan hulle te voorsien. Van Galen (1991: 66) onderskei tussen die ouers wat deur hulle geloof gedryf word, wat sy noem die *ideoloë*, en die ouers wat praktyk-geïntereerd is, wat sy die *pedagoë* noem.

Volgens Lyman (1998: e-dok.) verwys die term *ideoloë* na die konserwatiewe godsdienstige ouers wat weens godsdienstige en morele redes verkies om hulle kinders self te onderrig. Botha (2005: 2-5) wys daarop dat ouers hulle kinders onderrig volgens hulle eie wêreld beskouing en van mening is dat die institusionele skole nie hulle kinders in die Christelike waardes onderrig nie. Die belangrikste aspek van onderrig vir hulle is gevolglik die aanleer van 'n godsdienstige waardestelsel. Die ouers heg verder waarde aan gesinsbande en onderneem tuisskoolonderrig met die doel om die bande tussen die gesinslede te versterk (Van Galen, 1991: 67; Brynard, 2007: 89). Tot en met 1994-1995 het die oorgrote meerderheid van gesinne in Amerika godsdienstig genoem as die oorwegende rede vir die plasing van kinders in tuisskoolonderrig (Lines, 2000: 79).

Cizek en Ray (in Cizek, 1994: 45+46) noem dat die grootste getal tuisskool opvoeders in die Verenigde State van Amerika sowel as ander lande godsdienstige redes aanvoer wat hulle besluit onderlê, byvoorbeeld godsdienstige en spirituele uitkomst, wat deur die ouers bereik wil word maar wys daarop dat die meeste van die navorsing fokus op die kognitiewe uitkomst of akademiese prestasies van tuisskool leerders, sosiale ontwikkeling van tuisskool leerders en psigomotoriese uitkomst, en dat weinig aandag inderwaarheid geskenk word aan ander uitkomst.

Met die term *pedagoë* verwys Van Galen (1991: 72) na die ouers wat weens hulle ontevredenheid met die burokrasie(*sic*) in onderwys besluit om self hulle kinders te onderrig. Sedert 1995 het daar in Amerika 'n verskuiwing plaasgevind deurdat ouers nou hulle redes vir tuisskooling toenemend baseer op hulle ontevredenheid met institusionele skole se standaard van onderrig (Lines, 2000: 79). Die ouers is dus van mening dat hulle self 'n beter kwaliteit onderrig aan hulle kinders kan voorsien en 'n omgewing kan skep wat meer voordelig is vir leer (Van Oostrum in Moore, 2002: 4). Bogenoemde kan voordelig wees vir die tuisskool leerder deurdat

die tuisskool opvoeder die leerproses kan aanpas by die individuele leerder (Walsh, 2001: e-dok.). Mayberry (in Botha, 2005: 3) voer aan dat ouers van mening is dat hulle nie seggenskap het in belangrike aspekte soos die keuse van die kurrikulum, die wyse waarop dit geïmplementeer word en die onderrig metodes wat in institusionele skole gebruik word nie. Die keuse van wat geleer word, wanneer dit geleer word en hoe dit geleer word is grootliks die verantwoordelikheid van die tuisskool opvoeders. Tuisskool opvoeders kan aan die anderkant die tuisskool leerders beperk in terme van hulle blootstelling aan 'n verskeidenheid materiaal, idees en perspektiewe en ook ander leerders waarmee hulle hulle ervarings kan deel (Reich, 2002: 56).

Louw (1992: 362) het reeds vroeër daarop gewys dat groot getalle onderwysers die profesie verlaat het en dat die dalende standaard wat in die institusionele skole bemerk is moontlik kon verband hou met die tekort aan ervare onderwysers. Van Schoor (1999: 40) voer aan dat groot getalle onderwysers in 1997 en 1998 in Suid-Afrika afgedank is omrede hulle as oorbodig beskou was alhoewel daar 'n toenemende vraag na beter kwaliteit onderwys in Suid-Afrika was. Sy meld ook dat verskeie onderwysers (veral opgeleide onderwysers in Wiskunde en Skeinat (*sic*)) pakkette geneem het. Die poste was óf vakant óf was in sommige gevalle gevul deur onopgeleide onderwysers wat verder bygedra het tot die dalende standaard. Die tekort aan opgeleide onderwysers bestaan steeds toenemend aangesien onderwysers steeds om verskeie redes (aftrede, immigrasie, gebrek aan opleiding in uitkomsgebaseerde onderwys, onvermoë om multi-kulturele situasies en die verbod op lyfstraf in klasse te hanteer) uit die onderwys beweeg.

In beide gevalle, naamlik van ideologiese en pedagogiese fokus, bied tuisskooling aan die tuisskool opvoeders die geleentheid om die tuisskool leerders se onderrig in te rig op grond van wat hulle as belangrik beskou. Dit bied verder aan die tuisskool opvoeders die geleentheid om invloede wat hulle as ongewens beskou, te beheer of uit te skakel (Reich, 2002: 57). Van Oostrum (in Moore, 2002: 4) noem dat ouers hulle kinders wil beskerm teen veral negatiewe sosiale invloede en groepsdruk. Botha (2005: 2-5) wys ook daarop dat sekere ouers van mening is dat die sosialisering in die skool abnormaal geskied aangesien kinders slegs leer om met kinders van hulle eie ouderdomme te sosialiseer.

Knowles (1991: 211) verwys na vroeë ervarings uit die ouers se eie gesinslewe as oorweging vir sommige ouers se besluit om tuisskoolonderrig te onderneem. Hy noem dat sekere ouers uit 'n disfunksionele ouerhuis kom wat gekenmerk was deur byvoorbeeld alkoholisme of gesinsgeweld. Hierdie ouers poog soms om 'n stabiele huisomgewing vir hulle eie kinders te skep en beskou soms tuisskooling as kompensasie vir hulle eie negatiewe ervarings as kinders in die gesin.

Hy (Knowles, 1991: 216-219) noem verder dat ouers se eie skool- en leer ervarings ook kan bydra tot hulle besluit om tuisskoolonderrig aan hulle kinders te voorsien. Sommige ouers het sosiale- en leerprobleme ervaar op skool en het die onderwysers as nie-tegemoetkomend en onsimpatiek ervaar. Dan is daar ook ouers wat van mening is dat die leer wat plaasgevind het buite die skool en die deelname aan buitemuurse aktiwiteite meer waardevol was as die leer wat in die skool plaasgevind het. Dié ouers het sekere van die eienskappe van hulle eie skool ervarings in hulle kinders opgemerk, vandaar die besluit om tuisskoolonderrig as alternatiewe vorm van onderwys te oorweeg.

Die meeste moeders besluit op tuisskoolonderrig as gevolg van die voordele wat dit volgens hul persepsie vir die kind inhou, maar blykbaar sommige ook vir die voordeel wat dit vir hulleself inhou. Stevens, 'n sosioloog (Talbot, 2001: e-dok.), het in sy navorsing veral aandag geskenk aan die voordele wat die moeders put uit die onderrig van hulle kinders by die huis. Die meeste van die moeders in die studies het genoem dat hulle nog altyd die behoefte gehad het om voltydse moeders te wees. Hulle was nooit van plan om na die geboorte van hulle kinders buite die huis te werk nie. Hulle rol as moeder, wat verantwoordelik is vir die versorging van hulle kinders, word bo hulle eie ambisies gestel. Tuisskoolonderrig voorsien aan hierdie moeders 'n mate van onafhanklikheid van hulle mans sowel as afwisseling van hulle daaglikse huistake. Die moeders verdien nou meer respek en hoër status in die gemeenskap omdat hulle meer as net moeders is vir hulle kinders (Talbot, 2001: e-dok.).

In Suid-Afrika bestaan daar spesifieke redes waarom ouers tuisskoolonderrig oorweeg, wat eie is aan ons konteks. Moore, Lemmer en Van Wyk (2004: 20) voer aan dat sommige ouers hulle bekommernis uitspreek rakende Uitkomsgebaseerde Onderwys en meld dat die standaard wat in die skole gehandhaaf word volgens hul persepsie afneem. Botha (2005: 2-5) wys daarop dat



ouers in Suid-Afrika die implementering van die onderwys waardes in institusionele skole bevroegteken. Ouers bekommer hulle ook oor die groot getalle leerders in elke klas en dat die onderwyser nie die nodige aandag aan die individuele leerder kan skenk nie.

Moore *et al.* (2004: 20) verwys vervolgens ook na die verhoogde kostes verbonde aan skoling in staatskole en meer nog in die privaatskole, wat bydra tot ouers se besluit om hulle kinders self te onderrig. Lubienski (2000: e-dok.) wys egter daarop dat tuisskoolonderrig nie noodwendig finansiële voordelig is nie weens die gebrek aan inkomste van die ouer wat die onderrig onderneem. Verdere oorwegings vir tuisskooling sluit in gebrekkige dissipline en geweld in skole en onderrig deur medium van 'n alternatiewe taal as die moedertaal. Brynard (2007: 89) voeg by dat sommige ouers tuisskoolonderrig onderneem ter wille van die buigsaamheid wat dit bied vir gesinne wat rondreis weens werksverpligtinge van die ouer/ouers. Die tuisskool bied dan ook die moontlikheid van een kurrikulum met die spesifieke standaarde wat daar geld.

Dit is duidelik dat ouers weens uiteenlopende redes besluit om tuisskoolonderrig aan hulle kinders te voorsien. Vanuit die literatuur wat geraadpleeg is, was dit egter opmerklik dat die redes wat deur ouers aangevoer word grootliks op hulle eie opinies en aannames berus. Geen bewyse is gevind dat die perspektief van die kind of die keuse van die kind spesifiek in aanmerking geneem word tydens die besluitnemingsproses nie. Die vraag of die ouers wel die perspektief van die kinders in aanmerking neem wanneer hierdie belangrike besluit geneem word wek besorgdheid, aangesien die besluit langtermyn gevolge inhou vir die kind.

Een vraag wat na vore kom is of die tuisskool wel daarin geslaag het om die spesifieke beweegredes van die spesifieke ouer bevredigend aan te spreek, al dan nie. Weens die unieke en komplekse aard van elke tuisskoolonderrig konteks wil dit met ander woorde blyk of spesifieke kriteria nie aangewend kan word en/of voldoende is om die tuisskoolonderrig konteks te begryp nie. Ray (in Cizek, 1994: 48) noem dat navorsing nodig is wat fokus op die tuisskool opvoeders en die uitkomst wat hulle vir hulle kinders in die vooruitsig stel. Hy is ook besorg dat die huidige navorsing slegs tuisskoolonderrig probeer verdedig en bevorder. Die uitkomst wat deur die ouers ten doel gestel word moet ondersoek word om vas te stel wat bydra tot die stel van spesifieke uitkomst sowel as die mate waartoe hierdie uitkomst realiseer. Om bogenoemde ten



volle te begryp noodsaak 'n ondersoek na die eie ervarings, waardes en persepsies van die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders ten opsigte van onderrig en leer as medebepalers van die uitkomst wat deur die tuisskool opvoeders ten doel gestel word.

### **3.3 DIE ONTWIKKELING VAN ONDERWYSKUNDIGE TEORIE EN PRAKTYK**

#### **3.3.1 Ten aanvang**

Verskeie skrywers, filosowe, pedagoë, sielkundiges en teoretici het oor die eeue heen waardevolle kennis en insigte met betrekking tot onderwys en opvoeding gelewer (Coetzee, 1943; Lawrence, 1970; Verster, Theron & Van Zyl, 1982a; Coetzer & Van Zyl, 1989; Palmer, 2001). Hulle bydraes het oor verskillende tydperke gestrek en elkeen bied 'n eie beskouing van onderwys en opvoeding (Coetzer, 1989: 2). Lawrence (1970: 12) stel voor dat die verskillende tydperke waartydens onderwys ontwikkel het oorweeg moet word aangesien individue se oortuigings in 'n onderwys sisteem kristalliseer en die waardes en oortuigings van 'n besondere era dan deur dié sisteem gereflekteer kan word. Ek gaan gevolglik poeg om kortliks 'n oorsig van elke tydperk te onderneem met verwysing na enkele groot figure wat bydraes gelewer het. Daar is al soveel oor onderwys geskryf dat 'n volledige bespreking nie moontlik is nie. Ek gaan fokus op die denkrigtings wat 'n moontlike verband blyk te hou met tuisskooling soos dit tans bedryf word. Die volgende tydperke gaan kortliks oorweeg word: die oud-Israelitiese opvoeding, die ou-Griekse opvoeding, die Romeinse opvoeding, die koms van Jesus Christus, die Middeleeue, die Renaissance-Humanisme, die Hervorming en die Twintigste eeu.

