

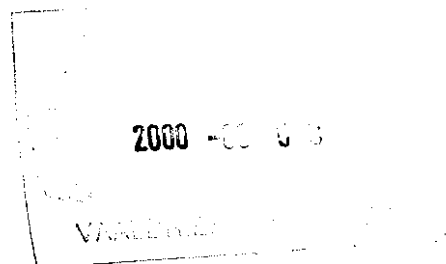
**Tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening
in Suid-Afrika**

Esther Aletta Susanna de Waal, BA, MEd, HOD(N)

**Proefskrif voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad
Philosophiae Doctor in Vergelykende Opvoedkunde in die Skool vir
Opvoedkundige Wetenskappe aan die Vaaldriehoekcampus van die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys**

Promotor: Professor A.M.C. Theron

**Vanderbijlpark
2000**



Vir Pa en Ma.

Ek loof God wat my met liefde omring.

BEDANKINGS EN ERKENNINGS

Ek wil graag my opregte waardering teenoor die volgende persone uitspreek vir hulle onderskeie bydraes tydens hierdie studie:

- My promotor, prof. A.M.C. Theron, vir sy uiters bekwame leiding, waardevolle aanmoediging en eindelose geduld.
- Mev. A. Oosthuizen van die Statistiese Konsultasiediens aan die Vaaldriehoekcampus van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys vir die ontwerp van die vraelys en die statistiese verwerking van die navorsingsdata.
- Die personeel van die Ferdinand Postma-biblioteek van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys – veral aan die Vaaldriehoekcampus.
- Mev. W.J. Kuyler vir hulp met die tegniese versorging en woordverwerking.
- Prof. Wally Willies vir hulp met die Engelse taalversorging.
- Mev. Retha van Niekerk vir die finale proefleeswerk.
- My kollegas, mevv. A.D.F. Harley en E. Strydom, vir administratiewe hulp en morele ondersteuning.
- Die onderstaande kurrikulumverskaffers en tuisonderwysverenigings sonder wie se samewerking die verspreiding van die vraelyste nie moontlik sou wees nie:
 - * Adrio Verspreiders;
 - * Breinlyn;
 - * Clonard Publishing;
 - * KenWeb;
 - * Moria Tuisskoolmateriaal;
 - * Oikos;
 - * Theocentric Christian Education;
 - * Eastern Cape Home Schooling Association;

- * KwaZulu-Natal Home Schooling Association;
 - * Vereniging vir Tuisonderwys; en
 - * Wes-Kaapse Tuisonderwysvereniging.
- Mnre. Leendert van Oostrum en Henri Slabbert vir waardevolle inligting en samewerking.
 - My pa (nou afgesterf) en ma vir oneindige vertroue in my, en my ma in die besonder vir voortdurende bystand.
 - My man, Kobus, wat noodgedwonge met my studies moes saamleef.
 - My dogter, Carmen, wat onwetend baie moes opoffer en dikwels my grootste bron van motivering was.
 - My suster, Jo-Marie, vir hulp met die proefleeswerk.

OPSOMMING

Sleutelwoorde: tuisonderwys, tuisskolers, tuisleerders, onderwysvoorsiening, alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening.

In hierdie studie is tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika ondersoek deur op die volgende aspekte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening te fokus:

- die wesensaard van tuisonderwys;
- tuisonderwys in die VSA; en
- die stand van tuisonderwys in Suid-Afrika.

Deur middel van 'n literatuurstudie is die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening ondersoek. Daar is ondersoek ingestel na tuisonderwys in die konteks van 'n stelsel van onderwysvoorsiening en bevind dat tuisonderwys nie volgens bestaande terme gekategoriseer kan word nie. Enersyds behels tuisonderwys aspekte van beide formele en nie-formele onderwysvoorsiening, maar andersyds sluit dit sekere aspekte van beide uit. Tuisonderwys het ontwikkel vanaf 'n aanvanklike tradisionele vorm van onderwysvoorsiening na 'n alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening wat op internasionale vlak groeiende steun geniet.

Ten opsigte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA is bevind dat dit tans op 'n stewige regsbasis staan en 'n aanvaarde onderwysalternatief geword het. Tuisskolers in die VSA is met betrekking tot verskeie aspekte 'n diverse groep en die redes wat ouers aanvoer vir tuisonderwys, is net so gevarieerd. Met betrekking tot die struktuur van tuisonderwys word daar tussen twee pole onderskei, naamlik die ortodokse strukturaliste en die voorstanders van ongestruktureerde leer, met die grootste groep tuisskolers êrens op die kontinuum tussen die twee punte. Alle navorsing wat opgespoor kon word, bewys onteenseglik dat tuisskolers akademies baie goed vaar en nie met betrekking tot sosiaal-

emosionele ontwikkeling of sosialisering benadeel word deur tuisonderwys nie. Beleidmakers in die VSA blyk toenemend van mening te wees dat daar een of ander vorm van samewerking tussen openbare skole en tuisskolers behoort te wees.

Die literatuurstudie na die ontstaan en ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die RSA het aan die lig gebring dat die Suid-Afrikaanse Grondwet nie 'n bepaling bevat waarvolgens daar aan ouers die uitdruklike reg gegee word om hulle kinders tuis te onderrig nie, maar dat dit tuisonderwys nie ongrondwetlik maak nie. Nuwe regulasies met betrekking tot tuisonderwys in Suid-Afrika is in November 1999 deur die regering aangekondig en is reeds van krag.

'n Empiriese ondersoek onderneem na enkele dimensies van tuisonderwys in Suid-Afrika het aan die lig gebring dat tuisonderwys sowat twee jaar gelede geweldig begin groei het. Ook in Suid-Afrika is tuisskolers ten opsigte van verskeie aspekte 'n diverse groep. Oor die algemeen bestee hulle baie tyd aan formele lesse en gebruik meestal voorafbereide kurrikula. Dit wil voorkom asof opvoedkundige redes die grootste rede vir tuisonderwys in Suid-Afrika is en geloofsoortuiging die tweede grootste rede.

Enkele van die belangrikste aanbevelings van hierdie studie is eerstens dat daar gestreef moet word na 'n vennootskapsverhouding tussen onderwysowerhede en tuisskolers in Suid-Afrika. Die regering behoort kennis te neem van navorsing oor tuisonderwys en die geleentheid wat tuisonderwys bied. Tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening kan aanvullend wees tot die huidige stelsel van onderwysvoorsiening. Ten slotte behoort onderwysbeleidmakers ook te herbesin oor wetgewing ten opsigte van verpligte onderwys eerder as verpligte skoolbywoning.

SUMMARY

HOME SCHOOLING AS ALTERNATIVE FORM OF EDUCATIONAL PROVISION IN SOUTH AFRICA

Key words: home schooling; home schoolers; home learners; educational provision; alternative educational provision.

This study investigated home schooling as alternative form of educational provision in South Africa by focussing on the following aspects:

- the nature of home schooling as alternative form of educational provision;
- home schooling as alternative form of educational provision in the USA; and
- the position of home schooling as alternative form of educational provision in South Africa.

The nature of home schooling as alternative form of educational provision has been researched by means of a literature study. Home schooling within a system of educational provision has been investigated and it has been found that home schooling cannot be categorised within existing terms because it includes aspects of both formal and non-formal education and excludes aspects of both. Home schooling has moved from an initially traditional form of education to an alternative form of education, enjoying growing support at an international level.

As an alternative form of educational provision in the USA home schooling has a sound legal foundation and has become an acceptable educational alternative. Home schoolers in the USA are very diverse with regard to various aspects, including reasons for home schooling. In regard of the structure of home schooling there are two extremes, namely the orthodox structuralists and the proponents of unstructured learning, with the largest group of home schoolers somewhere between these extremes. Available research indicates clearly that academically home schoolers perform very well and home schooling does not in any way disadvantage them with regard to

social-emotional development or socialisation. Policy makers in the USA seem to be increasingly of the opinion that there should be some form of co-operation between public schools and home schoolers.

The literature study on the origin and development of home schooling as alternative form of educational provision in South Africa revealed that, although the Constitution does not contain a stipulation granting parents an explicit right to home schooling, it does not make homeschooling unconstitutional. New regulations regarding home schooling have been announced by the government in November 1999 and are already operative.

The empirical research revealed that home schooling in South Africa has grown phenomenally over the past two years. In South Africa home schoolers are also diverse regarding various aspects, but generally spend much time on formal lessons and mostly use previously prepared curricula. It seems as if educational reasons are the most important and religious beliefs the second most important reason for home schooling in South Africa.

Some of the most important recommendations of this study are firstly that a partnership should be established between government and home schoolers. The government should take notice of research on home schooling and the opportunities that home schooling presents. Home schooling as alternative form of educational provision can be supplementary to the existing system of educational provision. Finally, education policy makers should also reconsider legislation regarding compulsory education rather than compulsory schooling.

INHOUDSOPGAWE

Opsomming	i
Summary	iii
Lys van Figure	xviii
Lys van Tabele	xx
Lys van Bylaes	xxi

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1	PROBLEEMSTELLING	1
1.2	DOEL MET DIE NAVORSING	4
1.3	NAVORSINGSMETODE	5
1.3.1	Literatuurstudie	5
1.3.2	Empiriese ondersoek	5
1.3.2.1	<i>Doel</i>	5
1.3.2.2	<i>Meetinstrument</i>	6
1.3.2.3	<i>Loodsondersoek</i>	6
1.3.2.4	<i>Universum</i>	6
1.3.2.5	<i>Populasie</i>	6
1.3.2.6	<i>Steekproef</i>	7
1.3.2.7	<i>Statistiese verwerking</i>	7
1.4	VERBANDHOUDENDE NAVORSING	7
1.5	HOOFSTUKINDELING	9
1.6	SAMEVATTING	9

HOOFSTUK 2: DIE WESENSAARD VAN TUISONDERWYS AS ALTERNATIEWE VORM VAN ONDERWYS- VOORSIENING

2.1	INLEIDING	10
2.2	'n BEGRIPSOMSKRYWING VAN TUISONDERWYS EN VERWANTE BEGRIPPE	10
2.2.1	Tuisonderwys	10
2.2.2	Tuisonderwysgesinne	11
2.2.3	Tuisskool	11
2.2.4	Tuisskolers	11
2.2.5	Tuisleerders	12
2.2.6	Huisskole	12
2.3	TUISONDERWYS IN DIE KONTEKS VAN 'n STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING	12
2.3.1	Inleiding	12
2.3.2	Die onderwysstelsel	14
2.4	TUISONDERWYS AS ONDERWYSVERSKYNSEL	15
2.4.1	Die kontemporêre tuisonderwysbeweging in konteks	15
2.4.2	Regskwessies met betrekking tot tuisonderwys	18
2.4.3	Tuisonderwys as 'n fundamentele reg	20
2.4.4	Tuisonderwys as reaksie op kritiek teen openbare skole	20
2.5	DIE VOOR- EN NADELE VAN TUISONDERWYS	21
2.5.1	Inleiding	21
2.5.2	Argumente teen tuisonderwys	21
2.5.2.1	<i>Isolasie van leerders en 'n gebrek aan sosialisering</i>	22
2.5.2.2	<i>Onvoldoende ouerkwalifikasies</i>	23

2.5.2.3	<i>Die gehalte van onderwys is substandaard</i>	24
2.5.2.4	<i>'n Gebrek aan toerusting om gebalanseerde programme aan te bied</i>	24
2.5.2.5	<i>'n Gebrek aan onderrigmateriaal en -geleenthede</i>	24
2.5.2.6	<i>'n Gebrek aan struktuur</i>	25
2.5.2.7	<i>Te min onderrigtyd</i>	25
2.5.2.8	<i>Gebrekkige evaluering</i>	25
2.5.2.9	<i>'n Gebrek aan fisiese aktiwiteit</i>	25
2.5.2.10	<i>Elitistiese onderwys</i>	26
2.5.2.11	<i>Te veel fokus op die gesin</i>	26
2.5.2.12	<i>Oordrag van eensydige lewenspektiewe</i>	26
2.5.2.13	<i>Redes wat nie in belang van die leerder is nie</i>	26
2.5.2.14	<i>Teenkanting</i>	26
2.5.2.15	<i>Moontlike probleme met hertoelating tot hoofstroomonderwys</i>	27
2.5.3	<i>Argumente ten gunste van tuisonderwys</i>	27
2.5.3.1	<i>Die bevordering van natuurlike leer</i>	27
2.5.3.2	<i>Aanpassing by verskeie leerstyle</i>	28
2.5.3.3	<i>'n Gunstige leeromgewing</i>	29
2.5.3.4	<i>Die handhawing van hoë akademiese standaarde</i>	30
2.5.3.5	<i>Leer-deur-doen</i>	31
2.5.3.6	<i>Buigsaamheid ten opsigte van tyd</i>	31
2.5.3.7	<i>Die effektiewe gebruik van tyd</i>	32
2.5.3.8	<i>Buigsaamheid ten opsigte van die kurrikulum</i>	33
2.5.3.9	<i>Toepaslike onderwys volgens die teorie van meervoudige intelligensie</i>	34

2.5.3.10	<i>Leerderdeelname aan die onderrig-leerproses</i>	34
2.5.3.11	<i>Leerdergerigtheid</i>	35
2.5.3.12	<i>Ouerbetrokkenheid</i>	35
2.5.3.13	<i>Toegewyde ouers</i>	35
2.5.3.14	<i>Versterking van die gesinseenheid en ontwikkeling van 'n gesinskultuur</i>	36
2.5.3.15	<i>Toepassingsmoontlikhede vir verskeie vorme van dissipline</i>	36
2.5.3.16	<i>Tuisonderwys is nie huisgebonde nie</i>	37
2.5.3.17	<i>Kruis-portuurgroep onderwys</i>	37
2.5.3.18	<i>Vermyding van negatiewe portuurgroepinvloede</i>	38
2.5.3.19	<i>Goeie selfkonsep en sosialisering</i>	38
2.5.3.20	<i>Geïntegreerde onderwys</i>	41
2.5.3.21	<i>Die bevordering van kreatiwiteit</i>	41
2.5.3.22	<i>Toegang tot moderne tegnologie</i>	41
2.5.3.23	<i>Gelyke onderwys</i>	41
2.5.3.24	<i>Voorsiening vir leerders met spesiale onderwysbehoefte</i>	42
2.5.3.25	<i>'n Veilige plek</i>	42
2.5.3.26	<i>Goedkoop onderwys</i>	43
2.5.3.27	<i>Karaktervormende onderwys wat in lyn is met gesinswaardes</i>	43
2.6	SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING	43

HOOFSTUK 3: DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN TUISONDERWYS AS ALTERNATIEWE VORM VAN ONDERWYSVOORSIENING IN DIE VSA

