Minimum vereistes vir 'n Suid-Afrikaanse onderwysstelsel: 'n Nederlands-Belgiese perspektief[1]

H.J. Steyn
Departement Vergelykende Opvoedkunde
en Onderwysbestuur
Potchefstroomse Universiteit vir CHO
POTCHEFSTROOM

Abstract

A common element among the different educational interest groups in South Africa is the expectation that a new education system should be acceptable to the international community. This expectation could therefore serve as one of the determinants that might guide the development of an education system that could serve the educational needs of a majority of interest groups. This article is the result of qualitative research by means of which the opinions of Belgian and Dutch communities were identified. These opinions regarding the education system policy, education system administration, school system and supportive services of the South African education system, can also be viewed as an exponent of the opinion of the international community.

1. Inleiding

Binne die skopus van verandering in Suid-Afrika, veral op polities-maatskaplike terrein, is veranderinge in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel 'n vanselfsprekenheid. Die heterogene teikengroep van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, in terme van onder andere verskillende politieke groeperinge, kultuur en taalgroepe en verskillende sosio-ekonomiese ontwikkelingsvlakke in die samelewing, bring mee dat die rigting en inhoud van die verandering veel minder vanselfsprekend is.

'n Gemeenskaplike element tussen 'n groot deel van hierdie belangegroepe is dat hulle wel 'n onderwysstelsel verlang wat oor die algemeen vir die internasionale gemeenskap aanvaarbaar sal wees. Die internasionale opinie ten opsigte van

---

1 Hiermee word erkenning verleen aan N.A.J. Lagerweij, J.C. van Bruggen en R. Vanderstraeten – kundiges wie se kommentaar in dié artikel verwerk is.

minimum vereistes vir en standaarde in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel blyk dus 'n gemeenskaplike faktor te wees wat vir 'n beduidende deel van die belangegroepe aanvaarbaar is. 'n Internasionale meningspeil kan ook dien as rigtingaanduider in die debat ten opsigte van die eventuele rigting en inhoud van onderwysstelselontwikkeling. In hierdie artikel word gepoog om 'n Nederlandse en Belgiese perspektief ten opsigte van die minimum vereistes te verduidelik en te vergelyk – vereistes wat dan as riglyne vir die onderwysstelselontwikkeling in Suid-Afrika kan dien.

Die poging om die Nederlandse en Belgiese perspektief te beskryf vorm deel van 'n groter navorsingsprojek, getitel: "Minimum vereistes vir die effektiewe funksionering van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel: 'n internasionale opinie". Om volgens die kwantitatiewe navorsingsmetode die internasionale opinie te bepaal, blyk uiteraard 'n omvangryke taak te wees en daarom is op die kwalitatiewe navorsingsmetode besluit.

Hoewel sommige skrywers die kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes as teenoorgesteldes sien, is die gebalanseerde siening waarskynlik om die twee as komplementêr tot mekaar te sien. 'n Rasionaal vir die gebruik van die kwalitatiewe metodes is juis dat dit in samehang met die kwantitatiewe metodes die breedte en diepte van kennis en inligting kan vergroot (Vulliamy, 1992:5). Gevallestudies word as een van die erkende tradisies in kwalitatiewe navorsing gereken. Gevallestudies maak gebruik van verskillende metodes, byvoorbeeld semi-gestruktureerde onderhoude, dokumentanalises, video- en bandopnames om data te versamel.

Vir die doel van hierdie navorsing was twee eienskappe van kwalitatiewe navorsing van besondere betekenis, naamlik eerstens die feit dat deur middel van dié soort navorsing verskillende hipoteses vir verdere ondersoek ontwikkel word en tweedens dat kwalitatiewe navorsing op die detail en kwaliteit van 'n individu of klein groep se ervarings of standpunte fokus. "Validity depends not so much upon the number of cases studied as upon the degree to which an informant faithfully represents a certain cultural experience" (Lemmer, 1992:294).

Om die geldigheid van die navorsingsresultaat te verseker kan onder andere van 'respondent-evaluering' gebruik gemaak word. Hoewel die moontlikheid om resultate van kwalitatiewe navorsing te veralgemeen soms bevraagteken word, is 'n sterk punt van kwalitatiewe navorsing juis dat die werklike praktyk beskryf word wat dan in ander situasies getoets kan word (Vulliamy, 1992:15).

Vanweë die feit dat die kwantitatiewe metode nie geskik blyk te wees nie, is besluit om deur middel van die gevallestudie, as tradisie in die kwalitatiewe metode, die internasionale opinie te bepaal. Brittanje (as vroeëre koloniale owerheid en huidige meningsvormer in die wêreld), Duitsland (as industriële reus met eie

onderwysveranderinge as gevolg van staatkundige eenwording), Nederland (as gevolg van historiese bande met en 'n uiters kritiese ingesteldheid teenoor Suid-Afrika) en België (met 'n eiesoortige kulturele oriëntering) is gekies vir die gevallestudie. "Sampling done in qualitative research is usually 'purposeful' or 'theoretical' sampling" (Maxwell, 1992:293) en daarom is respondente[2] gekies op grond van akademiese agtergrond, bekendheid en objektiwiteit, soos bepaal volgens die etnografiese metode van historiese gewig. Met elke respondent is 'n semi-gestruktureerde onderhoud aan die hand van 'n vraagskedule gevoer. Die vier komponente van die onderwysstelsel, naamlik die onderwysstelselbeleid, onderwysstelseladministrasie, onderwyskundige struktuur en ondersteuningsdienste is as basis vir die vraagskedule geneem. Die onderhoud is op band opgeneem, relevante transkripsies is gemaak en waar moontlik is die verslag aan die respondente vir kommentaar voorgelê ten einde die geldigheid van die navorsingsverslag te verseker.