#### **3.3.2 Ontwikkeling van onderwys en opvoeding**

Die hoofdoel van die oud-Israelitiese opvoeding was hul godsdiens beoefening en die opvoedingsinhoud was dus godsdienstig van aard (Verster *et al.*, 1982a: 2). Hulle het nie net gefokus op 'n godsdienstige ideaal nie, maar hulle het ook 'n sedelike ideaal nagestreef wat verwys het na die individu se verhouding met sy/haar naaste. Hierdie twee ideale was beskou as die hoof opvoedingsdoelstellings (Coetzee, 1943: 20). Naas dié ideale was daar 'n tweede element, naamlik die nasionale element wat uit die godsdiens voortgespruit het (Coetzee, 1943:

18). Die Israëliete het bekend gestaan as God se verbondsvolk of die uitverkore volk wat 'n sterk gevoel van nasionale trots by hulle ontwikkel het (Coetzee, 1943: 18). Hierdie gedagte het die basis gevorm van hulle lewensbeskouing en opvoeding en het daartoe bygedra dat hulle 'n nasionale entiteit gebly het selfs al het hulle later hulle selfstandigheid in Palestina verloor (Coetzee, 1943: 18).

Die doel van die ou-Griekse opvoeding was eerstens die gedagte van sedelike vorming en tweedens godsdienstige vorming (Coetzee, 1943: 33). Hulle het gevolglik 'n meer gebalanseerde opvoedingsdoel as die oud-Israëliete nagestreef wat gefokus het op die harmoniese ontwikkeling van die mens se liggaam en siel (Verster *et al.*, 1982a: 3). Lawrence (1970: 21) wys daarop dat hulle die mens holisties beskou het en nie slegs gefokus het op die intellek nie. Hulle het gepoog om die man ten volle te ontwikkel (nie slegs intellektueel nie maar met betrekking tot al sy eienskappe wat nodig is om die goeie te ken) sodat hy sy plek in die samelewing kon vol staan (Lawrence, 1970: 33). Onderwys was hoofsaaklik 'n praktiese aangeleentheid waar 'n individu opleiding ontvang het in sekere aktiwiteite ter voorbereiding vir burgerskap. Die aktiwiteite was hoofsaaklik tuis aangeleer by wyse van nabootsing (Lawrence, 1970: 23).

Met verloop van tyd het die Grieke skole gestig en literatuur het 'n belangrike rol begin speel (Lawrence, 1970: 24). Die mens het egter begin om gesag op politieke- sowel as godsdienstige vlak te bevraagteken en het die reg geëis om self besluite rakende etiek te neem. Die morele eienskappe het gevolglik ondergeskik geraak aan sukses en prestasie en toenemende klem was geplaas op intellektuele eienskappe (Lawrence, 1970: 25). Onderwys het 'n betaalde profesie geword waar die doel nie meer primêr moreel was nie maar eerder intellektueel en esteties (Lawrence, 1970: 25). Drie groot opvoedkundige denkers, naamlik Sokrates, Plato en Aristoteles het in die tydperk geleef (Coetzee, 1943: 35; Verster *et al.*, 1982a: 4-5; Lawrence, 1970: 25) en die tydperk het bekend gestaan as die klassiek periode (Van Zyl, 1989: 23).

Die doel van die vroeë Romeinse opvoeding was prakties van aard en filosofie het in daardie tyd nie 'n belangrike rol gespeel het nie (Verster *et al.*, 1982a: 5). Hulle het ten doel gestel die aanleer van praktiese bekwaamhede sodat 'n individu die pligte en verantwoordelikhede van die

staat kon vervul (Verster *et al.*, 1982a: 5). Dié ideaal is egter in die latere Griekse-Romeinse opvoeding vervang met 'n fokus op verstandelike vorming (Coetzee, 1943: 58). Belangrike figure in die tydperk was Cicero, Seneca en Quintilianus (Verster *et al.*, 1982a: 6-7).

Die koms van Jesus Christus was 'n keerpunt in die geskiedenis (Coetzee, 1943: 75). Die hoofdoelstellings van die onderwys onder die vroeë Christene was die godsdienstige opvoeding van die mens (die mens moet sy God liefhê), die sedelike vorming van die mens (die mens moet sy naaste liefhê) en daarstelling van 'n algemene onderwys vir almal wat dit wil hoor (Coetzee, 1943: 78). Een van die bekendste kerkvaders van die tyd wat hom ook met onderwys bemoei het was Augustinus (Verster *et al.*, 1982a: 8).

Die hoofdoel van opvoeding in die Middeleeue (500 – 1500) was sedelik godsdienstig van aard (Coetzee, 1943: 110) en het gepoog om die individu voor te berei vir die ewige lewe (Verster *et al.*, 1982a: 9). Coetzee (1943: 121) wys daarop dat Wes-Europa na die dood van Karel die Grote in 'n toestand van wanorde verkeer het en geteister was deur oorloë. Dit het daartoe bygedra dat mense te besig was met ander dinge en daarom nie aandag gegee het aan die onderwys nie en meeste skole het sodoende doodgeloop (Coetzee, 1943: 121). In die tyd was weinig nuwe kennis toegevoeg tot die kennisbasis alhoewel die basis waarop 'n herlewing kon voortbou nog steeds in plek was (Lawrence, 1970: 55).

Die 11de en 12de eeu was beskou as 'n tydperk van herstel en heroplewing wat 'n einde aan die donker tye gebring het (Coetzee, 1943: 121). Die skolastiek het in daardie tyd na vore gekom waar die blindelinge aanvaarding van geloof plek gemaak het vir 'n godsdienstige waarheid waar die rede gebruik is om standpunte te verdedig (Verster *et al.*, 1982a: 10). Die skolastiek het ook bygedra tot die ontstaan van die Middeleeuse universiteite wat die verwerwing van kennis ten doel gestel het (Verster *et al.*, 1982a: 11). Die Griekse ideaal van die soeke na waarheid was weer herstel en was beskou as die doel van onderwys (Lawrence, 1970: 55). Coetzee (1943: 126) wys daarop dat stede weer opgebou is en dat 'n heroplewing in die handel, nywerheid en bankwese plaasgevind het. Dit het daartoe bygedra dat nuwe skole gestig is waar die onderwys gefokus het op beroepskunde (Coetzee, 1943: 126).

Die Renaissance-Humanistiese tydperk (1400 – 1600) het groot veranderinge in die lewens- en wêreldbeskouing teweeggebring (Coetzee, 1943: 168). Deur die vroeë Christelike tydperk en Middeleeue het God en die kerk 'n sentrale plek ingeneem en 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing is gevolg (Coetzee, 1943: 146). Die mensgerigte beskouing het egter nou die Christelike beskouing vervang en die mens en natuur het die middelpunt geword (Coetzee, 1943: 145). Die mens het homself herontdek en bewus geword van sy eie vermoëns (Verster *et al.*, 1982a: 11). Die 15de eeu is ook gekenmerk deur verskeie ontwikkelings wat onder andere die boekdrukkuns, ontdekkingsreise en die uitbreiding van die handel ingesluit het, wat respektiewelik bygedra het tot die beskikbaarheid van boeke op 'n eenvoudige, vinnige en goedkoper wyse, die vergroting van die wêreld en die ontwikkeling van die mens (Coetzee, 1943: 146). Dit het daartoe bygedra dat die mens se aandag afgelei was van die ewige en gevestig was op die tydelike (Coetzee, 1943: 146). In daardie tyd het die aanleer van Grieks en Latyn die kern van die kurrikulum gevorm (Lawrence, 1970: 56). Onderwys het bestaan uit die bestudering van die klassieke tale, vorm het belangriker geword as inhoud, die skole het eerder die reëls van grammatika in plaas van die Griekse literatuur bestudeer en so ook eerder oorgedraagde inligting in plaas van die lewe self, wat daartoe bygedra het dat die skole in erge rigiditeit verval het (Lawrence, 1970: 56). Lawrence (1970: 60) is van mening dat die invloed hiervan vandag nog sigbaar is aangesien onderwys steeds deur baie beskou word as vorm eerder as inhoud en dat idees eerder uit boeke verkry word as uit praktiese blootstelling of ervaring. Groot figure in die tydperk het onder andere Feltre, Erasmus en Vives ingesluit (Verster *et al.*, 1982a: 12-13).

Die Hervorming (16de eeu) het gepoog om God weer in die middelpunt te plaas deur die Kerk te suiwer en het bygedra tot die ontwikkeling van volksonderwys (Verster *et al.*, 1982a: 13). Die hervormers het die omvorming van die opvoeding as een van die belangrikste instrumente vir 'n kerklike en godsdienstige vernuwingsbeskouing beskou (Coetzee, 1943: 172). Die hervormers het as doel gestel die herlewing van die antieke kultuur, kuns en geleerdheid en die opvoeding van die mens tot ware humaniteit, wat dui op aardse wysheid en deug (Coetzee, 1943: 177). 'n Verdere ideaal wat in die opvoeding gestel was het die voorbereiding van die Christelike individu vereis, wat gefokus het op die liggaamlike, verstandelike, sedelike en godsdienstige vorming (Coetzee, 1943: 177). Een van die belangrikste figure in die tyd was Martin Luther. Hy het die mening gehuldig dat dissipline nodig is vir suksesvolle onderrig om plaas te vind (Van Zyl, 1989: 33). Hy het ook

daarop gewys dat opvoeders deurentyd objektief moet bly tydens die dissiplinerings van hulle kinders en dat hulle 'n balans moet handhaaf deur nie te streng of te toegeeflik te wees nie (Van Zyl, 1989: 34+36). Ouers staan in 'n outoritêre posisie en moet fokus op die versterking van orde, respek en eerbewys (Van Zyl, 1989: 35) deur 'n goeie voorbeeld vir hulle kinders te stel (Van Zyl, 1989: 37). Hy erken die rol wat God speel en voer aan dat die suksesvolle bereiking van uitkomstes as seëninge van God beskou word (Van Zyl, 1989: 37). Ander belangrike figure in die tyd was Melancton, Cordier en Johannes Calvyn (Verster *et al.*, 1982a: 13-15).

Vanaf die 16de eeu tot in die moderne tydperk het verskeie humanisties-georiënteerde opvoedingsteorieë ontspring, naamlik die realisme, die rasionalisme, die sielkundige rigting, die natuurwetenskaplike rigting en die sosiologies georiënteerde rigting (Coetzee, 1943: 145). Die *Realisme* het gepoog om weg te beweeg van woordkennis deur die kind direk in aanraking met die werklikheid te bring om so kennis op te doen (Verster *et al.*, 1982a: 16). Groot figure in die tyd was De Montaigne en Comenius (Verster *et al.*, 1982a: 16-17).

Die *Rasionalisme* het die logiese denke as hoogste gesag aanvaar en het ten doel gehad dat die individu self tot waarheid moet kom eerder as om alles net in geloof te aanvaar (Verster *et al.*, 1982a: 19). John Locke (1632-1704) staan bekend as die 'profeet van die rasionalisme' en het klem gelê op 'n individu se vermoë om self 'n sinvolle oordeel te vorm deur middel van sy/haar eie gedagtes (Verster *et al.*, 1982a: 19). Soos reeds in hoofstuk 2 genoem, het hy 'n individu as 'n skoon lei beskou waarop ervaring afgedruk word (Palmer, 2001: 46).