3.1	INLEIDING	45
-----	------------------	----

3.2	'n OORSIG OOR ONDERWYSVOORSIENING IN DIE VSA	46
3.2.1	Inleiding	46
3.2.2	Die ontwikkeling van onderwysvoorsiening in die VSA	48
3.2.3	Kritiek teen die Amerikaanse onderwysstelsel	50
3.2.4	Sosiale faktore wat 'n invloed het op onderwys in die VSA	57
3.2.4.1	<i>Veranderende gesinsituasies</i>	57
3.2.4.2	<i>Toename in die beskikbaarheid en toeganklikheid van inligting</i>	58
3.2.5	Vryemark keuses ten opsigte van onderwysvoorsiening in die VSA	59
3.2.5.1	<i>Inleiding</i>	59
3.2.5.2	<i>Vrye keuse met betrekking tot openbare skole</i>	60
3.2.5.3	<i>Magneetskole</i>	60
3.2.5.4	<i>Charter skole</i>	61
3.2.5.5	<i>Tweede-kans programme</i>	61
3.2.5.6	<i>Privaatskole</i>	62
3.2.5.7	<i>Onderwysbelastingkrediete</i>	62
3.2.5.8	<i>Onderwysbetaalbewyse (vouchers)</i>	62
3.2.5.9	<i>Tuisonderwys</i>	63
3.3	'n OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN TUISONDERWYS IN DIE VSA	63
3.3.1	Inleiding	63
3.3.2	Raymond en Dorothy Moore	64
3.3.3	John Holt	66
3.3.4	Die <i>religious right</i>	66

3.4	'n OORSIG OOR BELEIDSONTWIKKELING TEN OPSIGTE VAN SKOOLPLIGWETGEWING IN DIE VSA	67
3.5	ONDERWYSBELEID TEN OPSIGTE VAN TUISONDERWYS AS ALTERNATIEWE VORM VAN ONDERWYSVOORSIENING IN DIE VSA	69
3.5.1	Inleiding	69
3.5.2	Hofsake ten opsigte van tuisonderwysbeleid in die VSA	70
3.5.2.1	<i>Meyer vs. Nebraska en Farrington vs. Tokushige</i>	70
3.5.2.2	<i>Pierce vs. Society of Sisters</i>	71
3.5.2.3	<i>Wisconsin vs. Yoder</i>	72
3.5.2.4	<i>Ander kleiner hofsake</i>	73
3.5.3	Gronde vir hofsake met betrekking tot tuisonderwysbeleid	76
3.5.3.1	<i>Ekwivalensie</i>	76
3.5.3.2	<i>Vryheid van religie</i>	77
3.5.3.3	<i>Tuisskole as privaatskole</i>	79
3.5.4	Beleid van state in die VSA met betrekking tot enkele aspekte van tuisonderwys	80
3.5.4.1	<i>Beleid ten opsigte van staatsbeheer oor tuisonderwys</i>	80
3.5.4.2	<i>Beleid ten opsigte van onderwyskwalifikasies vir tuisonderwys</i>	81
3.5.4.3	<i>Beleid ten opsigte van leerderevaluering in tuisonderwys</i>	83
3.5.4.4	<i>Beleid ten opsigte van tuisonderwys aan kinders met besondere onderwysbehoefes</i>	85
3.5.5	SAMEVATTING	86
3.6	DIMENSIES VAN DIE KONTEMPORÊRE TUISONDERWYS-BEWEGING IN DIE VSA	87
3.6.1	Inleiding	87

3.6.2	Groeiende getalle	87
3.6.3	'n Profiel van tuisskolers in die VSA	88
3.6.3.1	<i>Inleiding</i>	88
3.6.3.2	<i>Geloofsdiversiteit</i>	89
3.6.3.3	<i>Inkomste</i>	90
3.6.3.4	<i>Vlak van onderwys</i>	90
3.6.3.5	<i>Gesinsgrootte</i>	91
3.6.3.6	<i>Ondersteuningsgroepe</i>	91
3.6.3.7	<i>Gevolgtrekking</i>	92
3.6.4	Redes waarom ouers in die VSA tuisonderwys bo formele skoolonderwys verkies	93
3.6.4.1	<i>Oriëntering</i>	93
3.6.4.2	<i>Ideologiese redes</i>	94
3.6.4.3	<i>Opvoedkundige redes</i>	98
3.6.4.4	<i>Ander redes</i>	100
3.6.4.5	<i>Samevatting</i>	101
3.6.5	Metodes van tuisonderwys	101
3.6.5.1	<i>Inleiding</i>	101
3.6.5.2	<i>Gestruktureerde tuisonderwys</i>	101
3.6.5.3	<i>Ongestruktureerde tuisonderwys</i>	102
3.6.5.4	<i>Samevatting</i>	104
3.6.6	Strominge in die Amerikaanse tuisonderwysbeweging	104
3.6.7	Opvoedkundig-filosofiese invloede op tuisonderwys in die VSA	105
3.6.7.1	<i>Essensialisme</i>	106
3.6.7.2	<i>Progressivisme</i>	107

3.6.7.3	<i>Perennialisme</i>	108
3.6.7.4	<i>Eksistensialisme</i>	109
3.7	RESULTATE VAN TUISONDERWYS	111
3.7.1	Inleiding	111
3.7.2	Akademiese prestasie en kognitiewe ontwikkeling	111
3.7.3	Sosiaal-emosionele (affektiewe) ontwikkeling en sosialisering	116
3.7.4	Psigomotoriese ontwikkeling en fisiese aktiwiteite	121
3.8	TOELATING VAN TUISLEERDERS TOT TERSIËRE ONDERWYS	122
3.9	SAMEWERKING TUSSEN TUISSKOLERS EN OPENBARE SKOLE IN DIE VSA	124
3.10	ANDER DIENSTE VIR TUISLEERDERS	127
3.11	SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING	128

HOOFSTUK 4: DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN TUISONDERWYS AS ALTERNATIEWE VORM VAN ONDERWYSVOORSIENING IN DIE RSA

4.1	INLEIDING	131
4.2	'n OORSIG OOR ONDERWYSVOORSIENING IN DIE RSA	131
4.2.1	Inleiding	131
4.2.2	'n Historiese oorsig oor onderwysvoorsiening in die RSA	132
4.2.3	Die Suid-Afrikaanse onderwysstelselbeleid	134
4.2.3.1	<i>Die Grondwet van Suid-Afrika</i>	134
4.2.3.2	<i>Die visie en missie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel</i>	138

4.3	'n OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN TUISONDERWYS AS ALTERNATIEWE VORM VAN ONDERWYSVOORSIENING IN SUID-AFRIKA	139
4.3.1	Inleidend	139
4.3.2	'n Oorsig oor beleidsontwikkeling ten opsigte van skoolpligwetgewing in Suid-Afrika	140
4.3.3	Huidige beleid ten opsigte van skoolplig	141
4.3.4	'n Oorsig oor beleidsontwikkeling ten opsigte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening	142
4.3.5	Huidige beleid ten opsigte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening	144
4.3.6	Die ontstaan van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in Suid-Afrika	149
4.4	DIMENSIES VAN DIE KONTEMPORÊRE TUISONDERWYSBEWEGING IN SUID-AFRIKA	152
4.4.1	Getalle	152
4.4.2	'n Profiel van tuisskolers in Suid-Afrika	153
4.4.2.1	<i>Redes waarom tuisskolers in Suid-Afrika tuisonderwys bo openbare onderwys verkies</i>	154
4.4.3	Metodes en hulpbronne wat gebruik word vir tuisonderwys in Suid-Afrika	157
4.4.4	Kurrikula	158
4.4.5	Sosialisering	160
4.4.6	Ondersteuningsgroepe	161
4.4.7	Akademiese prestasie	161
4.4.8	Sosialisering	162

4.4.9	Samewerking tussen tuisskolers en openbare skole in Suid-Afrika	162
4.5	SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING	162
HOOFSTUK 5: EMPIRIESE NAVORSINGSONTWERP		
5.1	INLEIDING	164
5.2	DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	164
5.3	DIE MEETINSTRUMENT	164
5.3.1	Die vraelys as navorsingsinstrument	164
5.3.2	Voordele van 'n vraelys	165
5.3.3	Nadele van 'n vraelys	166
5.4	DIE ONTWERP VAN DIE VRAELYS	168
5.4.1	Vorbereiding van die vraelys	168
5.4.2	Die konstruksie van vraelysitems	170
5.4.3	Formaat van die vraelys	171
5.5	LOODSSTUDIE	172
5.6	VERSPREIDING VAN DIE VRAELYS	172
5.6.1	Dekbrief	173
5.6.2	Uitstuur van die vraelyste	174
5.7	POPULASIE EN STEEKPROEF	174
5.8	TERUGVOER	177
5.9	ADMINISTRATIEWE PROSEDURES	178
5.10	OPVOLGWERK	178
5.11	STATISTIESE TEGNIEKE	178
5.12	SAMEVATTING	178

HOOFSTUK 6: ONTLEDING EN INTERPRETERING VAN DATA

6.1	INLEIDING	180
6.2	BIOGRAFIESE INLIGTING TEN OPSIGTE VAN RESPONDENTE	180
6.2.1	Geslag	180
6.2.2	Huistaal	181
6.2.3	Ouderdom van respondente	182
6.2.4	Hoogste kwalifikasie van respondente	183
6.2.5	Onderwyskwalifikasie	184
6.2.6	Onderwyservaring	185
6.2.7	Gemiddelde maandelikse basiese inkomste van die gesin	186
6.2.8	Respondente se geloofsoortuiging	187
6.2.9	Provinsie	188
6.2.10	Bevolkingsgroep	189
6.2.11	Lidmaatskap van respondente aan tuisonderwysverenigings	190
6.2.12	Samevatting	191
6.3	DATA MET BETREKKING TOT DIE BEDRYF VAN TUISONDERWYS	191
6.3.1	Ouer primêr verantwoordelik vir tuisonderwys	192
6.3.2	Registrasie by onderwysdepartement	193
6.3.3	Besonderhede van kinders	197
6.3.4	DATA MET BETREKKING TOT STRUKTUUR, METODES EN KURRIKULA	200
6.3.4.1	<i>Tyd spandeer aan formele lesse in tuisonderwys</i>	200
6.3.4.2	<i>Tyd deur tuisleerders spandeer aan selfstudie</i>	202

6.3.4.3	<i>Die rol van aangekoopte leerprogramme in tuisonderwys</i>	203
6.3.4.4	<i>Vakke wat in tuisonderwys aangebied word</i>	205
6.3.4.5	<i>Hulpmiddels wat deur tuisskolers gebruik word vir tuisonderwys</i>	207
6.3.4.6	<i>Tuisleerders se deelname aan buitemuurse aktiwiteite</i>	208
6.3.4.7	<i>Die gebruik van skoolfasiliteite deur respondente</i>	210
6.3.4.8	<i>Samevatting</i>	211
6.4	REDES VIR TUISONDERWYS	212
6.4.1	Respondente se priorisering van redes	212
6.4.2	Klassifikasie van redes	216
6.4.2.1	<i>Geloof</i>	216
6.4.2.2	<i>Mees gunstige leeromgewing</i>	216
6.4.2.3	<i>Standaard van onderwys</i>	217
6.4.2.4	<i>Toestande/faktore in openbare skole</i>	217
6.4.2.5	<i>Sosiale en politieke redes</i>	217
6.4.2.6	<i>Waardes en ouer-kind-verhouding</i>	217
6.4.2.7	<i>Spesiale onderwysbehoefte</i>	218
6.4.2.8	<i>Geografie</i>	218
6.4.2.9	<i>Finansies</i>	218
6.4.2.10	<i>Ander</i>	218
6.4.3	'N ANALISE VAN DIE VERSKILLE IN DIE PRIORISERING VAN TUISSKOLERS MET BETREKKING TOT REDES VIR TUISONDERWYS	220
6.4.3.1	<i>Die t-toets</i>	220
6.4.4	<i>Samevatting</i>	221
6.5	SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING	221

HOOFSTUK 7: SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

7.1	INLEIDING	223
7.2	SAMEVATTING	223
7.3	BEVINDINGS	225
7.3.1	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 1: Die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening	225
7.3.2	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 2: Tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA	227
7.3.3	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 3: Die stand van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika	232
7.3.4	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 4: Bepaalde dimensies van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika	234
7.4	AANBEVELINGS	237
7.5	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	242
7.6	SAMEVATTING	242

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Die totale stelsel van onderwysvoorsiening in 'n bepaalde land	13
Figuur 6.1	Geslag van respondente	180
Figuur 6.2	Huistaal van respondente	181
Figuur 6.3	Ouderdom van respondente	182
Figuur 6.4	Respondente se hoogste kwalifikasies	183
Figuur 6.5	Onderwyservaring van respondente in openbare en/of privaatskole	185
Figuur 6.6	Gemiddelde maandelikse basiese inkomste van die gesin	186
Figuur 6.7	Lidmaatskap van respondente by tuisonderwysverenigings	190
Figuur 6.8	Ouer primêr verantwoordelik vir tuisonderwys	192
Figuur 6.9	Registrasie by 'n onderwysdepartement	193
Figuur 6.10	Registrasie by onderwysdepartemente volgens provinsies	194
Figuur 6.11	Respondente in die proses van registrasie by 'n onderwysdepartement	196
Figuur 6.12	Besonderhede van kinders	197
Figuur 6.13	Tuisleerders volgens ouderdomsgroepe	199
Figuur 6.14	Aantal jare in tuisonderwys	200
Figuur 6.15	Tyd spandeer aan formele lesse	201
Figuur 6.16	Tyd spandeer aan selfstudie	202
Figuur 6.17	Rol van aangekoopte leerprogramme	204
Figuur 6.18	Deelname aan spanaktiwiteite	209
Figuur 6.19	Gebruik van skoolfasiliteite	210
Figuur 6.20	'n Vergelyking tussen redes wat as die belangrikste beskou word en redes wat glad nie gemerk is nie	214

Figuur 6.21 'n Vergelyking tussen redes wat as die belangrikste drie gemerk is en redes wat glad nie gemerk is nie	215
Figuur 6.22 Klassifikasie van redes	219

LYS VAN TABELLE

Tabel 6.1	Hoogste onderwyskwalifikasie van respondente	184
Tabel 6.2	Geloofsoortuiging van respondente	187
Tabel 6.3	Provinsies waarin respondente woonagtig is	188
Tabel 6.4	Bevolkingsgroepe waartoe respondente behoort	189
Tabel 6.5	Kinders se ouderdomme	198
Tabel 6.6	Vakke	206
Tabel 6.7	Hulpmiddels	207
Tabel 6.8	Buitemuurse aktiwiteite	208
Tabel 6.9	Respondente se priorisering van redes	212
Tabel 6.10	Redes vir tuisonderwys	213

LYS VAN BYLAES

Bylae A Dekbrief

Bylae B Vraelys

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1 PROBLEEMSTELLING

Daar is tans wêreldwyd 'n toename in tuisonderwys. Met tuisonderwys word hier verwys na die proses waar ouers self onderwys aan hulle kinders voorsien (Knowles, Muchmore & Spaulding, 1994:238). Die VSA, Brittanje, Australië, Kanada, Nieu-Seeland en Noorweë is maar enkele voorbeelde van lande waar tuisonderwys 'n groeiende verskynsel is (Marlow, 1994:438; Rakestraw & Fowler, 1995:94; Van Oostrum, 1997a:3).