Die besluit om die resultate ten opsigte van Nederland en België in hierdie artikel saam te vat berus hoofsaaklik op die noue polities-sosio-ekonomiese bande tussen dié twee lande. Benewens die onderhoude is ook 'n literatuurstudie ten opsigte van publikasies in dié lande uitgevoer. Deur middel van die literatuurstudie kan dus bepaal word of die respondent in 'n redelike mate aan die versoek voldoen het om objektief 'n getroue weergawe van die Nederlandse of Belgiese perspektief te gee. Op die end was dit wel 'n probleem om nie in die groot hoeveelheid inligting uit die literatuur te 'verdrink' nie.

Deur middel van bogenoemde metode kan dus met 'n redelike mate van sekerheid beweer word dat *'n* geldige Nederlandse en Belgiese perspektief bepaal is – hoewel nie noodwendig *die* Nederlands-Belgiese perspektief nie. Indien die sodanig geïdentifiseerde perspektief met dié van Duitsland en Brittanje vergelyk word, kan die geldigheid van die Nederlands-Belgiese perspektief getoets word terwyl die plek daarvan in *'n* internasionale perspektief ook duidelik word.

Ten einde die Nederlandse en Belgiese perspektief te verstaan en te evalueer is dit nodig om eerstens die teoretiese uitgangspunte ten opsigte van die minimum vereistes waaraan 'n onderwysstelsel moet voldoen te gee en daarna die Nederlands-Belgiese perspektief daaraan te toets.

---

2 Die name van die respondente word in die bronnelys gegee (vgl. Lagerwey, 1992; Van Bruggen, 1992; Vanderstraaten, 1992).

2. Teoretiese agtergrond

'n Onderwysstelsel kan gedefinieer word as die struktuur, bestaande uit die komponente onderwysstelselbeleid, onderwysstelseladministrasie, onderwyskundige struktuur en ondersteuningsdienste waardeur effektiewe onderwys voorsien word om in die onderwysbehoeftes van 'n bepaalde teikengroep te voorsien (Steyn, 1991:8). Ten einde effektiewe onderwys te voorsien moet die komponente aan sekere minimum vereistes voldoen. Die minimum vereistes word in sodanige terme gestel dat dit die aard van 'n onderwysstelsel verbeeld en die teikengroep ook in staat te stel om die relevansie van die onderwysstelsel te bepaal.

By 'n evaluering van die minimum vereistes moet alle relevante determinante eers verreken word in die strukturering van die onderwysstelselbeleid. Relevante determinante is onder andere die samestelling van die teikengroep en hul werklike onderwysbehoeftes, kultuur en kultuurverskille in die teikengroep, politiek, ekonomie en demografie (Bondesio & Berkhout, 1987:92-120). Nadat die determinante verreken is, kan die minimum vereistes wat aan die komponente van die onderwysstelsel gestel word, geëvalueer word. Ten opsigte van die algemene aard van die onderwyskundige struktuur is in die verlede as minimum vereistes gestel dat die voorsiening van beroepsgerigte onderwys besondere aandag verdien. Die hedendaagse tendens is egter dat algemeen-vormende onderwys die kenmerk behoort te wees (Psacharopoulus, 1991:196). Terselfdertyd word die geldigheid van gedifferensieerde onderwys ten opsigte van individuele leerderverskille, lewensbeskoulike verskille, kultuur- en taalverskille, waaronder moedertaalonderwys erken. Die belangrikheid van bekwame onderwysers ten opsigte van die effektiewe funksionering van die onderwyskundige struktuur word beklemtoon terwyl die beskikbaarheid van die verlangde fisiese fasiliteite 'n noodsaaklikheid is (RGN, 1981:64-65). Daar word ook verwag dat elke onderwysstelsel daardie ondersteuningsdienste, byvoorbeeld skoolsielkundige dienste, mediadienste, vervoer en huisvestingsdienste, sal voorsien. Hierdie ondersteuningsdienste is nodig om 'n effektiewe onderrig-leersituasie te verseker. Laastens word ten opsigte van die onderwysstelseladministrasie as minimum vereiste gestel dat die staat, die ouers en die plaaslike gemeenskap elk 'n eie unieke taak te vervul het (Vos & Brits, 1990:32, 36).

3. Meningsvorming in Nederland en België

In die eerste deel van die onderhoud was die mikpunt om vas te stel wie die algemene Nederlandse meningsvormers ten opsigte van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is en hoe die standpunt gevorm word. Die doel was ook om die kennisomvang ten opsigte van Suid-Afrika te bepaal. Kennisomvang dien uiteraard as vertrekpunt by die vorming van 'n mening of stellinginname.