Die *Naturalisme* het gestel dat 'n individu sy ingebore kwaliteite moet ontwikkel en nie hom/haarself slegs moet onderwerp aan die norme van die gemeenskap nie (Verster *et al.*, 1982a: 19). Rousseau (1712-1778) het veral in daardie tyd waardevolle insigte gelewer en gestel dat die doel van die opvoeding is om die ingebore menslike goedheid te behou en daarom moet die kind 'vry' grootgemaak word (Verster *et al.*, 1982a: 20). Hy noem dat die kind natuurlik goed is maar dat die omgewing hom/haar ondeund maak (Palmer, 2001: 56). Rousseau stel die doel van opvoeding as die ondersteuning van die natuurlike ontwikkeling van die vermoëns van die kind en die beskerming van die kind teen verkeerde invloede (Coetzee, 1943: 236). Hy huldig die mening dat kennis verwerf word deur die sintuie en dat 'n kind aktief betrokke moet wees in die

omgewing en moet leer deur in interaksie met die omgewing te verkeer (leer deur doen) (Palmer, 2001: 56). Een van sy bekendste werke, genaamd 'Emile', het 'n invloed gehad op die progressiewe opvoedkundige denkers vanaf Pestalozzi en Froebel in die 18de en 19de eeu tot Montessori en Piaget in die 20ste eeu (Palmer, 2001: 58).

Die 19de eeu is gekenmerk deur die *sielkundige rigting* en die vernaamste verteenwoordigers van die beweging was Pestalozzi, Herbart en Froebel (Verster *et al.*, 1982a: 21) wat byna die hele gebied van die onderwys en opvoeding in die lig van die Psigologie hervorm het (Coetzee, 1943: 241). In die 19de eeu het die industriële revolusie 'n behoefte aan klerke en geleerde werkers geskep waar onderrig van die massas nodig geword het. In die skole het hulle ook in die tyd begin fokus op Lees, Skryf en Reken (Lawrence, 1970: 21). Die doel van die psigologiese opvoeding was die harmoniese ontwikkeling van die kind, wat die ontwikkeling van die hoof, die hand en die hart ingesluit het (Coetzee, 1943: 241). Die rigting het bygedra tot die ontwikkeling van 'n suiwerder opvoedkundige metode van opvoeding (Coetzee, 1943: 242). Die kind moes aktief betrokke wees, moes iets skep en onderwys moes voortbou op die kind se belangstelling (Coetzee, 1943: 242).

Verster *et al.* (1982a: 23) wys daarop dat die 19de eeu ook gekenmerk was deur ontwikkeling op wetenskaplike gebied wat bygedra het tot die ontwikkeling van die positivisme en die *natuurwetenskaplike* opvoeding. Die mens se intellek en kennis is verhef ten koste van die persoonlikheid, gevoelslewe en geloofslewe en alles is beskou as aanpassing by steeds veranderende omstandighede (Verster *et al.*, 1982a: 23). Een van die belangrike figure in daardie tyd was Spencer (Verster *et al.*, 1982a: 23).

Die 20ste eeu is gekenmerk deur die snelle ontwikkeling van die wetenskap van die onderwys en opvoeding, naamlik Opvoedkunde (Coetzee, 1943: 291). Die moderne Opvoedkunde was inderdaad 'n omvattende vernuwing van die onderwys en opvoeding (Coetzee, 1943: 295). Die 20ste eeu is beskou as die "*eeu van die kind*" wat daartoe bygedra het dat die kind tot 'n groter mate aan hom/haarself oorgelaat was (Verster *et al.*, 1982a: 84+58). Die mening in daardie tyd was dat die vryheid daartoe kon bydra dat elke kind 'n sin vir verantwoordelikheid moes ontwikkel wat weer kon bydra tot self dissipline (Verster *et al.*, 1982a: 58). Die rol van die

onderwyser was om bewus te wees van elke kind se belangstellings, moontlikhede en vermoëns en om ruimte te laat vir die ontginning daarvan (Verster *et al.*, 1982a: 58). Hierdie siening kan egter nie as volkome “nuut” beskou word nie aangesien dit ‘n toepassing is van die idees van die humanisties-georiënteerde opvoedingsteoretici (Verster *et al.*, 1982a: 58).

‘n Belangrike kenmerk van die nuwe opvoeding is die totale breuk met die Christelike verlede, waarteenoor die humanistiese lewens- en wêreldbeskouing, die liberalistiese wetenskap en die sogenaamde neutrale opvoeding tot stand gekom het (Coetzee, 1943: 298). Twee hoofstrominge het in die 20ste eeu se onderwys en opvoeding ontstaan, naamlik die historiese Christelike en die humanistiese-naturalistiese opvoeding (Coetzee, 1943: 299).

Die pragmatisme is die eintlike grondbeginsel van die nuwe opvoeding en John Dewey het waardevolle insigte in die verband gelewer (Coetzee, 1943: 298). Dewey het beswaar gemaak teen die algemeen aanvaarde skool sisteem wat geen verband met die samelewing getoon het nie. Hy was van mening dat ‘n kind opgevoed moet word om sy/haar plek as volwassene in die samelewing vol te staan (Van Zyl, 1989: 38). Van Zyl (1989: 38) wys verder daarop dat die skole in daardie tyd bekend gestaan het as luister skole (waar kinders kennis geordend moes memoriseer) en dit het nie bydra tot die werklike begryping van die realiteit nie, maar dat Dewey geglo het in die werkskool (waar die skole die samelewing reflekteer het en waar voorsiening gemaak is vir kommunikasie, ontdekking, die skepping van konstruksie en kunssinnige uitdrukking). Dewey het die mening gehuldig dat geen vaste uitkomst vir onderwys gestel kan word nie aangesien die samelewing voortdurend verander (Van Zyl, 1989: 38). Hy noem dat die onderwyser leiding moet neem en die kind moet begelei tot selfdissipline (Van Zyl, 1989: 40-41).

### **3.3.3 Die ontwikkeling van die tuisskoolonderrig beweging**

Talbot (2001: e-dok.) verwys na John Holt, gebore in New York in 1923, as “*die eerste tuisskool aktivis*”. Holt was van mening dat die onderwysstelsel te gestruktureerd was, wat kinders verhinder het om te leer (Bester, 2002: 17). Hy het beweer dat kinders oor ‘n natuurlike leergierigheid beskik en dat hulle die geleentheid gebied moet word om self te besluit wat en



wanneer hulle wil leer (Talbot, 2001: e-dok.). Hy het leer beskou as ‘n natuurlike en menslike strewe wat skeef getrek word deur die oplegging van jare se ongevraagde onderrig (Meighan, 2007: x). Hy het gevolglik voorgestel dat skole eerder uitnodigend van aard moet wees en nie dwangmatig nie (Meighan, 2007: 11). Hy was nie ‘n voorstaander van kurrikulum, graad indeling of onderwyser-beoordeelde leer nie maar het gestel dat kinders, met die bystand en aanmoediging van volwassenes, dit wat hulle wil leer sal leer (Meighan, 2007: 153).

Met die sukses van sy twee boeke, “How children fail” (1964) en “How children learn” (1967), het hy lesings in Amerika en oorsee aangebied en het hy voorgestel dat skole geleenthede moet bied vir kinders om onafhanklik en self-rigtingewende leerders te wees (Meighan, 2007: 106). Hy het verder die mening gehuldig dat toetsing skadelik was vir leer (Meighan, 2007: 4) en het ouers aangeraai om nie hulle kinders bloot te stel aan gestandaardiseerde toetsing nie (Meighan, 2007: 146). Hy het ook die idee van verpligte skoling bevraagteken en dit beskou as ‘n ernstige skending van burgerlike vryheid (Meighan, 2007: 143).

Die staatskole het na sy mening nie die natuurlike leergierigheid van kinders in aanmerking geneem nie, wat sy belangstelling in tuisskoolonderrig aangewakker het (Talbot, 2001: e-dok.). Die skole wou ook nie verander om die progressiewe en leerder-gesentreerde wyses wat hy voorgestel het te aanvaar nie wat verder bygedra het tot sy belangstelling in tuisskooling (Meighan, 2007: ix). Dit het geblyk dat die meeste van sy vurige ondersteuners ouers was en hy het begin om saam met die opkomende huis-gebaseerde onderwys beweging te werk wat in Amerika bekend staan as tuisskooling (Meighan, 2007: 7). Holt se visie van tuisskooling of “*unschooling*” (soos hy verkies het om dit te noem) het nie slegs skooling deur die ouer aan die kind by die huis behels nie, maar het eerder leer binne en buite die huis ingesluit in plekke en saam met persone, wat nie met die skool ooreenstem nie (Meighan, 2007: x). Hy het ‘n visie gehad dat lewenslange leer dus in die hele gemeenskap moet plaasvind en nie net in die gesin nie (Meighan, 2007: x).

Rivero (2008: 32) verwys na Dr. Raymond Moore en sy vrou Dorothy as prominente figure in die tuisskoolbeweging in die 1980’s. Hulle het verskeie navorsingstudies onderneem en tot die gevolgtrekking gekom dat leerders nie te vroeg gedwing moet word om in te skakel by formele

onderrig nie (Whitehead & Crow, 1993: 117). Hulle beklemtoon dat die ontwikkelingsgereedheid van leerders verskil van kind tot kind en noem dat sommige leerders eers op die ouderdom van tien of twaalf jaar gereed kan wees vir formele onderrig (Talbot, 2001: e-dok.; Whitehead & Crow, 1993: 117). Van Schoor (1999: 118) wys daarop dat ouers sal weet wanneer hulle kinders gereedheid bereik het en dat hulle intussen vir hulle kinders uit byvoorbeeld die letterkunde moet voorlees.

Die Moores was ook voorstanders van geïndividualiseerde leer by die huis (Rivero, 2008: 33) en het met Holt ooreengestem dat daar nie 'n rigiede kurrikulum (veral by jonger kinders) gevolg moet word nie (Rivero, 2008: 32). Rivero (2008: 33) verwys na die "Moore Formule" wat fokus op studie (daaglikse studie vir 'n periode wat gepas is vir die kind), werk (daaglikse fisieke werk gelykstaande aan die tyd wat aan studie bestee word) en dienslewering (daaglikse dienslewering in die huis en gemeenskap). Hulle was verder van mening dat affektiewe eienskappe (naamlik emosionele sekuriteit, selfbeeld en onafhanklikheid) belangriker is vir prestasie op skool as akademiese stimuli en daarom ook aandag moet geniet (Whitehead & Crow, 1993: 117).

John Holt en die Moores, tesame met ander voorlopers van tuisskoolonderrig, het dus tuisskoolonderrig as alternatiewe vorm van onderwys onder die Amerikaanse bevolking verkondig, wat aanleiding gegee het tot die onttrekking van leerders uit die staatskole (Bester, 2002: 17). In Suid-Afrika, net soos in Amerika, het tuisskoolonderrig ook toegeneem in populariteit. Die implementering van uitkoms-gebaseerde onderwys in 1998 het kommer gewek rakende die nuwe stelsel en vrae het toegeneem ten opsigte van die gehalte van onderrig, moedertaalonderrig, godsdienstige en morele waardes en 'n tekort aan opgeleide onderwysers. Daar het 'n krisis ontstaan in die onderwys in Suid-Afrika en politieke en ekonomiese faktore het verswarend bygedra tot die krisis (Van Schoor, 1999: 22-40).

Die veranderinge het onsekerheid en twyfel by ouers laat ontstaan wat moontlik bygedra het tot hulle verkenning van alternatiewe onderwys opsies, onder andere tuisskoolonderrig. Bester (2002: 2) wys daarop dat die verslapping in die wet op verpligte skoolbywoning aan institusionele skole ook daartoe bygedra het dat ouers die moontlikheid van tuisskooling begin

ondersoek het. Die verandering in die wet (ingevolge die Grondwet van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996 en die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, Wet 27 van 1996) het daartoe bygedra dat verskeie leerders aan die geïnstitusioneerde onderwys onttrek is (Bester, 2002: 2).