Waar tuisonderwys voorheen in vele lande verbied is, is daar van die kant van owerhede deesdae 'n meer verdraagsame houding (Rakestraw & Rakestraw, 1990:69-71). Ouers wat besluit het op tuisonderwys, was in die verlede in ernstige botsings met die owerhede betrokke oor die aangeleentheid. 'n Bekende geval in tuisonderwyskringe is die van John Singer wat in die tagtigerjare tydens 'n botsing met geregsdienaars doodgeskiet is nadat hy ses jaar lank die staatsvoorskrifte ten opsigte van die onderwys van sy kinders verontagsaam het (Pitman, 1987:285). In Suid-Afrika is die egpaar-Meintjies in 1994 tronk toe gestuur en hulle kinders is tydelik in 'n kindershuis geplaas omdat hulle geweier het om hulle kinders skool toe te stuur (Behr, 1997:55; Verster, 1998a:26). Meer onlangs egter is daar heelwat hofsake gerapporteer waar die uitspraak ten gunste van tuisonderwysgesinne was. Voorbeelde hiervan is die hofsake teen die gesin De Groot van Nederland in 1988 en die gesin Jarl van Swede in 1996 (Van Oostrum, 1997a:1). Tuisonderwys is tans wettig in alle state in die VSA, alhoewel daar verskille is ten opsigte van die bepalings waarvolgens dit toegepas word (Natale, 1992: 27, Simmons, 1994:49). Ook in Suid-Afrika is tuisonderwys 'n wetlike keuse ten opsigte van onderwysvoorsiening sedert die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996) in Januarie 1997 in werking getree het (SA, 1996c).

Dit blyk dat ouers vroeër hoofsaaklik op tuisonderwys besluit het vanweë godsdienstige redes (Knowles, Muchmore & Spaulding, 1994:238). Die situasie het egter verander en deesdae verkies ouers tuisonderwys om uiteenlopende redes (Rakestraw & Fowler, 1995:94). Benewens godsdienstige redes, blyk dit uit die literatuur dat ouers tuisonderwys as alternatief vir skoolonderwys verkies onder meer ook as gevolg van ontevredenheid met kurrikula, onderrigmetodes en beleid in skole, bedenkinge oor standaarde in die onderwys, of bloot net die feit dat hulle voel dat geïnstitutionaliseerde onderwys nie buigsaam genoeg is om aan elke kind se individuele behoeftes te voorsien nie (Natale, 1992:26; Knowles, *et al.*, 1994:238-241; Van Oostrum, 1996:4).

Voorstanders van tuisonderwys wys op voordele soos die noue betrokkenheid van ouers by die leerproses en al die daaglikse aktiwiteite van hulle kinders, die vryheid om hulle morele waardes en norme aan hulle kinders oor te dra, groter buigsaamheid ten opsigte van kurrikula, die tydsduur van lesse, die feit dat vordering nie ouderdomsgebonde is nie, en individuele aandag (Simmons, 1994:47-49, Van Oostrum, 1996:5). Moontlike beperkinge blyk onder meer te wees 'n gebrek aan hulpbronne soos laboratoriums, tydsbeperkinge van sommige ouers, isolasie van kinders en probleme ten opsigte van evaluering en sertifisering (Simmons, 1994:47-49; Van Oostrum, 1996:5).

Die sterkste tuisonderwysbeweging kom waarskynlik in die VSA voor. Die getal kinders in die VSA wat tuis onderrig word, word deur verskillende bronne as tussen 500 000 en een miljoen geskat, met 'n groei van ongeveer 20 persent per jaar (Natale, 1995:35). Alhoewel die oorsprong van tuisonderwys in die VSA dateer uit die koloniale tydperk, was tuisonderwys in die VSA sowat twintig jaar gelede 'n rare verskynsel. Die kontemporêre herlewing en merkbare toename van tuisonderwys as alternatiewe onderwys het daartoe gelei dat die verskynsel toenemend gedurende die afgelope dekade die fokus geword het van onderwysnavorsers en beleidmakers

(Rakestraw & Rakestraw, 1990:67; Knowles, Marlow & Muchmore, 1992:195; Marlow, 1994:438).

Die geskiedenis en demografie van die VSA toon sterk ooreenkomste met die van Suid-Afrika. Blanke setlaars vanuit verskeie Europese lande het hulle in beide lande gaan vestig. In albei lande is daar benewens die Europese kultuur, wat deur die setlaars daar gevestig is, ook ander kulture teenwoordig. In die geval van Suid-Afrika is daar onder andere 'n sterk Afrika-kultuur by swart volke wat reeds hier was toe die blanke setlaars en die Indiërs hier aangekom het. In die geval van Amerika is daar die Indiane, swart groepe vanuit Afrika wat hulle daar gaan vestig het, Spaanssprekende groepe en ander groot immigrante-groepe soos byvoorbeeld die Oosterlinge (Vos & Brits, 1990:49; 149). Albei lande het dus 'n heterogene bevolking-samestelling ten opsigte van etniese groepe, taal, kultuur en religie. In albei lande is daar gevolglik minderheidsgroepe met wie se bepaalde behoeftes daar in die onderwys rekening gehou moet word. 'n Verdere ooreenkoms is dat die onderwys in albei lande 'n geskiedenis het van diskriminasie en vernet, en vanaf gesegregeerde onderwys na geïntegreerde onderwys beweeg het in 'n poging om alle groepe te akkommodeer (Claassen, 1995:451, 461, Theron & Van Staden, 1995:595-598). Alhoewel die blankes in die VSA die meerderheid van die bevolking uitmaak en in Suid-Afrika 'n minderheidsgroep is, was die blankes in albei lande voorheen beskou as die bevoordeelde groep, ook ten opsigte van onderwysvoorsiening. (Claassen, 1995:457; Theron & Van Staden, 1995:544). Dit blyk egter dat die onderwysstelsels in albei lande ondanks bepaalde hervormings steeds nie aan die onderwysverwagtinge van alle groepe en individue voldoen nie (Dembitzer, 1990:39; Van der Westhuizen, 1991:983; Knowles, *et al.*, 1994:238; Van Oostrum, 1997b:23). Vanweë die ooreenkomste tussen die VSA en Suid-Afrika, mag navorsing oor tuisonderwys in die VSA nuttig gebruik word deur navorsers wat tuisonderwys in Suid-Afrika wil ondersoek.

Ook in Suid-Afrika is daar tans toenemende belangstelling in tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening (Van Oostrum, 1996:5). Volgens

'n telefoniese gesprek met mnr. Leendert Van Oostrum, voorsitter van die Tuisonderwysvereniging van Suid-Afrika en president van die Nasionale Koalisie van Tuisskolers (1998), was daar in 1998 na raming ongeveer 3 000 kinders in Suid-Afrika wat tuisonderwys ontvang het. Literatuur toon dat dié getalle intussen geweldig toegeneem het. Tans word die getal tuisskolers in Suid-Afrika deur verskillende bronne op tussen 4 000 en 8 000 geskat en die getalle neem steeds snel toe (Anon., 1999:8; Garson, 1999:34; Robinson, 1999:1). Weinig navorsing is egter nog gedoen oor tuisonderwys in Suid-Afrika en daarom is daar in hierdie studie gepoog om die rol van tuisonderwys in die voorsiening van onderwys in die RSA te ondersoek.

Uit die voorafgaande beredenering blyk die probleem van hierdie navorsing te wentel om die volgende vrae:

- Wat is die wesenwoord van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening?
- Hoe sien tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA daar uit?
- Wat is die stand van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika?
- Hoe sien bepaalde dimensies van tuisonderwys in Suid-Afrika daar uit?
- Watter aanbevelings kan gemaak word ten opsigte van die rol van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika?

1.2 DOEL MET DIE NAVORSING

Die doel met die navorsing is om:

- die wesenwoord van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening te bepaal;

- te bepaal hoe tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA daar uitsien;
- te bepaal wat die stand is van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika;
- te bepaal hoe bepaalde dimensies van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika daar uitsien; en
- enkele aanbevelings te maak oor die rol van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.

1.3 NAVORSINGSMETODE

1.3.1 Literatuurstudie

Rekenaarsoektogte van die ERIC, DIALOG en RGN se NAVO-databasis is uitgevoer om toepaslike literatuur op te spoor. 'n Literatuurstudie is onderneem waar veral van primêre, maar ook sekondêre bronne gebruik gemaak is. Versamelde inligting is oorweeg en geëvalueer, sodat daar sekere gevolgtrekkings gemaak kon word. Deur middel van die literatuurstudie is daar gepoog om vas te stel wat die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening is. Die rol van tuisonderwys in onderwysvoorsiening in die VSA is ook bestudeer en inligting is ingewin oor die rol van tuisonderwys in Suid-Afrika.

1.3.2 Empiriese ondersoek

1.3.2.1 Doel

Die empiriese ondersoek het ten doel om te bepaal:

- wat die profiel is van tuisskolers in Suid-Afrika;
- watter onderwysmetodes deur tuisskolers in Suid-Afrika gebruik word; en

- om watter redes tuisskolers in Suid-Afrika tuisonderwys bo formele skoolonderwys verkies.

1.3.2.2 Meetinstrument

Na aanleiding van die literatuurstudie is 'n vraelys opgestel om te bepaal wat die profiel van die gemiddelde tuisskolers in Suid-Afrika is, watter onderwysmetodes deur tuisskolers in Suid-Afrika gebruik word en om watter redes tuisskolers in Suid-Afrika tuisonderwys bo formele skoolonderwys verkies.

1.3.2.3 Loodsondersoek

Voordat die vraelys gefinaliseer is, is 'n loodsondersoek onderneem om leemtes in die vraelys te bepaal (n = 10).

1.3.2.4 Universum

Die universum of teikenpopulasie is alle ouers wat tuisonderwys in Suid-Afrika beoefen. Dit was egter nie moontlik om al hierdie ouers op te spoor nie. Bronne wys ook daarop dat nie alle tuisskolers noodwendig by 'n vereniging of 'n departement registreer nie en daar moontlik talle "ondergrondse" tuisskolers is (Anon., 1999:8; Badenhorst, 1998:21; Nasionale Koalisie van Tuisskolers, 1999; Robinson, 1999:1; Slabbert, 1999). 'n Telefoniese gesprek met Van Oostrum (1999) het aan die lig gebring dat nie alle tuisskolers van voorafbereide kurrikulums gebruik maak nie. Dit is daarom moeilik om presiese getalle te bepaal, hoewel dit geskat word op tussen 4 000 en 8 000 (Anon., 1999:8; Garson, 1999:34; Robinson, 1999:1).

1.3.2.5 Populasie

Die bereikbare populasie is alle ouers wat tuisonderwys beoefen in Suid-Afrika en tot een van die vier tuisonderwysverenigings in die land behoort, of studiemateriaal vanaf kurrikulumverspreiders van tuisonderwysmateriaal ontvang (N = 4 000).

1.3.2.6 Steekproef

Soos reeds aangedui is, is dit nie moontlik om te bepaal presies hoeveel tuisskolers daar in Suid-Afrika is nie. Sodanige persone is meestal ook uiters gesteld op vertroulikheid. Daar is dus nie naamlyste beskikbaar waarvan 'n ewekansige steekproef getrek kan word nie. Daar is dus gepoog om soveel as moontlik van die teikenpopulasie by die steekproef in te sluit as deel van 'n nie-proporsionele gestratifiseerde steekproef. Tuisonderwysverenigings en kurrikulumsverskaffers van tuisonderwysmateriaal is met behulp van die Internet opgespoor en telefonies gekontak. Vraelyste is via tuisonderwysverenigings en kurrikulumsverskaffers van tuisonderwysmateriaal aan tuisskolers versprei. Daar is aanvaar dat nie alle tuisskolers van voorafbereide kurrikulums gebruik maak nie, en daarom kon hulle nie as die enigste toegang tot tuisskolers beskou word nie. Tuisskoolverenigings is om dié rede ook genader. Aan die ander kant is ook aanvaar dat nie alle tuisskolers lede van tuisonderwysverenigings is nie, en daarom is kurrikulumsverskaffers ook betrek.

1.3.2.7 Statistiese verwerking

Die SAS statistiese tegniek is met die hulp van die Departement Inligtingstegnologie en Bestuur, PU vir CHO, Vaaldriehoekskampus gekies om die kwantitatiewe data te verwerk en ontleed.

1.4 VERBANDHOUDENDE NAVORSING

Tuisonderwys in Suid-Afrika as navorsingsterrein is nog bykans glad nie sistematies nagevors nie. Ondanks die toenemende belangstelling in die onderwerp, is daar weinig wetenskaplik-nagevorsde inligting oor tuisonderwys in Suid-Afrika beskikbaar. Slegs twee MEd-verhandelinge en een PhD-proefskrif kon opgespoor word.

Van Oostrum (1997) se verhandeling is getiteld *Tuisonderwys: 'n didaktiese en etiese perspektief*. Hy kom tot die gevolgtrekking dat, gegewe die hoë eise wat etiese waardes en norme aan die optrede van owerhede stel met

betrekking tot die ouerlike versorging van kinders, die owerheid 'n plig het om homself te vergewis van die kenmerke en eienskappe van tuisonderwys as onderwysmodel. Hy meen ook dat owerheidsinmenging juis navorsing oor tuisonderwys kortwiek, omdat tuisskolers weens die bedreiging van hulle fundamentele regte ondergronds gedwing word en daarom nie vir navorsers toeganklik is nie.

Van Schoor (1999) se verhandeling handel oor *Tuisonderrig in 'n post-apartheid Suid-Afrika*. Sy kom tot die gevolgtrekking dat ouers die besluit om hulle kinders tuis te onderrig nie ligtelik opneem nie en dat hulle dit in belang van die kind doen.

In hierdie navorsing word gepoog om tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwys in Suid-Afrika te ondersoek deur die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening te bepaal; te bepaal hoe tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA daar uitsien; wat die stand van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika is; hoe bepaalde dimensies van tuisonderwys in Suid-Afrika daar uitsien; en enkele aanbevelings te maak oor die rol van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.

Brynard (1998) se proefskrif handel oor *Die implementeringsmoontlikhede van "Accelerated Christian Education" en tuisonderrig in 'n ondersteunde opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrikaanse skole*. Sy is van mening dat die impelentering van 'n opeleer-onderrigbenadering 'n nuwe tydvak vir onderwys in Suid-Afrika kan inlei mits die proses met die nodige sensitiwiteit aangespreek word.

Benewens bogenoemde literatuur kon daar ook enkele joernaalartikels, enkele algemene artikels in meningsvormende en populêre tydskrifte en tientalle koerantberigte oor die onderwerp opgespoor word.

1.5 HOOFSTUKINDELING

Die navorsingsverslag word aan die hand van die volgende hoofstukindeling weergegee:

Hoofstuk 1: Inleiding

Hoofstuk 2: Die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening

Hoofstuk 3: Tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA

Hoofstuk 4: Tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika

Hoofstuk 5: Empiriese navorsingsontwerp

Hoofstuk 6: Ontleding en interpretering van data

Hoofstuk 7: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings

1.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n oriëntering gegee ten opsigte van hierdie navorsing. Dit is gedoen aan die hand van 'n probleemstelling, 'n uiteensetting van die navorsingsdoel en 'n oorsig oor die navorsingsmetode. Daar is ook kortliks verwys na verbandhoudende navorsing en 'n aanduiding is gegee van die hoofstukindeling.

In die volgende hoofstuk sal daar ondersoek ingestel word na die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening.