Ten opsigte van die bron waaruit 'n stellinginname voortspruit, is die pers bo enige twyfel as primêre meningsvormer geïdentifiseer. In hierdie opsig is die aandeel van dagblaaie, weekblaaie en die televisie benadruk. In Nederland is die onderwysbesture en onderwysvakbonde en vrywillige maatskaplike groeperinge soos die "Zuid-Afrika Comité" ook as belangrike meningsvormers aangedui (Lagerweij, 1992). In België het die respondente aangetoon dat die media belangrike meningsvormers is, maar dat voortdurend onthou moet word dat die media 'n party-politieke media is. Die individuele koerant of TV dra dus grootliks ook die mening oor van die politieke party(e) waarmee geassosieer word (Vanderstraeten, 1992). Die rol wat internasionale groeperinge, soos Amnestie Internasionaal en die Komitee vir Menseregte, as meningsvormers in België speel is ook beklemtoon (Maes, 1992).

Ten opsigte van die agtergrondkennis van Suid-Afrika waarteen die standpunt gevorm word, is twee vrae gestel. Die eerste vraag was om vas te stel of die werklike heterogeniteit van die teikengroep van die onderwysstelsel, dus die heterogeniteit van die Suid-Afrikaanse samelewing, deur die meningsvormers enersyds en die totale gemeenskap andersyds in gedagte gehou word. Tweedens is ook gepoog om vas te stel of die standpunt ook die besondere demografiese en ekonomiese kenmerke van die Suid-Afrikaanse samelewing in ag neem. Uit die response blyk dit duidelik dat slegs tussen 'n minderbevoorregte, onderdrukte swart meerderheid en 'n bevoorregte, welvarende wit minderheid onderskei word. Van Bruggen (1992) vat die kennis van die gemiddelde Nederlander (dit kan ook vir België geld) ten opsigte van die teikengroep van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel soos volg saam:

> ... de Nederlanders (hebben) vir een heel grote deel daar weinig kennis van ... natuurlijk weet men van verschillen tussen blanken en zwarten en natuurlijk weet men van het grote verschillen in die sociaal-culturele achtergrond en dat men in het algemeen zal zeggen dat er dus 'n educatief stelsel moet komen dat gelijkwaardigheid brengt.

Hoewel die bestaan van verskillende kultuurgroepe en taalgroepe bekend is en die invloed van demografiese kenmerke soos hoëdigtheidsbevolking in stedelike gebiede en moeilik bekombare plattelandse vestiging erken word, word die werklike impak van die faktore op die onderwysvoorsiening in Suid-Afrika nie werklik begryp nie (Lagerweij, 1992; Vanderstraeten, 1992 en Maes, 1992). Die Nederlandse en Belgiese bevolkings besef byvoorbeeld nie dat die verskille tussen Xhosas en Zoeloes ten minste met die verskille tussen Vlaminge (Vlaamssprekendes) en Wale (Franssprekendes) in België vergelyk kan word nie, sonder om nog van al die ander kultuur- en taalgroepe in Suid-Afrika melding te maak.

Ten opsigte van die ekonomie het die respondente sonder huiwering gestel dat sowel die Nederlandse as Belgiese bevolkings daarvan bewus is dat die ekonomie

groot potensiaal vertoon, maar dat dit erg geskaad is deur die boikotpogings van die afgelope dekades en dat groot werkloosheid heers. Hulle is ook bewus daarvan dat die feit van 'n swak ekonomie beperkend sal inwerk op onderwyshervorminge in Suid-Afrika (Lagerweij, 1992; Vanderstraeten, 1992).

Samevattend is dit dus duidelik dat die standpunt in Nederland en België ten opsigte van minimum vereistes vir onderwysvoorsiening in Suid-Afrika hoofsaaklik deur 'n partypolitieke pers gevorm word. Die invloed van intellektueles in akademiese en menseregtegroeperinge word egter ook benadruk. Verder word daar ten opsigte van die teikengroep 'n basiese onderskeiding gemaak tussen 'n minderbevoorregte, swart meerderheidsbevolking en 'n blanke bevoorregte, minderheidsbevolking. Ook bestaan daar min begrip vir verdere verdelings in verskillende belangegroepe en onderwysbehoeftes. Die negatiewe invloed van 'n swak ekonomie op die voorsiening van nuwe onderwysgeleenthede word algemeen erken. Bogenoemde samevatting stem in so 'n hoë mate ooreen met die bevindinge in Duitsland (Schriewer, 1992; Lenhardt, 1992) en Brittanje (Spencer, 1992; Watson, 1992) dat dit met redelike sekerheid as verteenwoordigend van 'n internasionale standpunt en perspektief aanvaar kan word. Dit blyk dus dat by die meningsvorming óf alle relevante determinante nie verreken is nie óf die verrekening op verskraalde inligting gebaseer is.

4. Aard van onderwysvoorsiening

4.1 Evaluering van minimum vereistes in Suid-Afrikaanse onderwys

Die doel van hierdie onderafdeling was om vas te stel of die sienswyse in die twee lande ten opsigte van die bereiking van die minimum vereistes hoofsaaklik op grond van beskikbaarheid van fasiliteite en geleenthede of op grond van die onderwysprestasie van leerders gevorm sal word. Die vraag is dus of onderwysgeleenthede of onderwysuitset die maatstaf sal wees by die vorming van 'n positiewe of negatiewe perspektief.

In Nederland wil dit voorkom asof die onderwysuitset as maatstaf geneem sal word. Lagerweij (1992) stel dit soos volg:

> De kwaliteit van het onderwijs zal voor de Nederlander vergeleken worden met de uitzet der onderwijs, bijvoorbeeld door de prestatie in de nationale toetsing.