### **3.4 KURRIKULUM**

#### **3.4.1 Omskrywing van die konsep kurrikulum**

Ornstein en Hunkins (1993: 9) wys daarop dat die definiëring van kurrikulum ‘n refleksie is van die benadering wat gevolg word, wat dit moeilik maak om ‘n enkele definisie van kurrikulum daar te stel. Sommige beskouings en definisies is spesifiek en beskrywend terwyl ander wyer of globaal van aard is (Ornstein & Hunkins, 1993: 9). Ornstein en Hunkins (1993: 9) voer aan dat die beskouings of definisies van kurrikulum eerder op ‘n kontinuum geplaas moet word. Hulle waarsku egter dat beide pole daartoe kan bydra dat sekere probleme na vore kan kom tydens die definiëring en implementering van kurrikulum. ‘n Spesifieke definisie van kurrikulum wat dui op die navolging van ‘n spesifieke plan kan daartoe bydra dat belangrike faktore wat verband hou met onderrig en leer gemis of weggelaat word (Ornstein & Hunkins, 1993: 10). ‘n Individue kan byvoorbeeld tot so ‘n mate fokus op die beplande kurrikulum dat die onbeplande en informele kurrikulum wat die interaksies tussen leerders en onderwysers (gevoelens, houdings en gedrag) insluit nie in aanmerking geneem word nie (Ornstein & Hunkins, 1993: 10). ‘n Wye of globale definisie van kurrikulum wat alle ervarings van ‘n leerder insluit kan weer daartoe bydra dat alle gebeure in ‘n skool geklassifiseer word as kurrikulum (Ornstein & Hunkins, 1993: 10).

Tanner en Tanner (2007: 99) stel voor dat ‘n moderne konsep van kurrikulum gevorm moet word wat die interaksies tussen die aard van die leerder, die wêreld van kennis en die samelewing in ag neem. Opvoeding word beskou as ‘n dinamiese proses van individuele en sosiale groei en die kurrikulum as die wyse waarop opvoeding bevorder kan word (Tanner & Tanner, 2007: 99). Tanner en Tanner (2007: 99) wys daarop dat John Dewey tydens die eerste helfte van die 20ste eeu in diepte oor kurrikulum en opvoeding geskryf het (meer as enige ander opvoedkundige), maar dat hy nooit ‘n definisie van kurrikulum geformuleer het nie. Hy het wel opvoeding gedefinieer as:

*“that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience.” (Tanner & Tanner, 2007: 99)*

Tanner en Tanner (2007: 99) gebruik Dewey se definisie van opvoeding om die volgende definisie van kurrikulum aan te bied:

*“that reconstruction of knowledge and experience that enables the learner to grow in exercising intelligent control of subsequent knowledge and experience.” (Tanner & Tanner, 2007: 99)*

Tanner en Tanner (2007: 99) voer aan dat die konsep kurrikulum nie staties is nie, maar voortdurend ontwikkel. Hulle (Tanner & Tanner, 2007: 100) meld dat ‘n kurrikulum nie net formele vakinhoud moet insluit nie, maar ook die prosesse waartydens ‘n leerder toenemende kundigheid opdoen. Dit impliseer dus dat kurrikulum nie van onderrig of die leerproses geskei moet word nie. Die definisie beskou kennis ook as dinamies deurdat dit tydens die leerproses getransformeer moet word om sodoende deel uit te maak van ‘n individu se intelligensie (Tanner & Tanner, 2007: 100).

### **3.4.2 Die inhoud van kurrikulum**

‘n Kurrikulum bestaan uit bepaalde leerstof wat geselekteer, gegradeer en gerangskik word (Verster, Van Heerden & Van Zyl, 1982b: 84). Tydens die keuse van inhoud moet daar selektief opgetree word en die elemente wat beskou word as noodsaaklik vir die handhawing van sosiale en persoonlike menswaardigheid moet in die kurrikulum ingesluit word (Power, 1982: 259). Power (1982: 257-258) wys daarop dat ‘n individu holisties benader moet word en dat ‘n kurrikulum moet fokus op die opvoeding van die hele mens wat sy/haar verstandelike-, liggaamlike- en emosionele ontwikkeling insluit.

Met verloop van tyd word dit duidelik dat sekere vorme van kennis noodsaaklik is vir ‘n individu om suksesvol in ‘n samelewing te kan funksioneer (Power, 1982: 259). Dit kom ook na vore dat sekere menslike en sosiale waardes universeel is en noodsaaklik is vir ‘n behoorlike lewe (Power, 1982: 259). Power (1982: 258) wys daarop dat daar gevolglik van praktiese oordeel en ervaring

gebruik gemaak word tydens die toepassing van kurrikulum beleid in praktyk. Die keuse van ‘n kurrikulum, inhoude en die implementering van ‘n kurrikulum word ook beïnvloed deur makrosistemiese invloede (wat in hoofstuk 2 bespreek is) wat kultuur, politieke bestel, godsdiens en tegnologie insluit.

Dewey (in Verster *et al.*, 1982b: 115) voer aan dat die leerstof bepaal word deur die funksie wat dit moet vervul en dat dit voortdurend kan verander. Verster *et al.* (1982b: 84) wys daarop dat die kurrikulum tradisioneel bestaan het uit daardie reeks formele skoolvakke wat op grond van hulle aanvaarde belangrikheid gekies was en wat hoofsaaklik aangewend was om abstrakte kennis mee te deel sowel as om intellektuele dissipline te bevorder. Deur die eeue het die kurrikulum saam met die tye verander. Die inhoud van ‘n kurrikulum kan dus beskou word as ‘n refleksie van ‘n samelewing se basiese beskouing oor watter kennis die meeste waarde het (Power, 1982: 258). Kurrikulum kan verder beskou word as instrumenteel in die vorming van mense (Verster *et al.*, 1982b: 84).

### **3.4.3 Die teorie/filosofie wat die kurrikulum onderlê**

Ornstein en Hunkins (1993: 35) is van mening dat die meeste elemente van kurrikulum op filosofie gebaseer word. Knight (2006: 34) wys daarop dat ‘n individu se metafisiese (aard van realiteit), aksiologiese (waarde oriëntering) en epistemologiese (aard van kennis) oortuigings hulle doelwitte onderlê. Die doelwitte word dan beïnvloed deur kontekstuele faktore (politieke-, sosiale-, ekonomiese- en samelewings invloede) wat uiteindelik ‘n individu se beskouing van onder andere kurrikulum en onderrig metodologie beïnvloed en rig. Die aard van kennis, die aard van die leerder en die wyer sosiale omstandighede sal dus verskillend begryp word deur opvoeders wat verskillende opvoedings ideologieë en filosofieë onderskryf (Tanner & Tanner, 2007: 99).

Die filosofie wat deur ‘n individu onderskryf word sal dus noodwendig ‘n invloed uitoefen op sy/haar opvoedingsbesluite, keuses en alternatiewe (Ornstein & Hunkins, 1993: 34). Die filosofie kan gevolglik tuisskool opvoeders help om belangrike vrae (doel van opvoeding, keuse van vakke, vakinhoude, die proses van onderrig en leer, die metodes en materiaal wat gebruik

moet word en die ervarings en aktiwiteite wat beklemtoon moet word) te beantwoord en voorsien aan hulle ‘n raamwerk of ‘n basis vir die organisering van die tuisskool (Ornstein & Hunkins, 1993: 34-35).

‘n Individu se filosofie sal egter voortdurend ontwikkel solank as wat die individu self groei, ontwikkel en leer uit ervaring (Ornstein & Hunkins, 1993: 35). Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders neem voortdurend deel aan die interaksies en verhoudings wat in en tussen die sisteme plaasvind. Tydens hulle deelname aan die verskillende kontekste word hulle blootgestel aan nuwe mense en nuwe ervarings. Dit kan dan gebeur dat hulle persepsies, oortuigings en wyses van betekenisgewing tydens hierdie deelname gewysig word wat daartoe kan bydra dat bestaande diskoerse versterk of selektief gerig kan word. Die diskoerse kan dan ook ‘n invloed uitoefen op hulle verdere deelname wat ook hulle groei en ontwikkeling kan beïnvloed en rig. Dit kan ook gebeur dat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders verkies om nie deel te neem aan sekere interaksies en verhoudings buite die gesin nie wat moontlik ‘n negatiewe invloed op hulle groei en ontwikkeling kan uitoefen. In beide gevalle hou dit implikasies, hetsy positief of negatief in vir die tuisskool praktyk.

#### **3.4.4 Ontwikkeling van kurrikulum in Suid-Afrika**

Verster *et al.* (1982b: 115) voer aan dat die onderwysstelsel in Suid-Afrika nie noodwendig eie aan ons land is nie en dat die onderwysdenke en –praktyke van die Westerse wêreld oor ‘n tydperk van meer as 300 jaar ‘n invloed uitgeoefen het op ons onderwysstelsel. Suid-Afrika se strategiese posisie op die seevaartroete tussen die Ooste en Europa het daartoe bygedra dat ons land voortdurend blootgestel was aan invloede van oorsese lande en die ontwikkelings wat oorsee plaasgevind het. Dit het ook later (veral in die 20ste eeu) gebeur dat studente, onderwysleiers en –beplanners in ander Westerse lande gaan studeer het en so die onderwysgedagtes en –praktyke vanaf dié lande terugbring het na Suid-Afrika (Verster *et al.*, 1982b: 115). Die konsep kurrikulum kan nie volledig begryp word indien die ontwikkeling van kurrikulum nie ondersoek word nie.

Verster *et al.* (1982b: 115) noem dat die leerplan tydens die Hollandse bewind (1652-1806) slegs die basiese behels het. Hulle wys daarop dat Godsdiensoonderrig die hoofsaak was en daarnaas letteronderwys (lees, skryf en reken). De Mist se hervormingsidees het daartoe bygedra dat die studie van die klassieke beklemtoon was. Die verandering van die doel het ook 'n wysiging in die onderwysinhoude teweeg gebring (Verster *et al.*, 1982b: 116). Die klem het vroeër op die Bybel en die belydenisskrifte geval, maar het algaande verskuif na die humanistiese vakke. Moedertaalonderwys was ook van uiterste belang om so nasionale trots by die kinders te kweek (Verster *et al.*, 1982b: 116).

Die tydperk is gevolg deur die Britse bewind (1806-1910). Daar is gepoog om die skole te verengels en Hollands was nie in dié skole as 'n vak of medium van onderrig gebruik nie (Verster *et al.*, 1982b: 116-117). 'n Versetbeweging het egter ontstaan en Hollandse privaatskole is gestig wat toegesien het dat die moedertaal en godsdiensoonderrig weer 'n regmatige plek in skole ingeneem het. Die kurrikulum is aansienlik uitgebrei om onder andere ook die natuurwetenskappe in te sluit (Verster *et al.*, 1982b: 117-118).

Na 1910 is voortgebou op die bestaande leervakke (Verster *et al.*, 1982b: 118). De Waal (2000: 133) wys daarop dat die ontwikkeling op die gebied van mynbou en ander industrieë in die tydperk bygedra het tot verstedeliking en die behoefte aan 'n geskoolde werksmag. Daar was ook in die tyd 'n behoefte dat primêre en sekondêre onderwys onder provinsiale beheer moes bly en dat daar 'n koördinerende gesag op nasionale vlak tot stand moes kom (Verster *et al.*, 1982b: 118). Daar was dus 'n behoefte aan uitbreiding van staatsbeheer oor onderwys en dat die onderwys in die behoeftes van die industrieë moes voorsien (Claassen in De Waal, 2000: 133). Dit het bygedra tot die idee van massa opvoeding wat ten doel gestel het om individue voor te berei vir die hoë aanvraag in die arbeidsmark.

Die Nasionale Party het in 1948 aan bewind gekom en apartheidsonderwys is ingestel. Van Schoor (1999: 1) voer aan dat die onderwys gedurende die apartheidsjare skeiding gebring het tussen mense. Dit het daartoe bygedra dat elke rassegroep 'n aparte onderwysstelsel gekry het en dat beleidsbepalings nie eenvormig was nie (Claassen in De Waal, 2000: 133). In April 1994 is die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika gehou en die ANC het aan bewind gekom,



waarby die politieke situasie in Suid-Afrika verander het wat noodwendig 'n verandering in die kurrikulum teweeg gebring het. 'n Verenigde onderwysstelsel het nou ontstaan waar daar nie meer op grond van ras onderskei word nie. Regeringsbeleide, die behoeftes van werkgewers en globalisasie het bygedra tot die idee dat onderrig en opleiding moet fokus op die aanleer van kritiese denke (Lombard & Grosser, 2008: 561). In reaksie hierop het Suid-Afrika 'n eie uitkoms-gebaseerde onderwys model ontwikkel wat sewe kritieke uitkomstes en vyf ontwikkelings uitkomstes insluit (Lombard & Grosser, 2008: 562).