HOOFSTUK 2: DIE WESENSAARD VAN TUISONDERWYS AS ALTERNATIEWE VORM VAN ONDERWYS- VOORSIENING

2.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 is daar reeds verwys na die wêreldwye toename in tuisonderwys, asook die toenemende belangstelling in tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. 'n Besinning oor die aard van tuisonderwys is egter nodig voordat daar bepaal kan word wat die rol van die verskynsel in die voorsiening van onderwys in Suid-Afrika is.

In hierdie hoofstuk word die wesensaard van tuisonderwys ondersoek. In die literatuur word terme soos tuisonderwys, tuisonderrig, "home schooling" (soms as "homeschooling" gespel) egter dikwels sonder duidelike onderskeid gebruik. 'n Begripsomskrywing van tuisonderwys en ander verwante begrippe is dus eerstens noodsaaklik om duidelikheid te verkry ten opsigte van bepaalde terme soos dit in hierdie verslag gebruik word.

2.2 'n BEGRIPSOMSKRYWING VAN TUISONDERWYS EN VERWANTE BEGRIPPE

2.2.1 Tuisonderwys

Uit oorsese literatuur blyk dit dat die terme "home schooling" (soms ook gespel "home-schooling" of "homeschooling") en "home education" en selfs "home-based education" sonder onderskeid gebruik word om na dieselfde vorm van onderwysvoorsiening te verwys (Mayberry, 1989:171-179; Leistico, 1990:5; Cizek, 1994:43; Knowles, *et al.*, 1994:238; Knowles & Muchmore:1995; Hunt, 1996:62; Klicka & Phillips, 1997:80-81).

Volgens die ERIC-databasis (Houston, 1990:118) verwys die term "home schooling" na die voorsiening van verpligte onderwys tuis as 'n alternatief vir tradisionele openbare of privaatskole. Daar word ook genoem dat "home

schooling” dikwels verkies word vanweë ouers se begeerte om hulle kinders uit die tradisionele skoolomgewing te verwyder.

Meighan, (1997:3) wys daarop dat, alhoewel “home schooling” die term is wat meer algemeen gebruik word, tuisonderwys inderwaarheid meer akkuraat beskryf word deur die term “home-based education”, omdat die meerderheid tuisskolers die huis as basis gebruik vir 'n verskeidenheid van onderrig-leeraktiwiteite wat nie noodwendig tot die huis beperk word nie.

Die Vereniging van Tuisonderwys in Suid-Afrika gebruik die term “tuisonderwys” in die Afrikaanse weergawe van sy grondwet, en die term “home schooling” in die Engelse weergawe om na bogenoemde vorm van onderwysvoorsiening te verwys (Van Oostrum, 1997a:21).

Vir hierdie navorsing sal die term *tuisonderwys* gebruik word om te verwys na onderwys waar ouers verantwoordelik is vir sowel die beplanning as die voorsiening van die onderwys aan hulle kinders.

2.2.2 Tuisonderwysgesinne

Tuisonderwysgesinne verwys vir die doel van hierdie navorsing na gesinne waar ouers en alle of sommige kinders binne die gesin betrokke is by tuisonderwys, en waar een of albei ouers as onderwyser/s optree.

2.2.3 Tuisskool

Vir die doel van hierdie navorsing word Van Oostrum (1997a:24) se omskrywing gebruik, naamlik dat dit verwys na daardie aspekte van struktuur, hulpbronne en aktiwiteite wat binne 'n tuisonderwysgesin beoefen word en verband hou met die onderwys van die kind.

2.2.4 Tuisskolers

Hierdie begrip verwys na enige ouer wat betrokke is by tuisonderwys (Van Oostrum, 1997a:24).

2.2.5 Tuisleerders

Tuisleerders verwys na leerders wat betrokke is by tuisonderwys.

2.2.6 Huissskole

Huissskole verwys na 'n opset waar kinders uit die openbare skool onttrek word om tuis onderrig te ontvang. Dit word ook soms tuisgebaseerde onderwys genoem (Van Oostrum, 1997a:23; Louw, 1998:198-199). 'n Huissskool bestaan nie noodwendig uit lede van 'n enkele gesin nie en die ouers tree nie noodwendig as onderwysers op nie. Ouers van ander gesinne, studente, onderwysers of ander kundiges uit die gemeenskap word benut om bepaalde aspekte te onderrig sonder dat daar enige vergoeding van die staat ontvang word (Van Oostrum, 1997a:23; Louw, 1998:198-199).

'n Huissskool verskil dus van tuisonderwys waar ouers as onderwysers vir hulle eie kinders optree. Huissskole val nie binne die terrein van hierdie navorsing nie.

In 'n poging om tuisonderwys as onderwyserskynsel te belig, sal daar eerstens ondersoek ingestel word na tuisonderwys in die konteks van 'n stelsel van onderwysvoorsiening. Vervolgens sal daar gekyk word na tuisonderwys as onderwyserskynsel en laastens sal die voor- en nadele van tuisonderwys aangedui word.

2.3 TUISONDERWYS IN DIE KONTEKS VAN 'n STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING

2.3.1 Inleiding

Volgens Steyn (1996:24) bestaan die totale stelsel van onderwysvoorsiening in 'n land uit 'n nasionale onderwysstelsel, sowel as ander kleiner onderwysstelsels (kyk Figuur 2.1).

Figuur 2.1: Die totale stelsel van onderwysvoorsiening in 'n bepaalde land

Formele stelsel van onderwysvoorsiening	Nie-formele stelsel van onderwysvoorsiening
Nasionale onderwysstelsel	Mini-onderwysstelsel A Mini-onderwysstelsel B Mini-onderwysstelsel C Mini-onderwysstelsel X, ens.

(Steyn, 1996:25)

Volgens Steyn (1996:23-24) vind formele onderwysvoorsiening plaas binne die nasionale onderwysstelsel en nie-formele onderwys binne die mini-onderwysstelsels (vgl. Figuur 2.1). Ander outeurs het soortgelyke sienings. Volgens Landman (1993:251-252) verwys formele onderwysvoorsiening na:

- spesifieke inrigtings waar leerders opgelei word;
- kurrikula wat gewoonlik slegs verander kan word met groot moeite en oor 'n lang tydperk;
- 'n verdeling in primêre, sekondêre en tersiêre fases; en
- erkenning van die feit dat die leerder in die formele stelsel betrokke is by formele leer, weinig verantwoordelikheid het en besluite namens die leerder gemaak word alhoewel die leerder bepaalde keuses mag uitoefen.

Nie-formele onderwysvoorsiening verwys dan na (Landman, 1993:252):

- opleiding in verskeie omgewings, insluitende inrigtings wat opgerig is primêr vir die doel van formele onderrig;
- vinnige en kreatiewe kurrikulering wat rekening hou met behoeftes wat op kort kennisgewing ontstaan as gevolg van dringende omstandighede;
- die integrering van enige bevoegde persoon in die gemeenskap;

- 'n keuse van leermetodes; en
- erkenning van die feit dat die leerder in nie-formele onderwys betrokke is by nie-formele leer, die leerders self verantwoordelikheid neem met betrekking tot wat hulle kies om te leer, maar ondersteun word met betrekking tot hoe hulle wil leer.

Dit blyk dat tuisonderwys beswaarlik perfek pas in enige een van bogenoemde twee kategorieë, naamlik formele en nie-formele onderwys.

Alhoewel bogenoemde onderskeid nog algemeen aangetref word, moet daar egter ook kennis geneem word van die huidige tendens om stelsels van onderwys en opleiding te herposisioneer (Anon, 1997:2). In Suid-Afrika word daar deur die ontwikkeling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk in Suid-Afrika onder meer gepoog om onderwys en opleiding te integreer eerder as om twee totaal aparte stelsels te hê vir akademiese onderwys en beroepsgerigte onderwys (French, 1997:18).

2.3.2 Die onderwysstelsel

Steyn (1996:17) definieer die onderwysstelsel as 'n raamwerk of struktuur bestaande uit bepaalde komponente waardeur effektiewe onderwys moontlik word om in die onderwysbehoefte van 'n bepaalde groep mense, die teikengroep, te voorsien.

Verskeie soorte onderwysstelsels word onderskei, onder meer 'n nasionale onderwysstelsel en verskeie "mini-onderwysstelsels" (Steyn, 1996:17-19). Die nasionale onderwysstelsel word gedefinieer as 'n raamwerk vir effektiewe onderwys waardeur in die onderwysbehoefte van al die inwoners in 'n bepaalde staatsterritorium voorsien word. 'n Mini-onderwysstelsel word gedefinieer as 'n raamwerk vir effektiewe onderwys om aan die onderwysbehoefte van 'n bepaalde groep mense te voorsien. Die teikengroep is dus 'n identifiseerbare groep mense, binne dieselfde staatsterritorium of selfs oor landsgrense, maar nie alle inwoners van 'n staat nie.

Volgens hierdie definisie van Steyn, is die onderwysstelsels van die VSA en Suid-Afrika voorbeelde van nasionale onderwysstelsels, terwyl opleidingsentrums voorbeelde is van mini-onderwysstelsels. Dit kom dus aanvanklik voor asof tuisonderwys 'n voorbeeld is van 'n mini-onderwysstelsel. Uit Steyn (1996:19-21) se omskrywing blyk dit egter verder dat die meeste mini-onderwysstelsels gerig is op onderwys en opleiding wat tipies beroeps- en vaardigheidsopleiding behels om in die onderwysbehoefte van bepaalde organisasies in die private of openbare sektor te voorsien. In hierdie opsig verskil tuisonderwys dus van bogenoemde mini-onderwysstelsel (Steyn, 1996:21). Alhoewel die mini-onderwysstelsel ook aan staatswetgewing onderworpe is, word die struktuur en funksionering van die mini-onderwysstelsel gewoonlik nie, soos in die geval van die nasionale onderwysstelsel, deur staatswetgewing bepaal nie (Steyn, 1996:21). Die stelling is egter ook nie korrek met betrekking tot tuisonderwys nie.

Daar sal vervolgens ondersoek ingestel word na tuisonderwys as verskynsel om te bepaal hoe dit wel inpas by die stelsel van onderwysvoorsiening.

2.4 TUISONDERWYS AS ONDERWYSVERSKYNSEL

2.4.1 Die kontemporêre tuisonderwysbeweging in konteks

Navorsing toon dat tuisonderwys lank reeds bestaan. Volgens Mayberry (1989:17) kan tuisonderwys trouens as die mees tradisionele vorm van onderwys beskou word. Vroeë Joods-Christelike weergawes van die huisopset van daardie tyd dui daarop dat die huis die primêre sentrum van onderwys was. Ook in die Germaanse en Latynse kulture, wat grootliks deur die Christendom beïnvloed is, was tuisonderwys dikwels die enigste onderwys wat beskikbaar was vir die gewone mens. Tydens die sewentiende en agtiende eeu het die meeste kinders van die hoër klas in Europa en Amerika hulle onderwys tuis deur ouers of tutors ontvang (Hood, 1990:1; Knowles, *et al.*, 1994: 238). In baie kulture wat vandag as primitief beskou word, is die ouers steeds die enigste noemenswaardige bron van onderwys. In lande soos Kenya en Nigerië verskaf die staat gratis onderwys, maar daar

bestaan nog nie verpligte onderwyswetgewing nie (Bondesio, 1995:396; Niemann, 1995:427). Ook in Suid-Afrika was tuisonderwys eens die norm. Van Oostrum (1997b:23) wys daarop dat talle, indien nie die meeste nie, Suid-Afrikaners tot minder as honderd jaar gelede hul enigste skoling tuis ontvang het. Knowles, *et al.* (1992:201) is dus waarskynlik korrek in hul afleiding dat tuisonderwys inderdaad 'n kruiskulturele verskynsel is.

Teen die negentiende eeu het die staat in verskeie lande beheer oor die onderwys geneem en skoolplig is ingestel. In Engeland, byvoorbeeld, het elementêre onderwys in 1880 verpligtend geword en in Frankryk met die aanvang van die twintigste eeu (Cole, 1950:599, 604). In Suid-Afrika is daar in 1870 vir die eerste maal deur middel van die "Elementary Education Act" voorsiening gemaak vir die invoering van gedeeltelike skoolplig (Du Preez Van Wyk, 1947:184). In die VSA het alle state teen 1918 skoolplig deur middel van wetgewing ingestel (Rakestraw & Rakestraw, 1990:69).

In verskeie lande is skoolplig aanvanklik ingestel met die primêre doel om die nasionale ideale van die regering van die dag te bevorder. In die VSA was die doelstellings van skoolplig onder meer amerikanisering (Knowles, *et al.*, 1994:238). In Suid-Afrika was die instelling van skoolplig aanvanklik gerig daarop om skoolbesoek te verbeter en daardeur die kanse op anglisering te verhoog (Du Preez Van Wyk, 1947:186).

Die koms van skoolplig en toeganklike gratis openbare onderwys in die negentiende eeu, het persepsies aangaande informele en tuisonderwys verander. Die lokus van verantwoordelikheid vir onderwys het van die familie na die geïnstitutionaliseerde skool onder staatsbeheer verskuif en al hoe meer ouers het hulle kinders skool toe gestuur eerder as om die opsie van tuisonderwys toe te pas (Mayberry, 1989:171; Rakestraw & Rakestraw, 1990:69; Cizek, 1994:43).

Gedurende die laat 1960's en vroeë 1970's het tuisonderwys egter weer in 'n toenemende mate na vore getree en versprei as 'n alternatief vir geïnstitutionaliseerde skoolonderwys. In lande soos Engeland, Kanada,

Australië, Nieu-Zeeland, Amerika en selfs Suid-Afrika kies gesinne toenemend die opsie van tuisonderwys bo skoolbywoning. In Engeland het die aantal tuisonderwysgesinne van ongeveer 20 in 1977 na ongeveer 10 000 in 1994 gegroei. In Australië is daar in 1995 ongeveer 20 000 tuisonderwysgesinne gerapporteer. In Kanada toon die amptelike syfers dat daar 10 000 tuisonderwysgesinne is, maar daar word geskat dat 30 000 dalk meer korrek kan wees (Meighan, 1995:275). Dit is moeilik om akkurate statistiek vir Kanada te bekom omdat baie gesinne hier nie by tuisonderwysverenigings aansluit nie en ook nie by die plaaslike skoolrade registreer nie (Hunt, 1996:62). In Nieu-Zeeland is die beraamde getal tuisonderwysgesinne 3 000 (Meighan, 1995:275).

Die sterkste tuisonderwysbeweging kom waarskynlik in die VSA voor. Die getal kinders in die VSA wat tuisonderwys ontvang word, soos in Hoofstuk 1 aangedui, deur verskillende bronne as tussen 500 000 en een miljoen geskat, met 'n groei van ongeveer 20 persent per jaar en daar word geskat dat soveel as twee persent van die skoolgaande bevolking teen die jaar 2000 tuisonderwys sal ontvang (Natale, 1995:35, Meighan, 1995:275, Wagenaar, 1997:440). In al hierdie gevalle is daar aanduidings dat die getalle oor die afgelope 20 jaar geleidelik gegroei het en steeds groei (Cizek, 1994:43, Meighan, 1995:276, Van Oostrum, 1997b:23). Sommige bronne verwys na hierdie verskynsel as "a return to do it yourself education" (Dembitzer, 1990:39). Louw (1992:358) wys daarop dat die verskil tussen tuisonderwys vandag en tuisonderwys vroeër daarin geleë is dat ouers voorheen feitlik nie 'n ander keuse gehad het as tuisonderwys nie, terwyl ouers dit vandag verkies dat hulle kinders nie staat- of privaatskole moet bywoon nie, maar eerder tuis onderrig word.