Hoewel Van Bruggen (1992) ook die waarde van gelyke onderwysgeleenthede as maatstaf aantoon, blyk dit uit die literatuur dat kwaliteitonderwys deur Nederlanders gewoonlik gemeet word aan die wyse waarop dit in die onderwysbehoeftes van die gemeenskap voorsien (Wallage, 1989:99-101). In die omvattende ondersoek na die Nederlandse onderwys (OESO, 1990:203, 208) word ook

verwys na die "sosiaal-economische" en "sociaal-culturele" betekenis van die onderwys met 'n toename in "kennisintensiteit" waarop "de economische meerwaarde van Nederland berust" – vandaar die waarde geheg aan die algemene geldigheid en kwaliteitsversekering van die verskillende diplomas wat verwerf kan word.

In België daarteenoor, stel die respondente dat die standpuntinname sonder twyfel op die geleenthede van onderwysvoorsiening, dit wil sê die voorsiening van onderwysfasiliteite en -geleenthede, sal berus. Dié mening word bevestig deur die situasie in die Belgiese onderwys waar die voorsiening van onderwys aan die Vlaminge en die Wale telkens as strydpunt na vore getree het. Vanderstraeten (1992) verwys na die beginsel van "de lat gelijk te leggen" en stel dat "tradisioneel die klem tog zal leggen op faciliteiten". Die siening word in die literatuur ondersteun en word onder andere deur Vanderputte (1990:207) soos volg gestel: "... zodat proportioneel meer geld was gespandeerd in het Franstalige gedeelte van het land dan in het Nederlandstalige. Deze toestand ging regelrecht in tegen zijn wil om op elk gebied 'de lat gelijk te leggen'".

4.2 Die aard van die onderwysprogramme

In Nederland en België was dit die oorwoë mening van die individuele respondente dat die internasionale mening positief gerig sal word as daar 'n kernpakket van onderwysgeleenthede bestaan wat vir almal, ongeag ras, kultuur, geslag of geloof toeganklik is (vgl. ook Wielemans, 1990:2). Van Bruggen (1992) stel dit soos volg:

> ... ik dink dat het beslis noodzakelijk is om een gedifferensieerd stelsel te ontwerpen, waarbij de grote verschillen in uitgangsituasie die er zijn tussen die verschillende groepe en ook individueel, moeten langsamerhand gedicht worden door een gemeenschappelijk kerneisenpakket aan leerlingen in het basisonderwijs te definiëren, dat taamlijk beperk is, maar wat wel gemeenschappelijk is, waarin dus de alfabetisatie van de bevolking in een zeer aantal beperkte doelstellingen gestel word en de rest zal dan optioneel moeten gebeuren.

Die respondente was dit ook eens dat die kernkurrikulum veral van algemeen vormende aard, die sogenaamde algemeen vormende onderwys (Lagerweij, 1992; Vanderstraeten, 1992), moet wees. Uit die literatuur blyk dit dat 'n kurrikulum vir algemene onderwys die volgende vakke behoort in te sluit (OECD, 1991:50-63): taal of tale, Wiskunde/Wetenskap, die Sosiale Wetenskappe waaronder Geskiedenis en Aardrykskunde en aangevul met vakke soos Musiek/Kunswaardering en Liggaamlike Opvoeding. Hoewel beroepsgerigte onderwys nog amptelik ondersteun word, is al die respondente van mening dat die neiging in die verlede was en steeds is om beroepsgerigte onderwys as ietwat minderwaardig te beskou en

daarom word dit al meer en meer 'n tendens dat leerlinge algemeengerigte onderwys verkies. Dit sou dus in Nederland en België aanvaar word indien die kernkurrikulum in Suid-Afrika die tipiese kenmerke van algemeengerigte onderwys vertoon, maar dat die algemeengerigte onderwys ook beroepstoepaslik moet wees (Van Bruggen, 1992; Vanderstraeten, 1992). Lagerweij (1992) stel dit soos volg:

> ... er is dus nu een maatschappelijke acceptatie van een overheid die onderwijskerndoelen voor de basisvorming aangeeft. In de doelen sit ook een element van herkenbaarheid, zijn toepassen en de verwerving van vaardigheden om ook de doelen op deze manier te verwezenlijken.

Die Nederlandse en Belgiese mening oor die minimum vereistes van die onderwyskundige struktuur is dus in ooreenstemming met die jongste wêreldtendens (vgl. par. 2), naamlik dat die skoolonderwys eerder algemeen-vormend van aard moet wees, eerder as om die fokus op die voorsiening van beroepsgerigte onderwys te plaas, soos dit in die Suid-Afrikaanse gesprek steeds gedoen word (Anon., 1992:8).