Die uitkoms-gebaseerde kurrikulum is aanvanklik by wyse van Kurrikulum 2005 in 1998 in skole geïmplementeer en het gepoog om al die onderwysprobleme van die apartheids-era uit te wis (Van Schoor, 1999: 13). Die benadering is hoofsaaklik leerder-gesentreerd waar die leerders se belange voorop geplaas word en daar word ook voortgebou op die leerders se eie ervarings (Van Schoor, 1999: 113). Die klem word geplaas op leeraktiwiteite waar die leerder teen sy/haar eie pas leer en daar word gebruik gemaak van deurlopende assessering (Van Schoor, 1999: 114). Die leerders werk saam in groepe om sekere uitkomstes te bereik terwyl die onderwyser die rol van fasiliteerder vervul (Van Schoor, 1999: 114). Kurrikulum 2005 is gevolg deur die “*Revised National Curriculum Statement*” en daarna deur die “*National Curriculum Statement*” (Lombard & Grosser, 2008: 562).

Die kurrikulum is weereens aangepas en die voorgestelde veranderinge is vanaf Januarie 2010 in die skole geïmplementeer. Die minister van Basiese Onderwys, Me Angie Motshekga, het gestel dat die skole en onderwysers verskeie uitdagings ervaar het tydens die implementering van die “*National Curriculum Statement*” (Curriculum News, 2009: 2). Sy was van mening dat die nuwe aanpassings verligting hiervan sou bring sodat daar meer tyd vir onderrig en leer sou wees (Curriculum News, 2009: 2). Sy het egter daarop gewys dat die visie van die kurrikulum transformasie proses wat in 1994 begin het nie sou verander nie maar dat die aanpassings 'n poging was om die implementering van die kurrikulum te versterk (Curriculum News, 2009: 2).

Die aanpassings, soos saamgevat in die *Curriculum News* (2009: 2-7), het soos volg daar uitgesien: Daar is van die onderwysers verwag om slegs 'n enkel lêer vir administratiewe doeleindes te hou. Die lêer moes die jaarlikse werkskedules, assesseringsplanne, formele

assesseringstake en memorandums, rekords van leerders se punte, ‘n aanduiding van die handboeke en ander hulpbronne wat gebruik is en intervensie planne vir leerders (veral dié wat struikelblokke ervaar) insluit; Daar sou nie meer van portefeuljes gebruik gemaak word nie. Die leerders se formele-, informele- en daaglikse assesserings kon dus in enige gepaste formaat, byvoorbeeld werksboeke, gedoen word; Daar sou minder projekte van die leerders verwag word en elke leerder moes nou slegs een projek per leerarea/vak per jaar inhandig. Daar is nou klem geplaas op die gebruikmaking van handboeke tydens onderrig en leer in al die leerareas/vakke.

In Julie 2010, 6 maande later, is bekend gemaak dat daar verdere aanpassings met betrekking tot die implementering van die kurrikulum aangebring sou word (Motshekga, 2010). Die aanpassings het ten doel om verdere verligting te bring vir onderwysers wat oorlaai voel deur die kurrikulum en administratiewe take. Tesame met die korttermyn veranderings wat hierbo bespreek is word daar ook medium-termyn veranderings aangebring (Motshekga, 2010). Die “*National Curriculum Statement*” word geherstruktureer sodat dit vir die onderwysers meer toeganklik sal wees, wat die implementering daarvan gaan vergemaklik. Elke vak (in elke graad), het ‘n enkele, omvattende en bondige kurrikulum en assesseringsbeleid verklaring, wat ‘n uiteensetting voorsien van dit wat deur die onderwysers op ‘n graad-tot-graad en vak-tot-vak basis onderrig en geassesseer moet word. ‘n Enkele beleid dra daartoe by dat daar eenvormigheid is, wat die moontlikheid van wisselende standaarde tot ‘n minimum beperk (Motshekga, 2010).

Die gewysigde kurrikulum sal per vak bestaan uit algemene doelwitte van die Suid-Afrikaanse kurrikulum, spesifieke doelwitte vir die vak, duidelike onderwerpe wat elke termyn gedek moet word, en die aantal en tipe assesserings wat per kwartaal nodig sal wees (Motshekga, 2010).

Die leerareas en programme sal vanaf 2011 bekend staan as vakke en die onderwerpe sowel as assesserings sal binne die tyd wat in elke vak beskikbaar is afgehandel kan word (Motshekga, 2010). Die aantal leerareas (of vakke) in die Intermediêre fase gaan verminder word, van 8 na 6. Tegnologie word gekombineer met Wetenskap, Kuns en Kultuur word gekombineer met Lewensoriëntering en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe sal eers vanaf graad 7 onderrig word (Motshekga, 2010). Klem word geplaas op die ontwikkeling en verspreiding van toereikende

onderrig en leermateriaal sowel as die voorsiening van werkboeke aan alle leerders wat deel is van die skoolsisteem (Motshekga, 2010).

Motshekga stel dat die volgende aanpassings vir 2011 beoog word, naamlik dat elke leerder 'n taal vir onderrig en leer gaan kies wat as 'n vak aangebied sal word, wat die geleentheid skep vir die bevordering van elke leerder se moedertaal; daar sal gereelde, eksterne assesserings in graad 3, 6 en 9 met betrekking tot geletterdheid en gesyferdheid gedoen word om te verseker dat standaarde van onderrig en leer gehandhaaf word; en daar sal in al die grade (graad R – 12) van dieselfde simbole en gradering sisteem gebruik gemaak word as wat huidiglik in graad 10 – 12 gebruik word om ook eenvormigheid te verseker (Motshekga, 2010).

Die kort oorsig oor die geskiedenis van die kurrikulum in Suid-Afrika illustreer dat benewens historiese- en politieke faktore, die ontwikkeling van 'n kurrikulum sowel as die implementering daarvan hoofsaaklik gedryf word deur kundiges, wat saamkom en hulle kennis oor, byvoorbeeld onderwysteorieë, hulle vaardighede en praktyk ervaring aanwend om die besluite te neem. Dit dra daartoe by dat eensydige invloede, byvoorbeeld die invloed van 'n enkele diskoers, beperk kan word of selfs uitgeskakel kan word en dat besluite oorwegend gebaseer word op teoretiese kennis en praktyk ervaring. 'n Kurrikulum word ook op gereelde basis hersien en aangepas in 'n poging om tred te hou met behoeftes in die breër samelewing.

In die tuisskool kan daar nie soveel aandag geskenk word aan die keuse van 'n kurrikulum nie en word die keuse in sommige geval deur slegs een van die ouers gemaak. Die ouer se keuse word grotendeels gerig deur sy/haar eie ervarings, (beperkte) kennis, persepsies en diskoerse en is in die meeste gevalle in lyn met die uitkomste wat hy/sy wil bereik. Dit gebeur dat 'n kurrikulum gekies word op grond van dit wat beskikbaar is of waarmee die ouer(s) vertrou is en nie op grond van die samestelling van die leerinhoude of die behoeftes van die individuele leerders nie. Die keuse van 'n kurrikulum is dan ook in die meeste gevalle 'n eenmalige besluit wat nie heroorweeg word wanneer omstandighede verander nie.

Bester (2002: 21+22) wys daarop dat tuisskool opvoeders nie verplig word om van enige voorbereide kurrikulum gebruik te maak nie en dat dit ook die tuisskool opvoeders se keuse is

hoe hulle prakties die tuisskoolonderrig gaan toepas, afhangende van hulle eiesoortige behoeftes. Die Suid-Afrikaanse Onderwyswet (no. 84 van 1996, artikel 51) vereis egter dat die onderrig wat die leerder tuis ontvang aan die minimum vereistes van die kurrikulum van openbare skole sal voldoen en van 'n standaard sal wees wat nie minderwaardig is, gemeet aan die standaard van onderwys wat in openbare skole aangebied word nie (Bester, 2002: 3). Daar is 'n verskeidenheid kurrikulums beskikbaar waaruit die tuisskool opvoeders kan kies afhangende van hulle behoeftes.

Daar is inderdaad sommige tuisskool opvoeders wat nie self 'n spesifieke kurrikulum kies nie maar verkies om eerder eklekties te werk. Colfax en Colfax (1988: 40-43) is gekant teen die gebruik van 'n gestandaardiseerde kurrikulum. Hulle beskou dit as betekenisloos, onsamehangend en irrelevant in die lewens van kinders en 'n beheer meganisme wat inmeng met opvoeding of selfs opvoeding ondermyn. Hulle (Colfax & Colfax, 1988: 42-43) moedig ouers verder aan om die basiese vaardighede (lees, skryf en reken) vir die kind aan te leer waarna kursusse saamgestel word wat ooreenstem met die leerder se behoeftes, belangstellings en vermoëns.

### **3.4.5 Benaderings en metodes wat implementering van die kurrikulum onderlê**

'n Kurrikulum bestaan nie slegs uit vakinhoud nie, die leerproses moet ook in aanmerking geneem word. Tydens die leerproses vind daar verskeie aktiwiteite plaas waartydens die onderwyser sekere vakinhoud onderrig en die kind dit leer (Verster *et al.*, 1982b: 84). Onderrigmetodes kan beskou word as die weg waarlangs gepoog word om spesifieke doelstellings te bereik en sluit ook die leerhandelinge in (Verster *et al.*, 1982b: 43). In 3.4.1 het ek daarop gewys dat kurrikulum nie van onderrig of die leerproses geskei moet word nie. Kurrikulum kan beskou word as die “wat” van formele onderrig terwyl metode verwys na die “hoe” (Power, 1982: 286).

Verster *et al.* (1982b: 43-45) verwys na die volgende spesifieke onderrigmetodes wat gevolg kan word: die mededelingsmetode (diktaat, vertelling, lesing), die dialoogmetode (leergesprek, vraag-en-antwoord, klasgesprek), die heuristiese metode (spel, ontdekking en probleem-oplossing,

eksemplariëse onderwys, projekonderwys) en die waarnemingsmetode (konkrete voorbeelde, voorstellings, demonstrasies). Die keuse van 'n metode berus by die onderwyser wat op grond van die eise wat die vakinhoud stel, sy insig en benadering tot die leergebeure, persoonlike oortuiging, vorige ervaring en vlak van kundigheid kan kies watter metode gepas sal wees om die vooropgestelde doelstellings te bereik.

Tuisskool opvoeders volg nie almal dieselfde benadering en metodes nie, maar verkies (om verskeie redes) sekere benaderings en/of metodes bo ander. Botha (2005: 22) voer aan dat sommige ouers 'n benadering volg omdat dit aan hulle bekend is uit hulle eie skool ervarings en omdat dit 'n veilige keuse verteenwoordig. Dan is daar ook tuisskool opvoeders wat juis poog om 'n ander benadering te volg as dié waaraan hulle in die skool blootgestel was. Die uiteensetting van die verskillende benaderings wat volg belig die opsies beskikbaar en hoe hulle van mekaar verskil. Volgens Clarkson en Clarkson (in Van Oostrum, 1997: 72-79) en Botha (2005: 12-21) is die volgende van die populêre benaderings (soos ook uiteengesit in my M.Ed-studie, Oosthuizen, 2005: 25-26):

- “School-at-home” benadering – Ook genoem die Kurrikulêre Benadering. Hierdie benadering is gebaseer op die model van die institusionele skool en is 'n formele en gestruktureerde benadering tot onderrig en leer. Die ouer word beskou as die onderwyser en die kind as die leerder. Hulle maak gebruik van handboeke en werksboeke en die vertrek word ingerig soos 'n klaskamer. Van Galen (in Van Oostrum, 1997: 72) noem dat die ideoloë in die meeste gevalle die benadering navolg. Kurrikulums wat op hierdie benadering geskoei is, is die volgende: The Accelerated Christian Education (ACE), Abeka, Moria-Home-education, Le-Amen, Kenweb, Breinlyn en Theocentric Christian Education (TCE).
- “Unschooling” – Ook genoem die Dwangvrye Benadering. Hierdie benadering stem ooreen met Rousseau, Pestalozzi en Holt se oortuigings (Van Schoor, 1999: 98). Die benadering berus op die voorsiening van 'n meer informele leeromgewing, waar tuisskool leerders in beheer is van hulle eie leer. Die tuisskool opvoeder bied aan die tuisskool leerders toegang tot alternatiewe hulpbronne soos wat hulle belangstellings en behoeftes

dit vereis. Van Galen (in Van Oostrum, 1997: 74) noem dat die pedagoë gewoonlik van die benadering gebruik maak.