Waar die vroeë jare van die heroplewing van tuisonderwys gekenmerk is deur konflik tussen tuisonderwysgesinne en die administrateurs van openbare skole (Knowles, *et al.*, 1992:207-215; Klicka & Phillips, 1997:80; Van Oostrum, 1997b:23), is daar van die kant van owerhede deesdae 'n meer verdraagsame houding (Rakestraw & Rakestraw, 1990:69-71). So is

tuisonderwys tans 'n wetlike en erkende alternatief in onder meer Engeland, Kanada en in alle state in die VSA (Natale, 1992:27; Simmons, 1994:49; Meighan, 1995:276-279). In die VSA bestaan daar selfs al programme vir samewerking tussen tuisonderwysgesinne en openbare skole (Natale, 1992:26; Knowles, *et al.*, 1992:216; Knowles, *et al.*, 1994:240; Shepherd, 1994:55). Ook in Suid-Afrika is tuisonderwys sedert 1996 volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (Nr. 84 van 1996; vgl. SA, 1996c) nie meer onwettig nie.

Uit die literatuur blyk dit dat daar met betrekking tot regs kwessies rondom tuisonderwys telkens verwys word na menseregte en nasionale grondwette wat bepaalde waardes en norme reflekteer. Daar word ook melding gemaak van hofuitsprake met betrekking tot onderwys in die algemeen en tuisonderwys in die besonder.

2.4.2 Regs kwessies met betrekking tot tuisonderwys

Daar is verskillende standpunte met betrekking tot die reg van ouers om keuses ten opsigte van die onderwys van hulle kinders uit te oefen en die staat se reg en verantwoordelikheid met betrekking tot onderwys. Aan die een kant van die spektrum is daar die voorstanders van ouers se absolute reg tot die keuse van hulle kinders se onderwys, soos die sogenaamde *Libertarians* (Wynn, 1985:23-25). Aan die ander kant is daar persone wat meen dat die staat altyd 'n mate van beheer oor onderwysvoorsiening moet handhaaf - selfs ten opsigte van nie-openbare onderwys. Die staat moet volgens hierdie persone byvoorbeeld toesien dat onderwys in nie-openbare skole aan dieselfde standarde as openbare skole moet voldoen met betrekking tot die opleiding van onderriggewers, die duur van die skooldag en skooljaar en gestandaardiseerde toetse (Wynn, 1985:32-33).

In sommige Amerikaanse state, soos Kentucky, vereis die wet verpligte *onderwys* (Pitman, 1987:284; Cox, 1997:179). In ander lande, soos Suid-Afrika, stipuleer die wet verpligte *skoolbywoning* (Van Oostrum, 1997a:166). Boss en Wurtz (1994:264) wys daarop dat skole so kenmerkend geword het van die samelewing dat skool en onderwys as uitruilbare terme gebruik word.

Hulle beklemtoon egter die feit dat dit *nie* sinoniem is nie, maar dat 'n skool 'n inrigting is, terwyl onderwys 'n proses is. Hulle staan verpligte onderwys eerder as verpligte skoolbywoning voor en meen dat verpligte skoolpligwetgewing inbreuk maak op die regte van kinders en ouers (Boss & Wurtz, 1994:272-273).

Volgens Van Oostrum (1997a:140-143; 178) blyk dit uit internasionale instrumente van menseregte, soos die Universele Verklaring van Menseregte, die Internasionale Verbond op Ekonomiese, Sosiale en Kulturele Regte, die Internasionale Verbond op Burgerlike en Politieke Regte en die Afrika-handves van Mense- en Volkeregte, dat daar universeel aanvaar word dat besluite oor die beste belange van 'n kind, ook met betrekking tot onderwys, die beste deur die ouers geneem word en nie deur die staat nie. Hy wys ook daarop dat daar getuienis is dat daar nie sonder meer aanvaar kan word dat die beste belange van 'n kind gedien word deur openbare skoolbywoning nie en dat daar selfs in owerheidskringe kommer bestaan oor growwe menseregteskendings in openbare skole.

Volgens Van Oostrum (1997a:179) is dit billik om te aanvaar dat die kind 'n individu is wat geregtig is om van sy of haar ouers rigting en leiding te ontvang in die wyse waarop individuele regte uitgeoefen word. Slegs waar bewys word dat die ouers hierin faal of inbreuk maak op die kind se regte, mag die staat intree. Die reg op en vryheid van onderwys, en tuisonderwys in die besonder, is geen uitsondering hierop nie.

Cox (1997:179), daarenteen, is van mening dat waar onderwys as 'n fundamentele menseregte beskou word, ouers nie ook 'n fundamentele regte kan hê om die onderwys van hulle kinders te beheer nie. Sy meen dat die twee regte onversoenbaar is. Cox (1997:188) meen verder dat die staat ouers se regte met betrekking tot die opvoeding van hulle kinders so ver as moontlik behoort te beskerm. Sy is egter van mening dat ouers se regte met betrekking tot die keuse van hulle kinders se opvoeding ondergeskik is aan die regte van hulle kinders. Sy meen voorts dat dit kinders se regte is om

onderwys te ontvang wat hulle in staat sal stel om vrydenkende individue te wees.

Die vraag ontstaan nou waarom ouers tuisonderwys as opsie kies, eerder as openbare skole waar die staat die verantwoordelikheid aanvaar vir die voorsiening van onderwys en selfs daarop aandrang. Uit die literatuur blyk dit dat daar talle uiteenlopende redes is vir dié keuse. Hierdie keuses word breedvoerig in Hoofstukke 3 en 4 bespreek. Dit blyk egter dat dit hoofsaaklik hier om twee aspekte gaan. Vir sommige ouers is tuisonderwys bloot die uitoefening van 'n fundamentele reg. Ander ouers wend hulle daartoe omdat die openbare stelsel van onderwysvoorsiening nie aan hulle verwagtings voldoen nie. Vervolgens word enkele gedagtes met betrekking tot hierdie twee aspekte geopper.

2.4.3 Tuisonderwys as 'n fundamentele reg

Sommige ouers beskou tuisonderwys as 'n konstitusionele reg, die uitvoering van hulle oerlike pligte en in sommige gevalle 'n Bybelse opdrag (Rakestraw & Rakestraw, 1990:68). Hierdie ouers wil aanspreeklikheid vir hulle kinders se onderwys aanvaar (Simmons, 1994:48).

Party tuisskolers glo bloot net dat die meer geïndividualiseerde aard van tuisonderwys beter is vir hulle kinders as skoolonderwys (Marshall, 1992:28).

Daar is egter ook ouers wat tuisonderwys kies omdat hulle nie tevrede is met die stelsel van openbare onderwys nie.

2.4.4 Tuisonderwys as reaksie op kritiek teen openbare skole

Sommige ouers kies tuisonderwys omdat openbare skole nie aan hulle verwagtings voldoen nie. Party tuisskolers meen dat skole op sowel opvoedkundige as emosionele terrein kinders skade kan berokken (Van Galen, 1988:55; De Voe, Kennedy, Harman-Anderson & Zimmerman, 1995:137). Sommige ouers verkies tuisonderwys vanweë godsdienstige redes, soos dat godsdienst nie in skole beoefen word nie (Jeub, 1994:52).

Ander is onder meer begaan oor probleme soos diskriminasie, swak dissipline en sosiale konflik (Pike, 1992:564). Party ouers is bekommerd oor die fisiese veiligheid van kinders en die toename in dwelmmisbruik - selfs op primêre onderwysvlak (Whitehead & Crow, 1993:32-35).

Die vraag ontstaan nou watter voordele tuisonderwys bo tradisionele onderwys vir hierdie diverse groep ouers bied.

2.5 DIE VOOR- EN NADELE VAN TUISONDERWYS

2.5.1 Inleiding

Navorsers soos Cizek (1994:46) bevestig die feit dat daar nasionaal en internasionaal relatief min navorsing gedoen is oor tuisonderwys. In navorsing wat wel onderneem is, word die positiewe sowel as die negatiewe aspekte van tuisonderwys soms bespreek, terwyl ander bronne geskryf is deur persone wat oënskynlik self betrokke is by tuisonderwys of voorstanders daarvan blyk te wees. Die navorsingsresultate het daarom 'n bepaalde perspektief op tuisonderwys en die voordele wat tuisonderwys volgens die navorser inhoud, word daarin beklemtoon. Aan die ander kant is daar weer navorsingsbronne wat slegs fokus op die moontlike nadele van tuisonderwys. Daar is ook nie eenstemmigheid oor wat voor- en wat nadele is nie. Wat vir sommige navorsers voordele is van tuisonderwys, word deur ander juis gesien as nadele. Om die rede sal daar eerder verwys word na argumente teen en argumente ten gunste van tuisonderwys.

2.5.2 Argumente teen tuisonderwys

Daar moet kennis geneem word van die feit dat kritici van tuisonderwys daarop wys dat navorsingsresultate oor tuisskolers nie noodwendig as verteenwoordigend beskou kan word nie, omdat deelname aan die navorsing op 'n vrywillige basis geskied. Baie navorsingsresultate word ook deur tuisskolers self gerapporteer en mag dus subjektief wees. Verder is dit ook waar dat nie alle tuisskolers registreer by organisasies en departemente nie

en dus dikwels nie by navorsing betrek kan word nie (Chatham, 1991:25; Natale, 1992:29).

Die volgende is argumente wat dikwels teen tuisonderwys aangevoer word.

2.5.2.1 *Isolasie van leerders en 'n gebrek aan sosialisering*

Een van die punte van kritiek van opvoedkundiges en die publiek teen tuisonderwys wat die meeste opduik, is die relatiewe isolasie van leerders en die gebrek aan sosialisering. Daar word dikwels aanvaar dat leerders in tuisskole minder interaksie het met die portuurgroep as leerders in konvensionele skole. Sommige opvoedkundiges meen dat die skoolomgewing noodsaaklik is vir normale sosiale ontwikkeling (Rakestraw & Rakestraw, 1990:72; Simmons, 1994:48).

Navorsers op die terrein van vroeë kindontwikkeling, soos Piaget, glo dat die samewerking en wedersydse respek wat deur vroeë verhoudings met portuurgroepe gekoester word, 'n kind se sosiale en emosionele ontwikkeling fasiliteer (Chatham, 1991:26). Chatham (1991:26-27) verwys na Sullivan se standpunt dat hierdie verhoudings die konteks verskaf waarbinne 'n kind sy/haar konsepte van intimiteit, samewerking, wedersydse respek en interpersoonlike sensitiwiteit ontwikkel. Daar is ook navorsing wat toon dat portuurgroepverhoudings die konteks is waarbinne kinders komplekse vorme van sosiale spel aanleer en sosiale vaardighede kan inoefen. Hierdie perspektiewe ontken nie die waarde van gesinsverhoudings nie, maar handhaaf die standpunt dat portuurgroep-interaksie selfs belangriker is in die ontwikkeling van 'n kind se vaardighede met betrekking tot interaksie met ander, veral met die portuurgroep (Chatham, 1991:26-27).

Sommige navorsers meen dat daar bepaalde opvoedkundige behoeftes is wat nie in die tuisskool aangespreek kan word nie, soos hoe om met ander kinders oor die weg te kom, hoe om as lid van 'n groep te funksioneer, om van die gesin geskei te wees en hoe om met onbekende volwassenes om te gaan en te kommunikeer (Wynn, 1985:33-34; Ray & Wartes, 1991:53). Ook

onder sommige voorstanders van tuisonderwys word minstens 'n mate van sosiale isolasie as nadeel van tuisonderwys genoem (Ray & Wartes, 1991:56; Chatham 1991:77-80).

Binne die gesin moet daar 'n mate van herstrukturering plaasvind om onderwys te akkommodeer. Voorsiening moet ook gemaak word vir sosiale interaksie buite die gesin. Ouers blyk ook soms onseker te wees oor die toereikendheid van kinders se sosiale ervarings (Parker, 1992:106).

Daar is reeds verwys na die aanname dat leerders in tuisskole minder interaksie het met die eie portuurgroep as leerders in konvensionele skole. Daar moet egter daarop gewys word dat die literatuur toon dat daar nie bewyse is vir hierdie aanname nie (Rakestraw & Rakestraw, 1990:72; Chatham 1991:75; Simmons, 1994:48).

2.5.2.2 Onvoldoende ouerkwalifikasies

Kritici van tuisonderwys is veral besorg oor die feit dat ouers wat tuisonderwys aanbied, dalk nie voldoende gekwalifiseer is daarvoor nie. In sommige state in die VSA hoef tuisskolers byvoorbeeld nie oor bepaalde akademiese kwalifikasies te beskik om tuisonderwys aan te bied nie (Ramsey, 1992:24; Simmons, 1994:47; vgl. ook 3.5.4.2). Alhoewel ouers baie toegewyd en gemotiveerd kan wees, word daarop gewys dat hulle nie altyd oor die innerlike vermoë of professionele voorbereiding beskik om effektiewe onderrig aan te bied nie (Wynn, 1985:34; Rakestraw & Rakestraw, 1990:72; Simmons, 1994:47). Simmons (1994:47) stel daarom voor dat daar vereis moet word dat voornemende tuisskolers eers bewys moet lewer van hulle bevoegdheid en deursettingsvermoë voordat hulle as tuisskolers mag praktiseer.

Sommige navorsers wys ook daarop dat alhoewel tuisskolers se potensiaal hoër as die gemiddeld blyk te wees, hulle prestasie partymaal inkonsekwent is as gevolg van sekere leemtes of voorkeure in die ouers se voorbereiding (Rakestraw & Rakestraw, 1990:72).

Tuisskolers in die VSA erken dat hulle soms onsekerheid oor hulle rolle ervaar en ook aanvanklik onseker is oor hoe hulle moet beplan. In die VSA bied ondersteuningsgroepe waardevolle inliging in die verband (Parker, 1992:106).

2.5.2.3 Die gehalte van onderwys is substandaard

Vanweë die feit dat daar nie oral kontrolemaatreëls ingestel word om tuisskole te monitor nie, is daar uit sommige oorde ernstige bedenkinge oor die standaard van die onderwys wat kinders in tuisskole ontvang. Daar word selfs beweer dat sommige tuisleerders geen onderwys ontvang nie, maar bloot net by die huis bly omdat dit vir die ouers geriefliker is (Rakestraw & Rakestraw, 1990:72; Natale, 1992:29; Ramsey, 1992:24).

2.5.2.4 'n Gebrek aan toerusting om gebalanseerde programme aan te bied

'n Verdere probleem wat geïdentifiseer word, is die gebrek aan verrykingsaktiwiteite, wat die onderwysprogram kan benadeel. Alhoewel daar 'n verskeidenheid goedbeplande en geïntegreerde kurrikulummateriaal beskikbaar is, beskik tuisleerders dikwels nie oor aktiwiteite soos kore, orkeste en 'n verskeidenheid sportsoorte nie (Simmons, 1994:47).