4.3 Differensiasie in die onderwysvoorsiening

Die Nederlandse tradisie van gedifferensieerde onderwysvoorsiening is dat individuele verskille ten opsigte van lewensbeskouing, kultuur, taal en individuele vermoë sover as moontlik in ag geneem moet word. Daarom die siening dat "Dutch schools were noted as of high quality, and as unusually decentralized and child-centered" (Louis, 1991:27). Die desentralisasie word juis veroorsaak deur die poging om verskillende belange te bevredig; daarom bestaan daar drie suile van onderwysvoorsiening (Braster, 1989:119) ter wille van lewensbeskoulike differensiasie. Daarom ook word besondere pogings aangewend om minderheidsgroepe te help om suksesvol by die onderwys in te skakel (Meijers & Van Ouwen, 1992:8; Van Vonderen, 1989:14) as erkenning van die kultuur- en taalverskille wat bestaan. Ook word spesiale onderwys aangebied ter wille van leerlinge met leer- of opvoedingsprobleme (OESO, 1990:200). In België is die tradisie eweneens dat veral kultuur- en taalverskille erken word; daarom is die land in verskillende taalstreke verdeel (Huyse, 1986:9-11) en word multikulturele en spesiale onderwys voorsien ter wille van individuele verskille by leerders. In albei lande word die amptelike taal en kultuur as vertrekpunt in onderwysvoorsiening geneem, naamlik in Nederland die Nederlandse taal en kultuur en in België die Vlaams/Nederlandse taal en kultuur of die Waals/Franse taal en kultuur terwyl in die klein Duitse gemeenskap ook Duits as voertaal toegelaat word (Pieke, 1989:14; Wielemans, 1991:167).

Onder indruk van die voorafgaande perspektief, naamlik dat verskillende differensiasiemoontlikhede in die twee onderwysstelsels bestaan en geregverdig word

en in die onderwysstelselteorie erken word (vgl. par. 2), is dit opmerklik dat die moontlikheid van lewensbeskoulike, kulturele en taaldifferensiasie in die Suid-Afrikaanse onderwys deur die Nederlandse en Belgiese perspektief met wantroue bejeën word. Die rede hiervoor is eerstens dat lewensbeskoulike, kultuur- en taaldifferensiasie ook rassesegregasie kan meebring. "... de Nederlander (ook die Belg – H.J.S.) sal in het algemeen geen differentiatie aanvaaren, wat steeds op een manier aan kleur gekoppeld blijft" (Van Bruggen, 1992). Tweedens is die Nederlandse en Belgiese bevolkings daaraan gewoond om binne die verskillende differensiasiemoontlikhede 'n vrye keuse te maak. Derdens skat hulle die bydrae van 'n gemeenskaplike taal en kultuur in die onderwys ten opsigte van die vorming van 'n gemeenskaplike gemeenskap en nasionalisme in Suid-Afrika baie hoog (dalk oorskat). Lagerweij (1992) stel dit soos volg:

> In Nederland geld wel al een stel regelen der multi-culturele sameleving maar met de primaat van de Nederlandse taal als uitgangspunt, het gaan wel om de Nederlandse cultuur. De spannende vraag in Zuid-Afrika is wat de Zuid-Afrikaansche cultuur is, de smeltkroesproblematiek. Dus wat is de eenheid in de cultuur en wat is de verscheidenheid en hoe kan men nu deze verhouding bepaal? De vraag is hoe tolerant kan het Zuid-Afrikaansche sameleving zijn ten opsigte van verschillende culturen.

Binne hierdie konteks moet dit verstaan word waarom die respondente hulle hoogstens ten opsigte van taaldifferensiasie wou uitlaat. Die respondente in Nederland (Lagerweij, 1992; Van Bruggen, 1992) en België (Vanderstraeten, 1992; Maes, 1992) is naamlik van mening dat die Nederlands-Belgiese perspektief die gebruik van 'n gemeenskaplike onderwystaal, i.c. Engels, en onderrig in die moedertale of streektale sal voorstaan. Lagerweij (1992) vat dié stellinginname in albei lande goed saam, naamlik "... dat Engels een belangrijke taal zal kunnen zijn, met behoudt van eigen moedertalen en daaromheen ook een eigen culturele traditie ...".

4.4 Regstellende aksies in onderwyshervorming

Ten opsigte van regstellende aksies of positiewe diskriminasie om die agterstande wat by veral die swartes bestaan te verbeter, heers in albei lande 'n positiewe gesindheid. Die doel moet wees om aan alle groepe dieselfde geleenthede te gee, naamlik dat "... zwarten dezelfde mogelijkheden in de onderwijs gegeeft worden en daarom dezelfde careermogelijkheden als de blanke" (Vanderstraeten, 1992) deur

> ... er ekstra middelen worden voorzien, ook in de sfeer van scholen, boeken, leraren, enz., dat er dus inderdaad gepoogd zal worden om het leerplan naar inhoud op te kikkeren en dat er een redelijk snelle gelijktrekking van de minimal requirements zal zijn, maar om dat voorlopig alleen te doen voor een zeer beperkte aantal basisvakken (Van Bruggen, 1992).

Die respondente bevestig terselfdertyd die standpunt en ervaring in Nederland en België dat onderwyshervormings (veral regstellende aksie) versigtig gehanteer moet word, sodat dit deur alle groepe aanvaar kan word en dat daar nie te veel waarde aan onderwys as instrument tot sosiale verandering geheg moet word nie. Onderwys alleen kan nie die samelewing verander nie, maar daar moet 'n sterk wisselwerking tussen die skool en die gemeenskap wees (Lagerweij, 1992; Van Bruggen, 1992; Vanderstraeten, 1992).