- Uitgestelde blootstelling aan formele leer - Die stigters van die benadering is Dr. Raymond en Mev. Dorothy Moore. Volgens hulle is kinders nie veronderstel om blootgestel te word aan die spanning van akademiese studie en groepsosialisasie voordat hulle nie fisies, emosioneel en verstandelike gereedheid bereik het nie. Volgens die benadering word kinders eers blootgestel aan formele onderrig wanneer hulle volgens hulle ontwikkeling gereed is daarvoor.
- Vroeë Kinderleer benadering – Ook genoem Versnelde Onderwys. Die stigter van die benadering is Doreen Claggert. Sy doen weg met die beskouing van “gereedheid” en glo hoe vroeër hoe beter. Die benadering poog om tuisskool leerders so vroeg as moontlik te laat begin leer en om hulle so vinnig as moontlik deur die kurrikulum te laat werk.
- Klassieke benadering – Dorothy Sayers het hierdie benadering aangehang en skuif die fokus na die kuns van leer. Volgens die benadering moet ‘n kind van ‘n vroeë ouderdom af Latyn leer en blootgestel word aan leesgeleenthede van goeie literatuurwerke. Die boustene van leer word in 3 fases opgedeel: die Grammatika fase, Formele Logiese fase en Retoriese fase. Volgens Clarkson en Clarkson (in Van Oostrum, 1997: 72-79) fokus die benadering op die ontwikkeling van die denke deurdat basiese feite eerste aangeleer word, gevolg deur analise van die feite en laastens die sintese of ook toepassing van die feite. Voorbeelde van kurrikulums wat op die benadering geskoei is sluit in The Calvert School, Covenant Home Curriculum en Set on Home Study Program.
- Beginsel benadering – Hierdie benadering is ontwikkel in die Verenigde State van Amerika en word primêr gevolg deur die Christelike tuisskolers. Die benadering is gebaseer op die geloof dat God vir Christene beginsels gegee het wat op elke area van hulle lewe van toepassing is. Die doel met die benadering is dat kinders selfstandig en selfbepalend sal word aan die hand van ‘n sterk waardestelsel.
- “Living education” benadering – Die benadering is geïnisieer deur Charlotte Mason ‘n Britse opvoedkundige. Sy is van mening dat gewone skole kinders de-personaliseer en dat kinders gewone boeke en alledaagse aktiwiteit moet gebruik om uit te leer. Sy identifiseer drie instrumente wat gebruik moet word wanneer ‘n kind leer naamlik atmosfeer (die omgewing), dissipline (gewoontes) en die lewe (voorstelling van werklike

idees). Volgens Clarkson en Clarkson (in Van Oostrum, 1997: 72-79) fokus hierdie benadering op tuisskool leerders se blootstelling aan die werklikheid, buitelewe en boeke wat algemeen in die handel beskikbaar is (nie kinderboeke). Ondersteuners van die benadering sluit in: Susan Schaeffer Macaulay, Karen Andreola en Ruth Beechick.

- Eenheidstudie benadering – Die benadering steun daarop dat verskillende vakke geïntegreerd aangebied moet word en met mekaar verband moet hou. Die verskillende vakke moet rondom ‘n algemene tema of projek aangebied en geleer word. ‘n Voorbeeld van ‘n kurrikulum wat op die benadering geskoei is is KONOS.
- Rekenaargebaseerde onderwys – Hierdie benadering maak gebruik van rekenaarprogramme as onderwysstelsel of as addisionele hulpbron. Zehr (2000: e-dok.) noem dat hierdie metode veral aanklank vind by ouers wat albei werk en nie genoegsame tyd het om self hulle kind te onderrig nie. ‘n Voorbeeld van ‘n kurrikulum wat op die benadering geskoei is is Breinlyn.
- Die Montessori benadering – Metodes is leergerig en die onderrig geskied in ‘n spesiaal geformaliseerde(*sic*) omgewing. Montessori is van mening dat kinders aktief betrokke moet wees in die leerproses en dat hulle meeste besluite self moet neem. Volgens die benadering moet kinders op hulle eie werk en die onderwyser moet rigting gee aan die kind se spontane werk (Van Schoor, 1999: 124-125).

‘n Tuisskool opvoeder kan op grond van sy/haar vorige ervaring verkies om die tuisskool op ‘n gestruktureerde wyse aan te pak terwyl ander weer verkies om meer informeel te werk te gaan. Bogemelde kurrikulums verteenwoordig egter ook sterk diskursiewe standpunte veral met betrekking tot lewensbeskouing en leerteorie. Die wyse waarop die tuisskool aangepak word sal noodwendig ‘n invloed uitoefen op die onderrig- en leergebeure wat in die tuisskool plaasvind. Dit sal ook die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van die tuisskool verder beïnvloed en rig. Lowe en Thomas (2002: 45-51) wys daarop dat die tuisskool op een van die volgende wyses aangepak kan word (soos ook uiteengesit in my M.Ed-studie, Oosthuizen, 2005: 24-25):

- Gestruktureerd – Hierdie tuisonderwysopset is formeel en daar word hoofsaaklik gebruik gemaak van ‘n rooster en ‘n spesifieke kurrikulum. Die skooldag word ingedeel in



periodes en sekere leerinhoud moet elke dag gedek word. Die tuisskool opvoeders wat die benadering volg maak in sommige gevalle gebruik van tutors.

- Semi-formeel – Die tuisskool opvoeders maak gewoonlik van ‘n sekere mate van struktuur gebruik wat aanpas by die gesin. Die tuisskool leerders het dan ook ‘n mate van inspraak in die inrig van die onderrig- en leersituasie terwyl die tuisskool opvoeders hulle eie ervaring en organisasie vaardighede kan aanwend om die tuisskool leerder te help om die beste uit die tuisskoolonderrigsituasie te verkry.
- Informeel – Hierdie tuisskool opvoeders het vertroue in die tuisskool leerders om self verantwoordelikheid te neem vir hulle eie leer en die pas aan te gee waarteen gewerk word (Lines, 1991: 18). Die tuisskool opvoeders maak gebruik van alledaagse situasies en omskep hulle in leergeleenthede sodat leer op ‘n meer spontane wyse plaasvind.

Die benadering en/of metode wat hulle volg sal bepaal tot watter mate die tuisskool opvoeder verantwoordelik gaan wees vir die onderrig en leer sowel as die rolle wat die tuisskool opvoeder en tuisskool leerder tydens die onderrig- en leergebeure sal speel.

Tuisskool opvoeders word in die algemeen aangeraai om nie slegs op ‘n kurrikulum verskaffer te steun nie, maar word aangemoedig om by tuisskoolonderrig organisasies of tuisskoolonderrig verenigings aan te sluit. Die provinsies het hulle eie organisasies, byvoorbeeld die Vereniging vir Tuisonderwys in Gauteng, “*Cape Home Educators*”, “*Eastern Cape Home Schooling Association*” en die “*KwaZulu-Natal Home Schooling Association*”. Die “*Association for Homeschooling*” is in 1992 gestig en die “*National Coalition of Homeschoolers*” (NCHS) in 1996 (Van Oostrum & Van Oostrum in Moore *et al.*, 2004: 19). In 1998 word die “*Pestalozzi Trust Regsfonds vir Tuisonderwys*” in Suid-Afrika gestig met die doel om tuisskolers se regte te beskerm (Bester, 2002: 21). Tuisskool opvoeders kan self besluit of hulle aan die organisasies wil behoort en aan watter een hulle wil behoort.

### **3.5 VOORDELE EN NADELE VAN TUISSKOLING**

Tuisskoolonderrig hou voordele in vir die gesin. Mayberry *et al.* (1995: 46) meld dat tuisskooling bydra tot die bevordering van positiewe verhoudings in die gesin. Tuisskooling kan meebring dat

die gesinslede mekaar beter begryp en ondersteun (Colfax & Colfax, 1988: 12). Die gesin kry ook die geleentheid om meer tyd saam deur te bring in 'n rustige atmosfeer waar die individuele behoeftes van elke gesinslid aandag kan geniet (De Waal, 2000: 36). Die ontspanne omgewing tuis skep dan ook 'n gunstige leeromgewing vir die kind (De Waal, 2000: 29).

Die gesinstyd bied verder aan ouers die geleentheid om hulle waardes en norme aan hulle kinders te kommunikeer (De Waal, 2000: 36) en so kan die ouers karaktervormende onderwys (wat in lyn is met die gesin se waardes) aan hulle kinders voorsien (De Waal, 2000: 43). In die tuisskool kan die ouers 'n veilige omgewing skep en poog om hulle kinders op fisiese-, emosionele-, seksuele- en sielkundige gebied te beskerm (De Waal, 2000: 42; Walsh, 2001: e-dok.). Tuisskoolonderrig bied dus aan ouers die geleentheid om nouer betrokke te wees in hulle kinders se lewens (De Waal, 2000: 35). Tydens my M.Ed-studie (Oosthuizen, 2005: 97) het ek egter sterk duidings gevind dat ouerbetrokkenheid alleen nie voldoende is vir toereikende onderrig en leer om in die tuisskool plaas te vind nie. Die moontlikheid bestaan dus dat ouerbetrokkenheid as voordeel 'n diskoers kan wees.

Tuisskoolonderrig hou na bewering voordele in vir onderrig en leer. Tuisskoolonderrig maak een-tot-een interaksie moontlik aangesien daar nie groot klasse is waar die kinders die gevaar kan loop om verlore te raak nie (Romanowski, 2001: 81; Simmons in Mearns, 2001: 37). Hahn en Hasson (in De Waal, 2000: 28) is van mening dat die natuurlike band tussen 'n ouer en 'n kind die beste grondslag vorm vir onderrig en leer. De Waal (2000: 31+37) wys daarop dat 'n tuisskool leerder in die tuisskool aktief betrokke kan raak in die leerproses en dat leer nie beperk word tot die huisomgewing nie maar dat enige geleentheid beskou word as 'n leergeleentheid. Tuisskoolonderrig bevorder ook natuurlike leer (De Waal, 2000: 27) en bied geleentheid vir die bevordering van die tuisskool leerder se kreatiwiteit (Colfax & Colfax, 1988: 48; Mullins, 1992: 104; De Waal, 2000: 41). Verskeie studies het getoon dat tuisskool leerders beter presteer as kinders in institusionele skole (Ray, 2002: 50; Bester, 2002: 88). De Waal (2000: 30) is van mening dat die tuisskool die geleentheid bied om hoë akademiese standaarde te handhaaf. Elke tuisskool opvoeder se definiëring van prestasie of sukses kan egter van mekaar verskil. Die studies wat tot dusver gedoen is fokus ook grotendeels op die akademiese- en sosiale ontwikkeling van die tuisskool leerders en nie noodwendig op ander aspekte, byvoorbeeld

kreatiwiteit, nie. Die tuisskoolonderrig verskynsel is ook so kompleks dat resultate met betrekking tot tuisskool leerders se prestasie alleen nie voldoende is om die kompleksiteit te begryp nie.

Beide tuisskool opvoeders en tuisskool leerders kan inspraak hê in die kurrikulum en dit aanpas by die eiesoortige behoeftes van die tuisskool leerder (De Waal, 2000: 33). De Waal (2000: 41) wys daarop dat sommige onderwysfilosofieë die waarde van geïntegreerde leer beklemtoon. Die tuisskool voorsien aan die tuisskool opvoeder die buigzaamheid om te besluit oor die wyse waarop die vakke aangebied kan word. Die tuisskool opvoeder kan dus besluit om die verskillende vakke op 'n geïntegreerde wyse aan te bied wat 'n positiewe invloed op die onderrig- en leergebeure kan uitoefen (De Waal, 2000: 41). Die onderrig- en leergebeure kan ook so beplan word dat die tuisskool leerder se individuele leerstyl geakkommodeer word (De Waal, 2000: 28). Dit kan egter gebeur dat sekere dele van die kurrikulum meer aandag geniet as ander en dat die leerder beperkte blootstelling kry aan verskillende maniere waarop verskillende vakke aangebied word sowel as leerstyle wat gebruik kan word.