Tuisskolers self erken ook dat die verkryging van geskikte media en toerusting soms problematies is. Samewerking met openbare skole in die verband sou 'n oplossing kon wees (Parker, 1992:106).

2.5.2.5 'n Gebrek aan onderrigmateriaal en -geleenthede

Die aanbieding van vakke soos wetenskap kan bemoelik word deurdat daar nie altyd toegang is tot goed toegeruste laboratoria nie. Tweedetaal-onderrig kan bemoelik word deurdat daar nie blootstelling is aan goed-opgeleide onderwysers nie. Kultuurbewustheid en multikulturele perspektiewe kan moeiliker aangeleer word omdat daar nie geleentheid is vir leerders van

verskillende kultuuragtergronde om saam te leer en studeer nie (Simmons, 1994:47).

2.5.2.6 'n Gebrek aan struktuur

Sommige studiemateriaal wat deur tuisskolers gebruik word, bied nie 'n samehangende, sistematiese benadering tot bepaalde noodsaaklike lewensvaardighede nie (Simmons, 1994:47).

2.5.2.7 Te min onderrigtyd

Sommige kritici is van mening dat dit moeilik is om in 'n tuissituasie voldoende onderrigtyd te skep waar leerders sonder onderbrekings vir 'n bepaalde tydsduur duidelik gedefinieerde leertake wat intense konsentrasie vereis, bemeester (Wynn, 1985:34; Simmons, 1994:48).

2.5.2.8 Gebrekkige evaluering

'n Verdere beswaar teen tuisonderwys is dat ouers leerders se vordering moeilik kan monitor - veral as daar nie duidelike onderrigdoelwitte en verwagte uitkomst geïdentifiseer is nie. Daar is soms 'n gebrek aan dokumentasie en objektiewe evaluering. In samehang hiermee kan sertifisering ook 'n probleem wees (Rakestraw & Rakestraw, 1990:72; Simmons, 1994:48).

2.5.2.9 'n Gebrek aan fisiese aktiwiteit

Navorsing in die VSA het getoon dat, alhoewel tuisskoolouers 'n positiewe gesindheid ten opsigte van fisiesheid het, kinders wat tuisonderwys ontvang, nie fisies aktief is nie (De Voe, *et al.*, 1995). Verdere navorsing in die VSA het getoon dat die prestasietellings van tuisleerders beduidend laer is as die nasionale gemiddeld ten opsigte van aspekte soos hardloop en balhantering (Van Oostrum, 1997a:56).

2.5.2.10 Elitistiese onderwys

Tuisonderwys word deur sommige kritici beskou as 'n elitistiese onderwysopsie wat grootliks ondersteun word deur middelklasgesinne waar die ouers goeie onderwys ontvang het (Rakestraw & Rakestraw, 1990:72).

2.5.2.11 Te veel fokus op die gesin

Vanuit veral Christen-privaatskole in die VSA kom die kritiek dat tuisonderwys te veel fokus plaas op die gesin en ouers se primêre verantwoordelikheid om kinders in die weë van die Bybel te onderrig. Almal moet dus saamwerk aan 'n groter gesin - die totale Christendom. Die Christelike geloof moet volgens hierdie perspektief nie mense, selfs Christene, van mekaar af weghou nie, maar juis verenig in die geloof (Mulder, 1998:11).

2.5.2.12 Oordrag van eensydige lewensperspektiewe

Sommige kritici van tuisonderwys beweer dat eensydige en eng lewensperspektiewe dikwels deur ouers in tuisonderwys aan hulle kinders oorgedra word (Anon, 2000:2; Wynn, 1985:34).

2.5.2.13 Redes wat nie in belang van die leerder is nie

Sommige kritici van tuisonderwys beweer dat ouers dikwels om die verkeerde redes, wat nie opvoedkundig of religieus verantwoordbaar is nie, hul kinders uit die skool haal, soos dat hulle byvoorbeeld om een of ander rede 'n appeltjie met die skool te skil het en dit op dié manier doen (Ramsey, 1992:24). Daar word selfs beweer dat tuisonderwys in uitsonderlike gevalle gebruik word om verwaarlosing en mishandeling te versteek (Rakestraw & Rakestraw, 1990:72; Simmons, 1994:48).

2.5.2.14 Teenkanting

Vanuit die geledere van tuisskolers word erken dat een van die nadele is dat teenkanting vanaf die kant van onderwysowerhede ervaar word (Wynn, 1985:31).

Tuisonderwysgesinne kan ook vanweë teenkating vanuit die gemeenskap geïsoleerd voel (Parker, 1992:106).

2.5.2.15 Moontlike probleme met hertoelating tot hoofstroomonderwys

Ook vanuit die geledere van tuisskolers word as een van die nadele van tuisonderwys genoem dat daar soms probleme is met hertoelating van tuisleerders tot openbare skole indien ouers besluit om om bepaalde redes tuisonderwys te laat vaar (Wynn, 1985:31).

Die volgende is sommige van die vernaamste argumente ten gunste van tuisonderwys.

2.5.3 Argumente ten gunste van tuisonderwys

Baie van die teenargumente wat kritici van tuisonderwys daarop gee, is reeds in die voorafgaande paragraaf genoem as argumente ten gunste van tuisonderwys. Soos aangedui in 2.5, blyk dit dat sommige aspekte wat kritici dikwels as nadele sien, deur tuisskolers juis as positiewe aspekte ervaar word.

Die volgende argumente word ten gunste van tuisonderwys aangevoer.

2.5.3.1 Die bevordering van natuurlike leer

Onderskrywers van hierdie argument wys daarop dat jong kinders natuurlike leerders is wat gedurig spontaan inligting vergader en die wêreld rondom hulle ontleed. Leer wat so plaasvind, is meestal nie die gevolg van gestruktureerde onderrig nie, maar van 'n konstante en universele leerproses (Meighan, 1995:282). Fenomenale leer vind in die eerste vyf jaar van 'n kind se lewe plaas en dit geskied in 'n mindere of meerdere mate onder leiding van sogenaamde amateurs - die ouers, grootouers of ander versorgers van die kind. Sonder 'n bepaalde onderrigplan blyk ouers ondersteuning te gee aan die leerproses deur te reageer op die leerbehoefte van die kind in 'n bepaalde fase (Meighan, 1995:282; Meighan, 1997:23).

Hahn en Hasson (1996:4) maak die stelling dat alle ouers reeds tuis skolers is en dit sal bly selfs wanneer hul kinders reeds volwasse is. Hulle beweer dat die natuurlike band tussen ouer en kind die beste grondslag vorm vir onderrig en leer omdat dit gebaseer is op liefde, aanvaarding, vertroue en bemoediging. Die onderrig van akademiese vakke is volgens hulle bloot 'n natuurlike uitbreiding van die onderwysproses waarmee ouers in elk geval besig is.

2.5.3.2 Aanpassing by verskeie leerstyle

Ouers voel dat hulle, anders as in openbare skole, leergeleentheid tuis kan skep wat die individuele leerstyle van hulle kinders komplementeer (Parker, 1992:55-56; Knowles, *et al.*, 1994:241).

Twee en dertig verskillende leerstyle is reeds geïdentifiseer (Meighan, 1997:24). Dit spreek dus vanself dat 'n eenvormige benadering tot die kurrikulum of die leerproses nie alle leerders sal pas nie. Daar is individuele verskille ten opsigte van byvoorbeeld die mees gunstige temperatuur, lig en tyd, musiek of stilte, vir optimale leer. Dit is duidelik dat 'n onderwyser met 30 leerlinge in 'n klas nie binne 'n beperkte tyd dieselfde leerinhoud ewe effektief aan alle leerders kan oordra nie (Meighan, 1995:282). In tuisonderwys kan daar vir hierdie leerverskille voorsiening gemaak word en gefokus word op meer persoonlike onderwysuitkomst (Colfax & Colfax, 1988:43; Leistico, 1990:9; Jeub, 1994:51; Meighan, 1995:283; Durham, 1996:78; Meighan, 1997:24-25; Callan, 1998:85-86).

Guterson (1992:20-22) wys daarop dat tuis skolers 'n duidelik voordeel het bo openbare skool onderwysers met betrekking tot die aanbieding van geïndividualiseerde onderwys. Nie alleen ken ouers hulle kinders en hulle kinders se onderwysbehoefte beter nie, maar hulle worstel ook nie met groot klasse waar kinders bloot gesigte in 'n skare bly nie. Vir voorstanders van kind-gesentreerde onderwys bied tuisonderwys dus die beste moontlike voordele (Guterson, 1992:27-28).

2.5.3.3 'n Gunstige leeromgewing

Die huis word dikwels beskou as die mees stresvrye omgewing. Die intieme tuisatmosfeer word as bevorderlik beskou vir skolastiese ontwikkeling (Knowles, *et al.*, 1994:241). Die meer ontspanne atmosfeer tuis het, volgens Meighan (1995:284), ook 'n positiewe uitwerking op leerders se selfvertroue met betrekking tot hulle eie leer. Die gevolg is dat hulle belangstelling in leer toeneem, hulle meer nuuskierig word en hulle dinge begin bevraagteken. Simmons (1994:49) se verwysing na die emosionele ondersteuning van 'n sorgsame, geduldige onderwyser en die een-tot-een situasie sluit hierby aan. Ook Hahn en Hasson (1996:6-7; 20) verwys na die ouer as die tutor wat die leerders die beste ken. Hulle wys verder daarop dat leerders wat probleme in bepaalde vakke ondervind, dikwels na tutors gaan om hulle vordering te verbeter juis vanweë die voordele van die een-tot-een situasie.

Volgens Kumar (1996:29) is skole nie 'n sorgsame verlengstuk van die huis soos wat dit behoort te wees nie, maar eerder plekke van vrees en wantroue. Redes hiervoor is dat skole te groot is, onderwysers mekaar skaars ken en onderwysers en ouers mekaar nog minder ken. Onderwysers het ook nie tyd om informeel met kinders te gesels nie.

Meighan (1995:277) meen dat skole die produkte is van die fabrieksera waar eenvormige produkte in 'n vaste patroon op die vervoerband beweeg na gestandaardiseerde diplomas. Tuisonderwys streef, in kontras hiermee, na meer verpersoonlikte onderwysuitkomste in 'n omgewing vry van vyandigheid (Meighan, 1995:277; Meighan, 1997:25-26). Guterson (1992:6) asook Hahn en Hasson (1996:14-16) kom tot 'n soortgelyke gevolgtrekking.

Waar kommunikasie in die skoolklaskamer dikwels 'n eenrigtingproses is waar min ruimte bestaan vir betekenisvolle interaksie, is die situasie by tuisonderwys die teenoorgestelde (Meighan, 1995:277; Durham, 1996:78).

Onderwys in skole is ook gewoonlik hoogs kompetierend. In die tuisskool kan daar gefokus word op die bereiking van bepaalde leerdoelstellings eerder as om beter as ander leerders te wees (Wynn, 1985:30).

Kinders in skole se prestasie word dikwels negatief beïnvloed deur 'n vrees vir mislukking, deels vanweë die tydbeperking wat met betrekking tot die bemeestering van leerinhoud gestel word en ook vanweë die feit dat kinders dikwels bang of skaam is om vrae te vra. Wanneer daar na nuwe leerinhoud beweeg word voordat leerders die vorige inhoud bemeester het, word hierdie angste meer intens. Ook eksamenangste kan 'n negatiewe invloed op prestasie hê. Tuisonderwys minimaliseer hierdie angste (Hahn & Hasson, 1996:21-22).

Meighan (1997:23-24) wys verder daarop dat suksesvolle tuisonderwys vergemaklik word deur die feit dat die moderne samelewing ryk is aan inligting en direkte toegang het tot, en selfs omring word deur menigte inligtingsbronne soos die media, biblioteke, museums en rekenaar-netwerke.

2.5.3.4 Die handhawing van hoë akademiese standaarde

Verskeie studies in verskeie state van die VSA, die Verenigde Koninkryk en ander lande het getoon dat kinders wat tuisonderwys ontvang, in gestandaardiseerde toetse gemiddeld beter presteer as wat die nasionale gemiddeldes is. In die VSA is bepaalde studies verskeie kere herhaal, telkens met dieselfde resultate. Van die studies het ook getoon dat daar geen korrelasie is tussen tuisskolers se kwalifikasies en die onderwysprestasie van hulle kinders nie (Pitman, 1987:284; Rakestraw & Rakestraw, 1990:73; Louw, 1992:366-367; Jeub, 1994:51; Meighan, 1995:277; Durham, 1996:77-78).

Uit verskeie bronne waar argumente teen tuisonderwys bespreek word, blyk dit dat dit die een aspek is waarmee baie min teenstanders van tuisonderwys werklik 'n probleem het. Ander aspekte, soos sosiale ontwikkeling, word eerder bevraagteken (Meighan, 1995:278).

2.5.3.5 Leer-deur-doen

Voorstanders van tuisonderwys beklemtoon dat leerders meer effektief leer deur aktief betrokke te wees by die leerproses. In die tuisonderwysopset neem die leerder verantwoordelikheid vir sy leer. Tuisonderwys bevorder leerdergerigte leer waar die leerder deur werklike ervaring van die lewe leer (Rakestraw & Fowler, 1995:94; Holt, 1996:29).

'n Studie deur Hornick (Meighan, 1995:278) oor die leer van wetenskap in tuisskole, het byvoorbeeld getoon dat tuisskolers grootliks leer deur selfontdekking. Teks word selde gememoriseer en werksblaaie word nie eintlik gebruik nie. Handboeke word gebruik as bronne vir idees en vir verwysing. Eksperimente en uitstappies word met groot sukses gebruik en leerders tree op 'n wetenskaplike wyse op deur verskynsels te ondersoek, hipoteses te maak, toetse op te stel en uit te voer en resultate te analiseer en te evalueer. Ook rekenaaronderrig word op die wyse benader en leerders leer deur praktiese ervaring (Meighan, 1997:9-10).

Meighan (1995:281) meen dat skole fokus op hoe onderrig moet word, terwyl tuisskolers eerder onderrig hoe geleer moet word.

2.5.3.6 Buigsaamheid ten opsigte van tyd

Waar die tradisionele skool slegs 'n beperkte tyd afstaan aan die onderskeie vakke, kan tuisskolers tyd gebruik in ooreenstemming met behoeftes en belangstelling (Wynn, 1985:29). Die vryheid om soveel tyd as wat nodig is aan 'n bepaalde taak af te staan met die emosionele ondersteuning van 'n sorgsame, geduldige onderwyser, bied aan die leerder 'n beter kans om moeilike leerinhoud te bemeester (Simmons, 1994:49). Leerders kan ook uiting gee aan hulle eie belangstelling en kreatiwiteit, anders as in konvensionele skole waar leerders aan die einde van 'n periode moet ophou waarmee hulle besig is (Wynn, 1985:29). Leer in 'n tuisonderwyssituasie is dus nie tydgebonde nie. Die een-tot-een leersituasie maak dit ook makliker

om probleme op te spoor en vrae te vra (Wynn, 1985:29; Simmons, 1994:49; Van Oostrum, 1996:5; Hahn & Hasson, 1996:12).