4.5 Samevatting

Ten opsigte van die maatstaf, naamlik onderwysgeleenthede of onderwysuitset (vgl. par. 4.1), waaraan die minimum vereistes gemeet word, bestaan daar 'n verskil tussen Nederland en België. Wanneer die standpunte van die Duitse en Britse respondente in berekening gebring word, lyk dit of die internasionale standpunt eerder die vlak van minimum vereistes aan die hand van die beskikbaarheid van onderwysgeleenthede sal meet, hoewel onderwysuitset nie heeltemal uit die oog verloor word nie.

Ten opsigte van die ander aangeleenthede is die response tussen die Nederlandse, Belgiese, Duitse en Britse respondente in so 'n hoë mate ooreenstemmend dat die volgende as 'n Nederlands-Belgiese perspektief, maar ook as verteenwoordigend van 'n internasionale perspektief, aanvaar kan word:

* 'n Kernkurrikulum moet in basiese onderwys en 'n deel van sekondêre onderwys voorsien word. Hierdie kernkurrikulum moet vir almal toeganklik en veral algemeen vormend van aard, maar ook beroepstoepaslik wees.
* Enige vorm van lewensbeskoulike, kulturele en taaldifferensiasie in onderwysvoorsiening sal deur die internasionale gemeenskap krities beskou word ten einde die vlak van rassedifferensiasie te bepaal.
* Engels moet as primêre onderwystaal met die erkenning van streekstale as keusevakke in die skool van toepassing wees.
* Regstellende aksies behoort baie omsigtig toegepas te word.
* Daar moet nie te veel waarde geheg word aan die onderwys ten opsigte van samelewingsverandering nie.

5. Onderwysers, fisiese fasiliteite en ondersteuningsdienste

Daar bestaan eenstemmigheid by die respondente dat die Nederlandse en Belgiese sienswyse effektiewe onderwysvoorsiening en geslaagde onderwyshervorming koppel aan die beskikbaarheid van bekwame onderwysers. Vanderstraeten (1992) vat die minimum vereistes wat daar aan die onderwyser in België

gestel word en wat ook verteenwoordigend van die Nederlandse siening is, goed saam:

> Men verwacht van de onderwijzer drie dingen, namelijk dat hij vakbekwaam is, ten tweede dat hij didactisch bekwaam is en ten derde dat hij pedagogische vaardigheden heeft.

Verder word daar ten minste van die onderwyser verwag dat hy goed opgelei is, dat indiensopleidingsgeleenthede beskikbaar is en dat die onderwyser daarvan gebruik maak (Van Bruggen, 1992); dat sy optrede "... veral in de konteks van Zuid-Afrika leerling gericht is ..." (Maes, 1992); dat die onderwyser besef dat die onderwysers van die skool en in die onderwysstelsel 'n professionele span vorm (Lagerweij, 1992); dat die onderwyser op grond van veral finansiële voordeel deur die staat en op grond van sy eie optrede 'n hoë status in die samelewing moet geniet, want die onderwyser is 'n sleutelfiguur in die homogenisering van die samelewing (Van Bruggen, 1992).

Die oorwoë Nederlandse en Belgiese sienswyse is verder dat die bekwame onderwyser, binne die konteks van die Suid-Afrikaanse ekonomie, nie gesofistikeerde fisiese fasiliteite kan hê of noodwendig nodig het nie. Die minimum fasiliteite, byvoorbeeld 'n skoolgebou (Vanderstraeten, 1992), skoolbanke, skryfbord, handboeke en skryfmateriaal (Lagerweij, 1992) moet egter as minimum vereiste aan almal verskaf word.

Ten opsigte van die ondersteuningsdienste was die respondente in Nederland en België dit ook eens dat eers net die basiese dienste aan die onderwysers en leerlinge verskaf moet word. Maes (1992) vat dit soos volg saam: "... een basies geïntegreerd stelsel van sociaal-psychologisch-mediesche voorzieningen alsmede zodanige didactische diensten om die vorming te ondersteunen".

Dit blyk dat die bestaande situasie (vgl. Wald, 1992:26-28; Van der Gield & Van Veen, 1990:106-107; OESO, 1990:198,206; OECD, 1992:322-327; 343) in die twee lande as verwysingsraamwerk dien en dat die volgende as 'n geldige samevatting van 'n Nederlands-Belgiese perspektief kan dien:

* Die sukses van onderwysvoorsiening en -hervorming hang in 'n groot mate af van die beskikbaarheid van bekwame, professionele onderwysers met 'n erkende status. Binne hierdie onderwysvoorsiening en -hervorming speel die onderwysowerhede deur middel van opleiding en salarisse en die onderwysers self deur middel van hul eie professionele optrede 'n rol.
* Bekwame onderwysers moet van die basiese fisiese fasiliteite voorsien word.
* Slegs basiese ondersteuningsdienste is nodig om effektiewe onderwys te verseker.

As gevolg van die duidelike ooreenstemming van die voorafgaande standpunte met dié van die Duitse respondente (Schriewer, 1992; Lenhardt, 1992) en die Britse respondente (Spencer, 1992; Watson, 1992; King, 1992) kan hierdie standpunte ook as geldig vir 'n internasionale standpunte oor minimum vereistes geag word. Hierdie standpunte word egter nog nie genoeg in die Suid-Afrikaanse konteks beklemtoon nie.