'n Verdere voordeel wat genoem word is dat daar nie strak tydsbeperkings in die tuisskool is waarvolgens gewerk word nie aangesien dit vir sommige tuisskool opvoeders eerder gaan oor die opbou van kennis en nie noodwendig die navolg van 'n rooster nie (Romanowski, 2001: 81). Volgens Van Schoor (1999: 154) maak tuisskool opvoeders oor die algemeen nie van roosters gebruik nie omdat hulle elke aktiwiteit beskou as 'n leergeleentheid en noem hulle dat die gebruik van 'n rooster nie altyd inpas by hulle huislike omstandighede en huistake wat verrig moet word nie. Volgens my bevindings (Oosthuizen, 2005: 97) blyk 'n mate van struktuur in die tuisskoolonderrigsituasie wel van kernbelang te wees vir toereikende onderrig en leer om plaas te vind. Belangrike vaardighede, byvoorbeeld beplanningsvaardighede, tydsbestuur, studiemetodes en die vermoë om saam met ander te werk, geniet moontlik weens die buigzaamheid wat gebied word, nie genoeg aandag in die tuisskool nie. Die moontlikheid bestaan dus dat die buigbaarheid en vryheid met betrekking tot tydsindeling as voordele ook diskoerse kan wees.

Die tuisskool maak voorsiening vir die effektiewe gebruik van tyd aangesien tydsindeling kan geskied op grond van die behoeftes van die tuisskool leerder (De Waal, 2000: 31). Die tuisskool

leerders word egter nie noodwendig blootgestel aan dieselfde of al die leeraktiwiteite as leerders in institusionele skole nie, byvoorbeeld groepsbesprekings en groepprojekte. Tuisskool leerders het ook nie huiswerk nie wat daartoe bydra dat die kennis en vaardighede wat deur die skooldag aangeleer word moontlik nie voldoende inge oefen en geïnternaliseer word nie.

Die tuisskool hou ook voordele in op mesosistemiese vlak. De Waal (2000: 37) voer aan dat tuisskoolonderrig die tuisskool leerders in staat stel om met kinders van alle ouderdomme te kommunikeer. Dit stel ook die ouers in staat om hulle kinders se blootstelling aan negatiewe portuurgroep invloede te beperk of uit te skakel (De Waal, 2000: 38). Die tuisskool bied verder aan die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders die geleentheid vir positiewe sosialisering in gesinne met dieselfde waardesisteen en sodoende beskerm ouers hulle kinders teen ander wat konflikterende waardesisteme aanhang (De Waal, 2000: 39). Volgens die bevindinge van my studie (Oosthuizen, 2005: 96) verskil elke gesin se siening ten opsigte van sosialisering. Die gesinne het verskillende waardes daarvoor en die sosiale behoeftes van elke tuisskool leerder is uniek.

Ten slotte is daar ook sommige ouers wat weens die swaar ekonomiese omstandighede (makrosistemiese vlak) die mening huldig dat tuisskoolonderrig 'n goedkoper opsie is (De Waal, 2000: 43). Die ouers het gevolglik nie nodig om geld te spandeer op onder andere verhoogde skoolgelde sowel as die aankoop van skool uniforms nie.

Die toenemende belangstelling in tuisskoolonderrig het ook daarmee saam sekere bekommernisse na vore laat kom. Menige navorsers het al kritiek rakende die model uitgespreek (Lubienski, 2000: e-dok.; Bester, 2002: 22-26; Lines, 2000: 83; De Waal, 2000: 21-27; Romanowski, 2001: 81-83). Die tuisskool hou hiervolgens in sekere gevalle nadele in vir die gesin. Bester (2002: 24) wys daarop dat tuisskool leerders nie noodwendig gebalanseerd ontwikkel in die tuisskool nie, maar dat hulle slegs op intellektuele vlak ontwikkel aangesien hulle nie die geleentheid gegun word om praktiese lewenservaring op te doen nie. Dit gebeur dat tuisskool leerders nie kan deelneem aan byvoorbeeld sport aktiwiteite nie aangesien hulle nie by 'n skool ingeskryf is wat fisiese aktiwiteite aanbied nie (De Waal, 2000: 25).

‘n Verdere nadeel verwys na die moontlikhede vir mishandeling en/of verwaarlosing wat in die gesin kan plaasvind. Simmons (in Bester, 2002: 25) voer aan dat sekere kinders mishandel word (fisies en seksueel) en dan deur die ouers by die huis gehou word sodat niemand daarvan kan uitvind nie. In uitsonderlike gevalle gebruik ouers selfs tuisskoolonderrig as ‘n skerm deurdat hulle die kinders by die huis byvoorbeeld gebruik vir goedkoop arbeid en nie noodwendig onderrig aan hulle voorsien nie (Bester, 2002: 25). Dit kan ook gebeur dat ouers verval in ‘n roetine en dat hulle die verantwoordelikheid vir onderrig en leer geheel en al oorskuif na die tuisskool leerder (Bester, 2002: 25).

Die tuisskool hou ook nadele in met betrekking tot die onderrig en leer. Daar heers kommer oor die hoeveelheid tyd wat aan onderrig spandeer word (De Waal, 2000: 25; Bester, 2002: 23). Butler (in Moore, 2002: 43) wys daarop dat die tuisskool toegewydheid verg en soms streng eise met betrekking tot tyd aan tuisskool opvoeders en tuisskool leerders kan stel. Bester (2002: 23) is van mening dat steurings en oponthoude, byvoorbeeld die telefoon wat lui, vriende wat kom kuier en huistake wat aandag moet geniet, daartoe kan bydra dat daar nie genoegsame ure aan skoolwerk bestee word nie.

Gebrek aan professionele opleiding van die tuisskool opvoeders word deur die literatuur as ‘n bron van kommer gestel en dit word sterk betwyfel of almal die vermoë het om kinders op ‘n verantwoordbare wyse te onderrig (Bester, 2002: 22) en om inhoude op ‘n sinvolle en vaardige manier aan die tuisskool leerder te ontsluit. Tuisskool opvoeders beskik moontlik nie oor genoegsame kennis van die onderwerpe wat in sekere leer-areas vereis word nie (Romanowski, 2001: 82; Bester, 2002: 25). Die tuisskool opvoeders se menings oor die belangrikheid van professionele opleiding en genoegsame kennis van vakinhoud verskil van gesin tot gesin en toon ‘n noue samehang met hulle aanvanklike beweegredes sowel as die uitkomst wat hulle nastreef (Romanowski, 2001: 82). Sommige tuisskool opvoeders heg waarde aan die bestaan van ‘n omvattende kennisbasis en die aanleer van vaardighede terwyl ander nie uitsluitlik fokus op die aanleer van kennis nie maar eerder die verwerwing van ‘n bepaalde waardestelsel en die samesyn tussen ouer en kind. Met verwysing na die intensiewe opleiding wat onderwysers ontvang bestaan die vraag of die tuisskool opvoeder wel sonder enige opleiding in die onderwys die onderrig taak wat hulle opgeneem het suksesvol kan uitvoer? Ek het bevind (Oosthuizen, 2005:

97) dat die tuisskool opvoeder se kennis met betrekking tot die aanleer van die basiese vaardighede van lees, spelling en reken sowel as ander leerareas bepaald 'n rol speel in die toereikende vordering en ontwikkeling van die leerders.

De Waal (2000: 24) verwys na die kommer wat heers oor die gehalte van die tuis onderwys wat in sommige gevalle van 'n substandaard kan wees. De Waal (2000: 24) wys ook daarop dat sekere tuisskole 'n gebrek het aan onderrigmateriaal, apparaat en toerusting wat die onderrig- en leergebeure in institusionele skole ondersteun (De Waal, 2000: 24; Bester, 2002: 23). Hierdie tekort kan 'n verdere remmende invloed uitoefen op die onderrig- en leergebeure. 'n Verdere nadeel raak die evaluering wat in die tuisskool plaasvind. Sommige tuisskool opvoeders kan nie noodwendig die tuisskool leerders behoorlik evalueer nie aangesien daar nie spesifieke norme of uitkomst is waarteen die tuisskool leerders se vordering gemeet kan word nie (De Waal, 2000: 25; Bester, 2002: 23).

Finansiële beperkings in die gesin (weens verlies aan 'n tweede inkomste) kan moontlik negatief inwerk op onderrig en/of leer (Romanowski, 2001: 82). Colfax en Colfax (1988: 11) wys daarop dat tuisskoolonderrig nie noodwendig 'n goedkoper opsie is nie aangesien tuisskool opvoeders baie geld spandeer aan die aankoop van onder andere handboeke, materiaal en laboratorium toerusting en aan buitemuurse aktiwiteite. Volgens die bevindinge van my studie (Oosthuizen, 2005: 70) het die tuisskool opvoeders bogenoemde nie noodwendig as 'n nadeel beskou nie. Een tuisskool opvoeder het alledaagse ervarings omskep in leergeleenthede terwyl 'n ander staat gemaak het op haar eie kreatiwiteit om leergeleenthede te skep.

Die tuisskool hou ook nadele in op mesosistemiese vlak. Die grootste kritiek teen tuisskoolonderrig raak die sosialisering van die tuisskool leerders en die moontlikheid van isolering (De Waal, 2000: 22; Bester, 2002: 23). Romanowski (2001: 81+82) gee toe dat daar kommer heers oor die tuisskool leerders se sosialisering deurdat die leerders onvoldoende blootstelling het aan leerders van verskillende agtergronde met verskillende waardes en gelowe, aangesien die ouers sosialiseringseleenthede keur ooreenkomstig hulle eie waardes. Met betrekking tot Christene is Mulder (in De Waal, 2000: 26) van mening dat daar te veel fokus op

die gesin geplaas word en die ouers se taak om die kinders volgens die Bybel te onderrig wat daartoe bydra dat hulle hulleself isoleer eerder as om te verenig in die geloof.

Guterson (in Van Schoor, 1999: 153) wys op die gevare daarvan dat tuisskool opvoeders die tuisskool leerders kan indoktrineer volgens hulle sieninge (politiek, godsdienstig, sosiaal) en die leerders kan weerhou van blootstelling aan ander wêreldsieninge. De Waal (2000: 26) wys daarop dat gebrekkige blootstelling daartoe kan bydra dat 'n eensydige lewensperspektief aan die tuisskool leerders oorgedra word. Ek wonder tot hoe 'n mate tuisskool leerders werklik die geleentheid gebied word om hulle eie waarde-oriëntering te kies en so self hulle eie waardes te konstrueer? Die vraag is, tot watter mate verwerf die tuisskool leerders slegs hulle ouers se waardestelsel en/of word hulle die geleentheid gebied om met leerders van ander kulture met ander waardes te sosialiseer?

Mearns (2001: 37) noem dat tuisskool opvoeders moet waak teen die sosiale isolasie van tuisskool leerders en dat hulle geleentheid moet skep vir tuisskool leerders om deel te neem aan buitemuurse aktiwiteite om isolasie te voorkom. Volgens Cowie (in Mearns, 2001: 23) is 'n kind se verhouding met die portuurgroep belangrik omrede dit die kind help om van homself en van ander te leer en die geleentheid skep vir die aanleer van sosiaal aanvaarbare gedrag en ander lewensvaardighede. Mearns (2001: 1-2) wys daarop dat dit belangrik is dat leerders verskillende tipes mense moet ontmoet sodat hulle kan leer om hulle eie vriende te kies. Sy noem verder dat tuisskool leerders wat nie voldoende blootstelling aan portuurgroep verhoudinge gehad het nie, gedrag kan openbaar wat meer gepas is vir volwassenes en nie vir leerders van hulle eie ouderdom en ontwikkelingsvlak nie.

Bogenoemde het veral betrekking op die Suid-Afrikaanse konteks waar veranderde omstandighede (na die verkiesing in 1994) op die gebied van politiek, ekonomie en onderwys daartoe bygedra het dat 'n multikulturele konteks bestaan waar almal saam moet leef en werk en dat individue oor die vermoë moet beskik om met persone van ander kulturele agtergronde, waardes en oortuigings oor die weg te kom (Van Schoor, 1999: 153). In hoofstuk 2 het ek reeds daarop gewys dat die politieke situasie ook 'n invloed op die tuisskool kan uitoefen. Geldenhuys (in Bester, 2002: 25) wys daarop dat sommige blankes nie deel wil wees van 'n stelsel waar die



swartman aan die hoof staan nie. Sodoende kan ‘n rassistiese samelewing bevorder word wat tot nadeel van veral die tuisskool leerder kan strek.