Tuisskolers het ook beheer oor wat wanneer geleer word en kan dus leerinhoud aanpas by die individuele leerder se tempo. Sowel begaafde kinders as leerders met leerprobleme kan hierby baat vind (Colfax & Colfax, 1988:44; Leistico, 1990:9; Hahn & Hasson, 1996:7, 16, 19).

'n Verdere voordeel is dat "skooltyd" by die gesin se roetine en skedules aangepas kan word (Fash, 1994:51; Hahn & Hasson, 1996:99).

2.5.3.7 Die effektiewe gebruik van tyd

Volgens tuisskolers word tyd meer effektief benut in tuisonderwys as in die openbare skole (Fash, 1994:66; Meighan, 1995:284). Kontinue leer en evaluering kan plaasvind sonder lang skoolvakansies en gereelde onderbrekings (Parker, 1992:54-55; Simmons 1994:49; Hahn & Hasson, 1996:12).

Minder tyd word aan die formele onderrig van tuisleerders spandeer as aan hulle portuurgroepe op skool. Tog toon talle studies dat tuisleerders net so goed of selfs beter doen in gestandaardiseerde toetse vir akademiese prestasie (vgl. Whitehead & Crow, 1993:153-159). Verskeie navorsing toon ook dat die akademiese prestasie van tuisleerders nie beïnvloed word deur die mate van struktuur in die tuisskool of die aantal ure wat daar aan onderrig spandeer word nie (Chatham, 1991:18; Whitehead & Crow, 1993:153-155; Boss & Wurtz, 1994:270; Hahn & Hasson, 1996:12; Meighan, 1997:12).

Voorstanders van tuisonderwys wys op die verslag van die *National Education Commission on Time and Learning* in die VSA wat in 1994 uitgereik is met die titel *Prisoners of Time*. In dié verslag word gerapporteer dat skole gemiddeld drie ure per dag spandeer aan sogenaamde "kern" akademiese vakke (Hahn & Hasson, 1996:97). Hulle wys voorts daarop dat die aandag wat leerders ontvang in die leerproses van hierdie kernvakke verder verminder word deur die groot aantal leerders in die klaskamers. Baie

tyd in skole word vermors op administratiewe take, die inneem of uitdeel van werk, staan in toue, wag vir ander leerders, busritte en talle ander dinge. Kinders in tuisskole het gevolglik meer tyd tot hulle beskikking vir speel, stokperdjies, lees en hulp met huishoudelike take (Hahn & Hasson, 1996:97-99).

2.5.3.8 Buigsaamheid ten opsigte van die kurrikulum

Tuisonderwys bied aan ouers en leerders inspraak ten opsigte van kurrikula. Tuisonderwys bied geleentheid vir 'n pasgemaakte kurrikulum, of die motivering nou godsdienstig of akademies is, of albei (Parker, 1992:55). Ouers ken hulle kinders se behoeftes en belangstelling en kan daarom 'n verpersoonlikte kurrikulum ontwikkel waarvan die buigsaamheid tot voordeel van die kind sal strek (Simmons, 1994:48; Hahn & Hasson, 1996:6-7, 19). Die kurrikulum kan aangepas word by die kind se behoeftes en belangstelling sonder om deur die burokrasie gepootjie te word. Alledaagse gebeure kan tot betekenisvolle leer lei. 'n Wiskundeles kan byvoorbeeld met die formele handboek begin word en afgesluit word met inkopies en die balansering van 'n tjekboek (Colfax & Colfax, 1988:39; Simmons, 1994:48; Hahn & Hasson, 1996:6-7, 19, 25-27).

Verskillende tipes kurrikula word geïdentifiseer, soos onder meer gerigte vakke en gerigte interpretasie van inhoude en onderhandelde en demokratiese kurrikula. Tuisonderwys kan 'n hele paar tipes insluit. Die oggendprogram kan byvoorbeeld vooraf beplan en gerig wees, terwyl die middagprogram met die leerders onderhandel kan word (Meighan, 1995:283-284). Meighan verwys hierna as die *catalogue curriculum*, waar tuisskolers en -leerders "window-shopping" kan doen en elemente van verkeie kurrikula kan gebruik (Meighan, 1997:27-28). Hy wys verder op die belangrikheid wat aanpasbaarheid huidiglik in samelewings speel en meen dat 'n skoolstelsel wat gebaseer is op eenvormigheid, teenproduktief is (Meighan, 1997:37).

Sommige tuisskolers het ook probleme met die morele inhoude van hedendaagse kurrikulums (Hood, 1990:43).

2.5.3.9 Toepaslike onderwys volgens die teorie van meervoudige intelligensie

In samehang met die *catalogue curriculum*, verwys Meighan (1997:28-29; 36) na navorsing soos die van Howard Gardner in sy boek, *The Unschooled Mind*, wat daarop dui dat daar verskillende tipes intelligensie onderskei kan word. Gardner onderskei tussen sewe tipes intelligensie, naamlik analitiese, patroonmatige, musikale, fisiese, praktiese, intra-persoonlike en inter-persoonlike intelligensie. Meighan (1997:28) meen dat tuisonderwys die mees geskikte onderwys is om sodanige differensiasie aan te spreek.

2.5.3.10 Leerderdeelname aan die onderrig-leerproses

Leerders wat tuisonderrig ontvang, het die voordeel dat hulle deel het aan besluitneming oor wat, hoe en wanneer hulle studeer (Leistico, 1990:13; Boss & Wurts, 1994:267). Dit verg uiteraard selfdissipline.

Die klem in tuisonderwys val juis op selfdissipline en selfgerigte leer. Leerders ontwikkel hierdeur selfvertroue en die vermoë om by nuwe situasies en nuwe mense aan te pas, soos wat samelewings vandag vereis (Parker, 1992:58-59; Meighan, 1995:278; 1997:37).

Leerders bestuur in 'n groot mate hulle eie leerproses en word aangemoedig om die basiese leerbeginsels, naamlik beplan, leer en hersien toe te pas. Daar word soms na die proses verwys as selfgedrewe leer. Die leerder besef dat vooruitgang 'n direkte resultaat is van bepaalde inspanning. Die resultaat is meer effektiewe leer (Wynn, 1985:30; Meighan, 1995:285).

Selfgedrewe leer is ook 'n belangrike beginsel ten opsigte van lewenslange leer. Meighan (1997:37) wys daarop dat die idee van essensiële leer wat moet plaasvind tussen die ouderdom van 5 en 16, en vir sommiges 21, 'n uitgediende idee is en dat daar tans erkenning gegee word aan die behoefte aan 'n lewenslange leerproses (*life long learning*). Tuisonderwys is 'n geskikte metode hiervoor.

2.5.3.11 Leerdergerigtheid

Volgens Van Galen (1988:56) is konserwatiewe sowel as liberale tuissskolers skepties oor die vermoë van formele onderwys om persoonlike belange van leerders en die land se ekonomiese belange ewe goed te dien. Tuisonderwys, daarenteen, kan ook aangepas word by die belange en behoeftes van die leerder.

2.5.3.12 Ouerbetrokkenheid

Tuisonderwys bied aan ouers die geleentheid om ten nouste betrokke te wees by hulle kinders se daaglikse lewe. Kinders wie se ouers by hulle onderwys betrokke is, presteer akademies dikwels beter (Simmons, 1994:48). Openbare skole doen gereeld 'n beroep op ouers om betrokke te raak by hulle kinders se onderwys, terwyl tuissskolers presies dit doen. Hulle wil verantwoordelikheid aanvaar vir hulle kinders se onderwys, hulle wil hulle kinders onderrig oor die lewe en hoe om in 'n komplekse samelewing te leef en hulle wil verseker dat hulle kinders dit leer wat vir hulle belangrik is (Wynn, 1985:31; Simmons, 1994:48; Durham, 1996:78; Kotzé, 1998:7).

2.5.3.13 Toegewyde ouers

Tuisonderwys verg inspanning en is nie 'n maklike opsie nie. Ouers wat tuisonderwys verkies, doen dit omdat hulle besorg is oor hulle kinders se ontwikkeling en hulle doen alles in hulle vermoë om hulle kinders se ontwikkeling te bevorder en te monitor (Wynn, 1985:31; Natale, 1992:29; Simmons, 1994:49).

Hahn en Hasson (1996:22-25) beweer dat ouers se liefde vir hulle kinders hulle beste onderwyskwalifikasie is. Geen onderwyser kan 'n kind so lief hê soos 'n ouer nie. Ouers ken ook hulle kinders beter en weet dus meer oor kinders se persoonlikhede, behoeftes en leerstyle as enige iemand anders.

Guterson (1992:18) wys daarop dat die meeste ouers terdeë bewus is van hulle invloed op hulle kinders se leer. In 'n vraelys het die meerderheid ouers gemeen hulle rol in die onderwys van hulle kinders is besonder belangrik, terwyl die minderheid dieselfde kon sê met betrekking tot skole en onderwysers.

2.5.3.14 Versterking van die gesinseenheid en ontwikkeling van 'n gesinskultuur

Tuisonderwys bied aan gesinslede die geleentheid om meer tyd saam met mekaar deur te bring. Daar is dus tyd om waardes te kommunikeer en in 'n rustige atmosfeer aan elke kind se individuele behoeftes aandag te gee. Die gemeenskaplike doelstellings wat as gevolg van tuisonderwys ontwikkel, lei tot die versterking van gesinseenheid en die ontwikkeling van 'n eie gesinskultuur (Hahn & Hasson, 1996:10-11). Van Schoor (1999:76) wys daarop dat tuisonderwys selfs aan grootouers 'n geleentheid bied om betrokke te raak by die onderwys van hulle kleinkinders.

2.5.3.15 Toepassingsmoontlikhede vir verskeie vorme van dissipline

In sommige situasies is dit nodig om outoritêre gesag uit te oefen, hetsy deur leidinggewing of die volg van instruksies. Ander tye is samewerking met ander mense nodig en word bepaalde gedrag ten opsigte van demokratiese dissipline verwag waar reëls byvoorbeeld ontwikkel word, ooreenstemming bereik word en die reëls dan kollektief toegepas word. By tye is dit weer nodig om selfgerig besluite te neem en outonome dissipline toe te pas. Effektiewe onderwys behoort ervaring te bied van al die verskillende vorme van dissipline, asook 'n bewustheid te kweek vir watter vorm in 'n gegewe situasie toepaslik is (Durham, 1996:78; Meighan, 1997:30-32).

Volgens Meighan (1995:283; 1997:30-31) bied tuisonderwys hiervoor die ideale geleentheid. Leerders moet soms self besluite neem oor hulle eie studies. Ander kere moet hulle met ander saamwerk. Hulle moet ook instruksies kan uitvoer. Ouers tree soms op as instrukteurs, soms as

fasiliteerders en soms as mede-leerders. Meighan meen dat slegs enkele tradisionele skole, meestal op pre-primêre vlak, die verskeie vorme van dissipline toepas. Tradisionele skole, daarenteen, word meestal gekenmerk deur 'n outoritêre bestuurstyl (Meighan, 1995:281).

Die klem wat in tuisonderwys op selfdissipline en selfgerigte leer gelê word, lei tot selfvertroue en leerders wat hulleself in nuwe situasies kan handhaaf (Durham, 1996:78).

2.5.3.16 Tuisonderwys is nie huisgebonde nie

Kinders in tuisskole word op uitstappies geneem na allerlei wetenswaardighede en besienswaardighede. Leer wat tuis begin het, word op ander toepaslike plekke voortgesit. Wetenskapsprogramme op televisie kan byvoorbeeld aanleiding gee tot uitstappies na wetenskapsmuseums, plase, natuursentra en nasionale parke (Simmons, 1994:48; Meighan, 1995: 278-279; Van Oostrum, 1996:5). Daar is ook reeds in die begripsverklaring verwys na Meighan (1997:3) se argument dat tuisonderwys eerder tuisgebaseerde onderwys genoem moet word juis om hierdie rede. Leeraktiwiteite bied aan tuisleerders meer geleentheid tot gevarieerde sosiale kontak as wat leerlinge in openbare skole ontvang.

2.5.3.17 Kruis-portuurgroep onderwys

Voorstanders van tuisonderwys meen dat onderwyssegregasie onnatuurlik is. Om te leer om met die eie ouderdomsgroep om te gaan, isoleer leerders van die samelewing en berei leerders nie voor vir die gevarieerde interaksie met ouer en jonger mense in die samelewing nie. In die tuisonderwyssituasie leer kinders van verskillende ouderdomme dikwels saam, help mekaar en leer self deur die proses (Parker, 1992:41; Boss & Wurtz, 1994:270; Simmons, 1994:49; Meighan, 1995: 277-278; Durham, 1996:78).

2.5.3.18 Vermyding van negatiewe portuurgroepinvloede

Tuisonderwys bied aan ouers die geleentheid om kinders weg te hou van negatiewe groepsdruk met betrekking tot morele waardes (Wynn, 1985:30).

Navorsing het ook getoon dat kinders wat tuisonderwys ontvang, minder konformerend is, minder toegee aan groepsdruk en meer in staat is om waardegekoppelde oordele te maak (Boss & Wurtz, 1994:270). Tuisleerders is voorts minder afhanklik van eweknie-groepe. Volgens sommige ouers is 'n verdere belangrike voordeel van tuisonderwys dat leerders nie blootgestel word aan negatiewe sosiale gedrag van die portuurgroep nie, soos byvoorbeeld om geboelie te word (Parker, 1992:39; Meighan, 1997:3, 32-22).

2.5.3.19 Goeie selfkonsep en sosialisering

Dit blyk dat tuisskolers besondere waarde heg aan die gesin as bron van sosiale ondersteuning vir hulle kinders. Talle tuisskolers kies tuisonderwys vanweë die voordele wat dit volgens hulle vir die gesin inhou. Navorsing oor hierdie onderwerp spreek gewoonlik twee aspekte aan, naamlik (Chatham, 1991:42-43):

- gesinsondersteuning in die tuisonderwyssituasie (aktiewe ouerbelang en -betrokkenheid by hulle kinders se onderwys, verlengde gesinstyd, respek vir kinders en 'n gevoel van waardering vir die kind); en
- die verband tussen ouer-kind verhouding en portuurgroepverhoudings (effek van die tuisomgewing op die ontwikkeling van die kind se verhoudings met ander mense).

Voorstanders van tuisonderwys interpreteer sosialisering dikwels op 'n bepaalde wyse. Vir baie tuisskolers is die gesin die primêre plek waar sosiale vaardighede aangeleer en later uitgebrei word na portuurgroepe (Chatham, 1991:26-28; Hahn & Hasson, 1996:65-67).

Sommige tuisskolers onderskei selfs tussen positiewe en negatiewe sosialisering. Positiewe sosialisering vind volgens hierdie tuisskolers plaas in

die tuissituasie waar die kind gekoester word. Negatiewe sosialisering vind volgens hulle in die skoolsituasie plaas waar portuurgroepe en hulle waardesisteme, wat dikwels in stryd is met die gesin se waardesisteme, daartoe lei dat kinders toegee aan groepsdruk (Chatham, 1991:28). Tuisskole wat hierdie perspektief met betrekking tot sosialisering, handhaaf sien tuissonderwys juis as 'n wyse waarop hulle hulle kinders kan beskerm teen kompeterende waardesisteme en konflikterende morele norme (Chatham, 1991:28).