6. Minimum vereistes ten opsigte van die betrokkenheid van die staat, ouers en plaaslike gemeenskap

Die doel met hierdie afdeling in die verskillende onderhoude was om deur middel van die response die Nederlandse en Belgiese perspektief te bepaal ten opsigte van die rol wat die staat, die ouers en die plaaslike gemeenskap in die onderwysvoorsiening behoort te speel. Die ooreenkomste en die response uit die twee lande is merkwaardig en moet ook verstaan word teen die agtergrond van die Europese gemeenskap se strewe na hoëkwaliteitonderwys in al die lidlande. Hierdie hoëkwaliteitonderwys word gekenmerk deur gemeenskaplike doelstellings maar gediversifiseerde toepassing op nasionale vlak. As ideaal vir die samewerking tussen die Europese gemeenskap en die lidlande word die volgende gestel: "... convergence in objectives and divergence in implementation" (Küpper, 1991:205).

In albei lande is die huidige beweging om owerheidsbetrokkenheid by onderwysvoorsiening in te kort. Lagerweij (1992) stel die tendens soos volg:

> De verhouding tussen de staat en de plaaslijke regionale overheid is een vrij moeilijke zaak. In Nederland gaat het nu om een terugtredende overheid ... .

Dieselfde situasie in België word deur Vanderstraeten (1992) bevestig. Van die staat word verwag om deur middel van wetlike bepalings en finansiering die moontlikheid vir onderwys te skep. Ook moet die staat as verteenwoordiger van die samelewing die minimum vereistes ten opsigte van die onderwysinhoud poneer om die ordelike deelname van alle betrokkenes te reël (Van Bruggen, 1992; Wielemans, 1990:2).

Terselfdertyd moet die staat die minimum standaarde op so 'n wyse stel dat daar "... veel ruimten is voor regionale invulling". Van Bruggen (1992) verstaan onder "regionale invulling" nie noodwendig die verbesondering van die kurrikulum deur die regionale staatsowerheid nie, maar veel eerder dat die verskillende belangegroepe in die plaaslike gemeenskap die verbesondering kan aanbring "per school op grond van lewensbeschouwlijke of pedagogische keuzen". Die uitgangspunt is dat "... een pluriforme democratie vraagt om decentralisatie, om directe invloed van belanghebbenden op de voorzieningen die hun aangaan" (Wallage, 1989:15-16). Groot klem word gelê op die deelname van die ouers en plaaslike owerheid

as verteenwoordigers van die plaaslike gemeenskap. Van Bruggen (1992) verwys selfs na die skool as die eiendom van die ouers en plaaslike gemeenskap. Die ouers se rol word gesien in die vryheid van skoolkeuse (Versloot, 1990:230-234), die deelname in nie-didaktiese besluitneming en die ondersteuning van die algemene welstand van die skool. Die plaaslike owerhede se deelname is hoofsaaklik om die samewerking tussen die skool, die arbeidsveld en die plaaslike gemeenskap te bevorder (Maes, 1992; Meijers & Van Ouwen, 1992:8).

Die verhouding tussen die staat, die ouers en plaaslike gemeenskap, dus die verhouding tussen sentralisasie en desentralisasie van onderwysbeheer, behoort volgens die Nederlands-Belgiese sienswyse (en op grond van ooreenstemming met die Duitse en Britse standpunt ook as 'n internasionale sienswyse) aan die volgende minimum vereistes te voldoen:

* Die staat behoort die geleentheid vir onderwysvoorsiening te skep en die minimum standaarde te bepaal.
* Die ouers behoort aktief by alle nie-didaktiese fasette betrokke te wees.
* Die plaaslike owerheid moet die band tussen die skool, die arbeidsveld en die plaaslike gemeenskap verstewig.

Bogenoemde minimum vereistes is nog nie tiperend van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nie. Hoewel die huidige neiging is om die aandeel van die staat in die samelewing en die onderwysstelsel kleiner te maak, veral ten opsigte van finansiering, word dit telkens van die staat verwag om probleme reg te stel. Dit is veral in die swart gemeenskap 'n probleem dat ouers geensins by die onderwys betrokke is nie en laastens figureer plaaslike owerhede baie swak in die onderwys.

7. Samevatting

Uit die voorafgaande beredenering behoort dit duidelik te wees dat hoewel die agtergrondkennis oor Suid-Afrika beperk is, daar 'n duidelike Nederlands-Belgiese standpunt bestaan ten opsigte van die minimum vereistes waaraan die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel behoort te voldoen. Die minimum vereistes kan gestel word ten opsigte van die aard en inhoud van die onderwysprogramme, differensiasiemoontlikhede, taal en regstellende aksie, die onderwyser, fisiese fasiliteite, ondersteuningsdienste en die verhouding tussen die staat, ouers en plaaslike gemeenskap. Op grond van die duidelike ooreenstemming met response van Duitse en Britse respondente kon dié sienswyse ook vertolk word as verteenwoordigend van 'n internasionale sienswyse ten opsigte van minimum vereistes vir onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.

Die minimum vereistes wat gestel word, kan ook in 'n sekere mate as rigied beskou word. Op grond van 'n opmerking van Stuart (1992) dat "South Africa should decide for itself" blyk dit tog dat afwykings wel deur die internasionale gemeenskap aanvaar sal word, maar slegs indien sodanige afwykings op algemene konsensus in die Suid-Afrikaanse gemeenskap berus.