In die afdeling het ek gewys dat daar verskeie voor- en nadele met betrekking tot tuisskoolonderrig is. Dit het egter na vore gekom dat individue se persepsies van wat beskou word as ‘n voordeel en/of ‘n nadeel van mekaar kan verskil. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se eie ervarings, waardes, norme, persepsies en diskoerse wat hulle praktyke onderlê verskil van mekaar. Dit kan bydra tot die uniekheid van elke tuisskoolonderrig konteks wat verder daartoe kan bydra dat hulle persepsies met betrekking tot die voor- en nadele in ‘n mindere of meerdere mate van mekaar gaan verskil en eweneens dat die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se behoeftes, omstandighede en uitkomste wat hulle ten doel stel verskil van mekaar. Omdat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders die tuisskoolonderrig verskynsel vanuit verskillende perspektiewe aanskou, beklemtoon hulle verskillende voor- en nadele. Dit sal daarom nie moontlik wees om te veralgemeen nie en moet elke tuisskool opvoeder en tuisskool leerder se persepsies van die voor- en nadele tydens my studie oorweeg word.

### **3.6 ERVARINGS VAN DIE TUISSKOOLEERDERS**

Die perspektief van die tuisskool leerders is van kern belang. Navorsing met betrekking hiertoe blyk egter heel beperk te wees. Tydens my literatuuroorsig het ek wel twee studies opgespoor wat ek vervolgens gaan oordink.

Bester (2002: 8) het in haar studie oor die effek van tuisskooling op die sosiale ontwikkeling en akademiese prestasie van die tuisskool leerder verwys na die ervaring van die tuisskool leerder. Volgens haar studie het die tuisskool leerders oorwegend positiewe uitsprake met betrekking tot hulle tuisskole gelewer (Bester, 2002: 138). Volgens Bester (2002: 138) word die tuisskool leerders se ervaring van die tuisskool beïnvloed deur die tipe tuisskool. Die tuisskool leerders het ‘n meer informele onderrig- en leersituasies as positief ervaar terwyl hulle ‘n meer gestruktureerde onderrig- en leersituasies as “skool” ervaar het (Bester, 2002: 138).

Die studie verwys egter slegs na die ouers se opinie oor hulle kinders se ervarings en blyk nie eksplisiet gebaseer te wees op die tuisskool leerders se eie ervarings nie. Sy het die ouers se response in die volgende kategorieë ingedeel: hulle is trots op hulle werk en prestasie, hulle geniet die persoonlike aandag, hulle het vryheid om persoonlik te ontwikkel, hulle is gemotiveerd om te leer, hulle konsentrasievermoë is beter as in die skool, hulle spesifieke behoeftes word bevredig, hulle kry geleentheid om selfvertroue op te bou, 'n lewenslange leerkultuur word gekweek, hulle beskou leerinhoud as sinvol en hulle leer deur waarneming (Bester, 2002: 138-139).

Mullins (1992: 11) het vroeër 'n studie onderneem waarin sy tien Christen tuisskool leerders in Amerika se persepsies van sosialisering ondersoek het. Sy (Mullins, 1992: 92) het in die studie onderskei tussen sewe areas van sosialisering, naamlik persoonlike identiteit, persoonlike bestemming, waardes en morele ontwikkeling, outonomie, verhoudings, seksualiteit en sosiale vaardighede. Ek gaan vervolgens elkeen van die areas kortliks oorweeg in 'n poging om die tuisskool leerders se ervarings te belig.

Persoonlike identiteit verwys na die tuisskool leerder se selfbeeld. Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed op hulle selfbeeld uitoefen (Mullins, 1992: 95). Mullins (1992: 230) wys daarop dat ouerbetrokkenheid, sukses met hulle akademiese ondernemings en 'n gebrek aan negatiewe portuurgroep invloede hulle ontwikkeling van 'n sterk identiteit ondersteun het (Mullins, 1992: 230). Sommige van die deelnemers het ook genoem dat die tuisskool hulle selfs spesiaal laat voel (Mullins, 1992: 96).

Persoonlike bestemming verwys na die tuisskool leerder se prestasies, doelwitstelling en beroepskeuse (Mullins, 1992: 99). Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed op hulle persoonlike bestemming (doelwitte en beroepskeuses) uitoefen (Mullins, 1992: 101). Hulle het genoem dat positiewe akademiese ervarings, ouerbetrokkenheid, die waardes wat hulle tuis aanleer en die gebrek aan portuurgroepsdruk 'n invloed uitgeoefen het op hulle persoonlike bestemmings (Mullins, 1992: 247). Hulle het genoem dat hulle in die tuisskool tyd het om hulle kreatiwiteit uit te brei en om te fokus op hulle belangstellings (Mullins, 1992: 104). Hulle word ook in die tuisskool geleer om mislukkings te hanteer (Mullins, 1992:

104). Hulle het genoem dat hulle in beheer van hulle lewens is, optimisties is oor hulle vermoë om dit wat hulle ten doel stel te bereik en hulle gee nie sommer moed op nie (Mullins, 1992: 105).

Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed op hulle waardes en morele ontwikkeling uitoefen (Mullins, 1992: 108). Hulle het gemeld dat hulle persoonlike waardes gegrond word in hulle Christenskap (Mullins, 1992: 107). Hulle heg waarde aan gehoorsaamheid aan God en om naby God te lewe sowel as om volgens hulle oortuigings te lewe (Mullins, 1992: 107). Mullins (1992: 108) wys daarop dat hulle ouers se invloede en gebrek aan negatiewe portuurgroep invloede 'n invloed uitgeoefen het op hulle waardes (Mullins, 1992: 108). Hulle het genoem dat hulle waardes 'n kern rol speel in elke aspek van hulle sosialisering (Mullins, 1992: 109).

Otonomie verwys na die tuisskool leerder se onafhanklikheid (Mullins, 1992: 114). Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed uitoefen op hulle ontwikkeling van outonomie en van kern belang is in hulle ontwikkeling van persoonlike verantwoordelikheid (Mullins, 1992: 114). Mullins (1992: 265) wys daarop dat meer tyd, invloede van hulle ouers, bevordering van selfvertroue en hulle sukses in die afhandeling van take 'n invloed hierop uitoefen (Mullins, 1992: 265). Mullins (1992: 116) voer aan dat die tuisskool meer tyd bied om verantwoordelikhede na te kom en dat die tuisskool leerders se selfvertroue toeneem wanneer hulle take self aanpak en afhandel. Die tuisskool leerders was verder van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed uitoefen op hulle besluitneming en dat hulle Christenskap 'n kern rol speel in die proses (Mullins, 1992: 117).

Die volgende aspek van sosialisering verwys na die tuisskool leerder se verhoudings met die portuurgroep en kinders van verskillende ouderdomme (Mullins, 1992: 121). Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed uitoefen op hulle familie verhoudings (met ouers, sibbe en ander familie lede) aangesien hulle baie tyd saam deur bring en daar nie negatiewe portuurgroep invloede is nie (Mullins, 1992: 122+278).

Seksualiteit verwys na die tuisskool leerder se bewustheid van sy/haar seksuele sowel as fisiese ontwikkeling (Mullins, 1992: 128). Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n direkte, positiewe invloed uitoefen tydens die onderrig van seksualiteit (Mullins, 1992: 129-130). Hulle beskou die invloed vanaf hulle ouers, die onderrig van waardes, gebrek aan negatiewe portuurgroep invloede en die geïndividualiseerde akademiese omgewing as voordelig (Mullins, 1992: 286). Hulle het genoem dat hulle in die tuisskool minder geleentheid kry om in interaksie te verkeer met die teenoorgestelde geslag en het dit beskou dit as 'n nadeel (Mullins, 1992: 286).

Sosiale vaardighede fokus op die tuisskool leerder se maniere, aanvaarding van individuele verskille sowel as die ontwikkeling van volwasse rolle (Mullins, 1992: 133). Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool voordelig is vir hulle aanleer van maniere en hulle vermoë om met verskillende individue in interaksie te verkeer (Mullins, 1992: 293). Mullins (1992: 133) wys daarop dat die invloed vanaf die ouers en gebrek aan negatiewe portuurgroep invloede 'n positiewe invloed uitoefen op hulle ontwikkeling van sosiale vaardighede.

Meeste van die tuisskool leerders het positiewe gevoelens teenoor die tuisskool geopenbaar alhoewel hulle bewus was van die nadele (Mullins, 1992: 139). Hulle het genoem dat dit vir hulle belangrik was dat hulle insae gehad het in die besluit. Mullins (1992: 144) voer aan dat die tuisskool leerders se mate van insae in die besluit 'n groot rol gespeel het in hulle houding teenoor sosialisering in die tuisskool. Hulle houding teenoor die tuisskool was grootliks beïnvloed deur hulle persepsies oor hulle insae in die besluitnemingsproses om te tuisskool (Mullins, 1992: 297). Mullins (1992: 298) het gevind dat wanneer die tuisskool leerder insae gehad het in die besluit hulle 'n positiewe houding teenoor die tuisskool openbaar het, en omgekeerd (Mullins, 1992: 298).

Die studies het bevind dat die tuisskool leerders oorwegend 'n positiewe houding teenoor tuisskooling openbaar. Die fokus van die studies was egter beperk en noodsaaklik verdere ondersoeking na al die relevante aspekte wat met die tuisskoolonderrig verskynsel verband hou vanuit die tuisskool leerders se perspektief.

### **3.7 IMPLIKASIES VAN DIE TUISSKOOLOONDERRIG LITERATUUR-ORIËNTERING VIR DIE STUDIE**

Ek het gepoog om 'n omvattende oriëntering ten opsigte van relevante aspekte van die tuisskoolonderrig verskynsel, soos dit in die literatuur na vore kom, te onderneem. Tydens die oriëntering het ek daarop gewys dat die redes vir tuisskooling, die tuisskool opvoeders se beskouing van onderwys, onderrig en leer, die keuse en implementering van 'n kurrikulum, die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies van voor- en nadele sowel as die ervarings van die tuisskool leerders grootliks van tuisskool tot tuisskool kan verskil.

Die oriëntering het dus waarde vir my begryping van die kompleksiteit van die tuisskoolonderrig verskynsel, maar het my ook bewus gemaak van die leemtes wat in die literatuur bestaan. Tydens my literatuuroorsig het dit geblyk dat sommige van die literatuur bloot op opinies gebaseer is (van tuisskolers sowel as nie-tuisskolers) en dus self van diskursiewe aard is, en dat navorsingsbevindinge grotendeels fokus op bolangse, algemene aangeleenthede van tuisskooling soos dit in die praktyk te voorskyn kom. Navorsing met betrekking tot meer wesenlike aangeleenthede wat die tuisskoolonderrig verskynsel onderlê blyk beperk te wees. Verdere in-diepte ondersoek is van kern belang indien ons die tuisskoolonderrig verskynsel wil begryp en/of betekenisvol wil uitbou in belang van die leerder. Sodanige ondersoek vereis 'n holistiese benadering tot dié komplekse verskynsel soos dit plaasvind in die konteks van die gesin.

Die oriëntering wat ek in hierdie hoofstuk onderneem het sal tydens my studie dien as die verwysingsraam vanwaaruit ek die invloed van diskoers op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling gaan ondersoek. Na afloop van die diskoers-analise sal ek waar dit nodig blyk 'n literatuur kontrole uitvoer met betrekking tot ooreenkomste en/of verskille tussen my bevindinge en die literatuur om sodoende moontlike nuwe kennis in die verband te belig.

Die oriëntering in hierdie hoofstuk hou verder metodologiese implikasies in deurdat die keuse van data-insamelingstegnieke en die uitvoering daarvan grootliks op reaktiewe wyse hierdeur gerig word. Ek gaan poog om 'n dieper, holistiese ondersoek te onderneem en die ingesamelde

data tydens die data-analise as uniek konteksgebonde maar tegelyk moontlik diskursief te benader. Die keuse van my tegnieke van data-insameling sowel as analise sal in die volgende hoofstuk bespreek word.