Bronne

ANON. 1992. Education Challenge to Maintain Standards. *The Citizen*:8, Sept. 3.

BONDESIO, M.J. & BERKHOUT, S.J. 1987. Onderwysstelselkunde. Pretoria : Universiteit van Pretoria.

BRASTER, J.F.A. 1989. Die 'neutraliteit' van het openbaar onderwijs. *Pedagogish Studiën*, 66(3):119-130.

HUYSE, L. 1986. Die gewapende orde. Politiek in België na 1945. Leuven : Kritak.

KING, E. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. London.

KÜPPER, F.P. 1991. The Impact of Community Measures on National Educational Systems. *Sociale Wetenschappe*, 34(3):199-206.

LAGERWEIJ, N.A.J. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. Utrecht.

LEMMER, E.M. 1992. Qualitative Research Methods in Education. *South African Journal of Education*, 12(3):292-296.

LENHARDT, G. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. Berlyn.

LOUIS, K.S. 1991. Choice and Centralism in Dutch Education. *OECD Observer*, 2(172):27-30.

MAES, B 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. Brussels.

MAXWELL, J.A. 1992. Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3):279-300.

MEIJERS, F. & VAN OUWEN, S. 1992. Bemiddelen en begrijpen. *Tijdschrift over Onderwijs en Opvoeding*, 51(1):5-8.

OECD. 1991. Education in Belgium: The Diverging Paths. Brussels: OECD.

OESO. 1990. Rijkdom van het onvoltooide. Uitdaginge van het Nederlandse onderwijs. Amsterdam : Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

PIEKE, F.N. 1989. Chinesen in het Nederlandse onderwijs. *Migrantenstudies*, 5(2):2-17.

PSACHAROPOULUS, G. 1991. Vocational Education Theory: Including Hints for Vocational Planners. *Journal of Educational Development*, 11(3):193-199.

RGN

kyk

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981. Onderwysvoorsiening in die RSA. Pretoria : RGN.

SCHRIEWER, J. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. Berlyn.

SPENCER, D. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. London.

STEYN, H.J. 1991. Struktuur van die onderwysstelsel. Potchefstroom : PU vir CHO.

STUART, J. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. Sussex.

VAN BRUGGEN, J. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. Utrecht.

VAN DER GIELD, A.M.C. & VAN VEEN, A.F.D. 1990. Pedagogiek in beweging. Amsterdam : Amsterdam Uitgeverij.

VANDERPUTTE, R. 1990. De school kwestie en de Guimarstraats 1944-1988. Tielt : Lannoo.

VANDERSTRAETEN, J. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. Brussels.

VAN VONDEREN, J. 1989. Noodlijdende hogescholen laten alloctonen makkelijker toe. *HBO-Journaal*, 11(10):12-15.
VERSLOOT, A.M. 1990. Ouders en vrijheid van onderwijs. Utrecht: Universiteit van Utrecht. (Proefskrif - D.Phil.)
VOS, A.J. & BRITS, V.M. 1990. Comparative Education and National Education Systems. Durban: Butterworth.
VULLIAMY, G. 1992. Qualitative Research in International Education and Development. (*In* British Association of Teachers and Researchers in Overseas Education. Qualitative Research in International Education and Development: Its Implications for Teaching, Training and Policy. 31st Annual Conference held at University of Sussex, 13-15 April 1992 at Brighton. Brighton, England.)
WALD, A. 1991. "Ik ga uit van de professionele verantwoordelikheid van de leerkracht." *Didaktief*, 21(7):26-28.
WALLAGE, J. 1989. Vol van onderwijs. Groningen : Wolters-Noordhof.
WATSON, K. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. Reading.
WIELEMANS, W. 1990. The Main Changes in the Belgium Education System. (Voordrag gelewer tydens die "Seminario solore las grondes problemas de la education un los paises de la Comunidad Europea" te Madrid, Oktober.)
WIELEMANS, W. 1991. Comprehensive Education in Belgium: A Broken Lever. *European Journal of Education*, 26(2):167-178.

VAN VONDEREN, J. 1990. [illegible] *[illegible]*, 4(10):13-15.

VERSLOOT, A.M. 1990. Onderzoek en beleid van onderwijs. Utrecht: Universiteit Utrecht. (Proefschrift – D.Phil.)

VOS, A.J. & BRITS, V.M. 1990. *Comparative Education and National Education Systems.* Durban: Butterworth.

VULLIAMY, G. 1992. Qualitative Research in Comparative Education and the Reconstruction of [illegible] British Association of Teachers and Researchers in Overseas Education. Symposium: Research in International Education and Development: Its Implications for Teaching, Training and Policy. 11th Annual Conference held at University of Sussex, 11-13 April 1992 at Brighton. Brighton, England.

WALDE, K. 1991. "Ik ga uit van de professionele verantwoordelijkheid van de leerkracht." *Didaktief*, 21(7):26-28.

WIELACKER, E. 1989. Vet van onderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff.

WATSON, K. 1992. [illegible] Reading.

WIELEMANS, W. 1990. "The Main Changes in the Belgian Education System." (Von drei [illegible] "Seminario sobre las grandes reformas de la educación en los países de la Comunidad Europea" 16 Madrid, Oktober.)

WIELEMANS, W. 1991. Comprehensive Education in Belgium: A Broken Ideal? *European Journal of Education*, 26(2):147-153.