Meighan (1997:32-33) is van mening dat tuisleerders hulle sosiale vaardighede vanuit die werklike lewe ontwikkel. Volgens hom bring die voortdurende kontak met portuurgroepe op skool mee dat kinders kunsmatig onvolwasse gehou word. Sy gevolgtrekking is dat tuissonderwys in 'n groter mate bydra tot die ontwikkeling van 'n volwasse ingesteldheid as onderwys in openbare skole. Guterson (1992:68) ondersteun hierdie standpunt.

Tuisskole verwys dikwels na die navorsing van Moore, wat daarop dui dat kinders wat meer tyd saam met hulle portuurgroepe as saam met die gesin deurbring, dikwels afhanklik word van die portuurgroep. Dit kan lei tot 'n verlies van eiewaarde, verlies aan respek vir ouers en selfgesentreerdheid (Chatham, 1991:31; Hahn & Hasson, 1996:65-67).

Navorsing toon dat tuisleerders verskeie geleenthede het tot interaksie met ander kinders. Hulle is onder meer betrokke by die onderrig van jonger broers en/of susters, behoort aan sport- en kultuurklubs en kerkgroepe, werk as babawagters en doen gemeenskapsdiens saam met ander tuisleerders (Parker, 1992:41; Chatham, 1991:76-77; Hahn & Hasson, 1996:75-77).

Baie ouers meen dat voldoende sosiale interaksie iets anders is as die sosialisering wat in tradisionele skole aangetref word en alhoewel tuisskole nie soortgelyke kontak behels nie, tuisleerders wel toepaslike en voldoende geleenthede vir sosiale interaksie het. Tuissonderwysondersteuningsgroepe bied ook geleenthede vir sosialisering (Chatham, 1991:78; 81; Hahn & Hasson, 1996:70-72).

Daar is ook navorsers wat meen dat hierdie verhoudings mekaar behoort te komplementeer (Chatham, 1991:35). Guterson (1992:69) is van mening dat tuisonderwys kinders toelaat om meer gebalanseerde verhoudings te ontwikkel met portuurgroepe en volwassenes binne die gemeenskap, asook met die gesin en ouers.

'n Studie in die VSA deur Taylor, 'n voorstander van tuisonderwys, het getoon dat tuisonderwyskinders in 'n selfkonsep-vraelys beter gevaar het in alle areas as die kinders wat konvensionele onderwys ontvang het (Rakestraw & Rakestraw, 1990:73; Boss & Wurtz, 1994:270). Ander studies bevestig die resultate hiervan (Meighan, 1997:33-34). In verskillende studies in die VSA is ook bevind dat kinders wat tuisonderwys ontvang, noemenswaardig minder geneig is tot probleemgedrag as kinders in tradisionele skole. In van die studies is selfs tot die gevolgtrekking gekom dat leerders in tuisskole sosiaal beter aangepas is as leerlinge in formele skole (Meighan, 1995:277; Durham, 1996:78). In 'n studie deur Smedley is verder bevind dat tuisskolers oor die algemeen meer volwasse is en beter sosialiseer as leerlinge wat tradisionele skole bywoon (Meighan, 1995:277; Durham, 1996:78).

Dit blyk dat tuisskolers dikwels moeite doen om leerders betrokke te maak by gemeenskapsaktiwiteite, sportklubs en stokperdjies. 'n Studie deur Montgomery (Ray & Wartes, 1991:55-56) het getoon dat die gevolg hiervan is dat tuisskolers ook ten opsigte van die ontwikkeling van leierseienskappe nie noodwendig benadeel word nie. Uit haar navorsing blyk dit dat tuisskolers oorgenoeg geleentheid het vir deelname aan buitekurrikulêre aktiwiteite en hierdie geleentheid deeglik benut. Volgens haar studie is deelname aan buitekurrikulêre aktiwiteite die primêre voorspeller van leierskap.

In sommige state in die VSA neem tuisskolers selfs deel aan buitekurrikulêre aktiwiteite by openbare skole. Leerders in tuisskole stig ook onder mekaar boekbesprekingsgroepe, skryfklubs en ondersteuningsgroepe (Natale, 1992:29; Jeub, 1994:51; Hunt, 1996:66). Die voordeel van tuisonderwys lê vir ouers juis daarin dat leerders die positiewe aspekte van sosialisering kan

beleef en nie die negatiewe hoof te beleef nie. Tuisskolers wys daarop dat sosialisering negatief kan wees wanneer dit byvoorbeeld lei tot dwelm- en alkoholmisbruik, molestering, voorhuwelikse seks en geweld (Jeub, 1994:51).

2.5.3.20 Geïntegreerde onderwys

Hedendaagse onderwysfilosofieë beklemtoon dikwels die waarde van geïntegreerde leer. Tuisonderwys skep 'n gunstiger situasie vir geïntegreerde leer as formele skole waar dissiplines gewoonlik van mekaar geskei word (Jeub, 1994:51-52).

2.5.3.21 Die bevordering van kreatiwiteit

Vanweë die vryheid wat tuisonderwys aan leerders bied, bevorder dit kreatiwiteit. Leerders word aangemoedig om hulle eie programme saam te stel, leesstof te versamel en hulle eie eksperimente te doen (Colfax & Colfax, 1988:48).

2.5.3.22 Toegang tot moderne tegnologie

Van Schoor (1999:165-167) wys daarop dat die meeste tuisleerders toegang het tot rekenaars en ander tegnologie in teenstelling met leerders in openbare skole wat beperkte toegang het tot sodanige tegnologie. Die gaping tussen die werklike lewe en die openbare klaskamer word al groter omdat tegnologie wat in die samelewing onontbeerlik, is nie 'n noemenswaardige rol in die onderwys speel nie.

2.5.3.23 Gelyke onderwys

Kritici van sowel openbare as privaatskole meen dat daar nie langer aanvaar kan word dat skole gelyke onderwys bied aan kinders vanuit diverse agtergronde nie. Sodanige kritici wys ook daarop dat formele en verskuilde kurrikula van tradisionele skole bydra tot die reproduksie van sosiale ongelykhede eerder as die voorsiening van gelyke geleenthede. Die werk van verskeie navorsers toon grootliks twee ooreenstemmende verklarings vir die feit dat skole kinders vanuit diverse agtergronde nie beter kan dien nie

(vgl. Van Galen, 1988:52; Boss & Wurtz, 1994:267). In die eerste plek word daar gemeen dat die kurrikula van tradisionele skole slegs erkenning gee aan beperkte fasette van kennis en kultuur. Volgens hierdie argument word minderheidsgroepe ten opsigte van ras, godsdiens en etnisiteit, sowel as vroue, dikwels uitgesluit van die formele kurrikulum. Die resultaat is dat leerders nie toegerus word om die ideologieë wat onderliggend is aan hierdie kurrikula te kritiseer nie (Van Galen, 1988:52). 'n Tweede punt van kritiek is dat kinders geëtiketteer en volgens daardie etikette gegroepeer en hanteer word. Deur leerders na aanleiding van enkele dimensies van vermoë te etiketteer en daarvolgens in homogene groepe te plaas, word dié in die groepe met laer vermoëns dikwels blootgestel aan minderwaardige onderwys en voorberei vir 'n beperkte toekoms (Van Galen, 1988:52).

'n Aanneemouer van kinders uit minderheidsgroepe in die VSA beweer dat diskriminasie in tradisionele skole plaasvind deurdat onderwysers laer verwagtinge van hierdie kinders koester ten opsigte van prestasie en gedrag as van die blanke kinders (Pike, 1992:564). Boss en Wurtz (1994:267) sluit hierby aan deur te beweer dat skole oënskynlik rassisme, klassisme en seksisme bevorder eerder as beveg. Ook Meighan (1995:281) meen dat nie-seksistiese onderwys makliker haalbaar is tuis as in openbare skole.

2.5.3.24 Voorsiening vir leerders met spesiale onderwysbehoefte

Alhoewel spesiale onderwysbehoefte soms gesien word as 'n taak vir kundiges, voel sommige ouers juis dat tuisonderwys die beste onderwys is om te voldoen aan spesiale onderwysbehoefte of dit nou begaafdheid, geremdheid of gestremdheid is (Parker, 1992:63).

2.5.3.25 'n Veilige plek

Die toenemende geweld, blootstelling aan kinders met VIGS en dwelmverspreiding aan openbare skole word soms in argumente ten gunste van tuisonderwys gebruik (Parker, 1992:64-65).

2.5.3.26 Goedkoop onderwys

Sommige ouers wat besware het teen openbare onderwys, kies tuisonderwys as 'n alternatief bo privaatonderwys vanweë die koste van privaat-skole (Wynn, 1985:30).

2.5.3.27 Karaktervormende onderwys wat in lyn is met gesinswaardes

Tuisonderwys bied aan ouers die geleentheid om onderwys te verskaf wat gegrond is op hulle eie waardes en oortuigings. Karaktervorming is deel van tuisonderwys en kinders word aangemoedig om as gebalanseerde individue te ontwikkel en nie bloot nabootsers van die portuurgroep te word nie (Wynn, 1985:30; Hahn & Hasson, 1996:9-10).

Vir Christen-ouers bied tuisonderwys die geleentheid om hulle kinders te beskerm teen anti-Christelike en sogenaamde progressiewe sekulêr-humanistiese waardes. Dit stel hulle bowenal in staat om hulle kinders doelgerig op te voed in die lig van die Skrif (Louw, 1992:364-365; Parker, 1992:34-35).

2.6 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

In hierdie hoofstuk is die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening ondersoek. Toepaslike begrippe is omskryf om duidelikheid te verkry oor terme wat in hierdie verslag gebruik word en daar is ondersoek ingestel na tuisonderwys in die konteks van 'n stelsel van onderwysvoorsiening. In 'n poging om tuisonderwys as onderwysverskynsel te belig, is daar voorts ondersoek ingestel na tuisonderwys in die konteks van 'n stelsel van onderwysvoorsiening. Vervolgens is die tuisonderwys as verskynsel ondersoek deur 'n studie te maak van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in konteks, bepaalde regs-kwessies met betrekking tot tuisonderwys en kritiek teen openbare skole. Die voor- en nadele van tuisonderwys is uitgewys aan die hand van argumente teen en ten gunste van tuisonderwys.

Dit blyk dat dit moeilik is om tuisonderwys te kategoriseer volgens bestaande terme. Tuisonderwys behels aspekte van beide formele en nie-formele onderwysvoorsiening en sluit weer ander aspekte van beide uit. Dieselfde geld ten opsigte van die soort onderwysstelsel wat ter sake is. Alhoewel dit aspekte vertoon wat ooreenkom met dié van 'n mini-onderwysstelsel, word die struktuur en funksionering van tuisonderwys in 'n baie groter mate deur staatswetgewing bepaal as wat per definisie die geval is met mini-onderwysstelsels.

Dit blyk verder dat tuisonderwys vanaf 'n aanvanklike tradisionele vorm van onderwysvoorsiening, deur die instelling van skoolplig en toeganklike gratis openbare skole, beweeg het na 'n alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening wat op internasionale vlak groeiende steun geniet. Waar daar aanvanklik vanaf die kant van die owerhede as voorsieners van geïnstitutionaliseerde onderwys heftige teenkantiing teen tuisonderwys was, is daar tans 'n groter verdraagsaamheid teenoor tuis skolers – en in sommige gevalle selfs pogings tot samewerking.

Die besluit om kinders uit die skool te hou en eerder tuis te onderrig, blyk deur veral twee oortuigings gemotiveer te wees, naamlik kritiek teen die stelsel van openbare onderwysvoorsiening en gewetensbesware teen openbare onderwys. Dit blyk dat tuis skolers volgens hul eie oordeel en gemeet aan hulle eie standarde, wat soms radikaal verskil van die van tradisionele opvoedkundiges en soms nie, gewoonlik baie suksesvol is in die bereiking van hulle doelstellings.

Soos reeds aangetoon, kom die sterkste tuisonderwysbeweging waarskynlik in die VSA voor. Navorsing oor tuisonderwys in die VSA is dus belangrik vir enige navorser oor tuisonderwys in enige ander wêrelddeel. Om hierdie rede word die ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA in die volgende hoofstuk onder die loep geneem.

HOOFSTUK 3: DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN TUISONDERWYS AS ALTERNATIEWE VORM VAN ONDERWYSVOORSIENING IN DIE VSA

3.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 is reeds daarop gewys dat die geskiedenis en demografie van die VSA sterk ooreenkomste toon met die van Suid-Afrika. Albei lande het 'n heterogene bevolkingsamestelling ten opsigte van etniese groepe, taal, kultuur en religie. In albei lande is daar gevolglik minderheidsgroepe met wie se bepaalde behoeftes daar in die onderwys rekening gehou moet word. 'n Verdere ooreenkoms is dat die onderwys in albei lande 'n geskiedenis van diskriminasie en verset het en vanaf gesegeerde onderwys na geïntegreerde onderwys beweeg het in 'n poging om alle groepe te akkommodeer (Claassen, 1995:451, 461; Theron & Van Staden, 1995:595-598). Dit blyk egter dat die onderwysstelsels in albei lande, ondanks bepaalde hervormings, steeds nie aan die onderwysverwagtinge van alle groepe en individue voldoen nie (Dembitzer, 1990:39; Van der Westhuizen, 1991:983; Knowles, *et al.*, 1994:238; Van Oostrum, 1997b:23). Vanweë die ooreenkomste tussen die VSA en Suid-Afrika, kan navorsing oor tuisonderwys in die VSA nuttig gebruik word deur navorsers wat tuisonderwys in Suid-Afrika wil ondersoek. Om hierdie rede sal daar in hierdie hoofstuk gekyk word na die ontstaan en ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA.

Ten einde tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA te bestudeer, is dit noodsaaklik om eers 'n algemene oorsig oor onderwysvoorsiening in die VSA te verkry.

3.2 'n OORSIG OOR ONDERWYSVOORSIENING IN DIE VSA

3.2.1 Inleiding

Die struktuur van die Amerikaanse regering is gebaseer op die Grondwet van 1787 en daaropvolgende wysigingswetsontwerpe. Die VSA is 'n federasie wat bestaan uit vyftig state wat elk, volgens die Amerikaanse Grondwet, verantwoordelik is vir sy eie onderwys. Daar is dus nie 'n federale onderwysstelsel in die VSA nie, maar individuele onderwysstelsels vir elk van die onderskeie state. Daar is gevolglik ooreenkomste, maar ook vele verskille tussen die onderwysstelsels van die verskillende state. Hierdie kenmerk van die Amerikaanse onderwysstelsel bemoeilik verslagdoening oor die stelsel omdat daar telkens op die verskille tussen die individuele state se onderwysstelsels gewys moet word en dit bykans onmoontlik is om 'n tipiese beskrywing van die onderwysstelsel van die VSA te gee (Hood, 1990:9; Theron & Van Staden, 1995:538; 552-553).

Die Grondwet van die VSA is 'n baie breë beginselverklaring en talle regsinterpretasies van hierdie beginsels het die toepassing van die vanselfsprekende magte van die federale regering uitgebrei sedert die aanvaarding van die Grondwet. Ook die federale regering se invloed op die onderwys word hierdeur geraak. Bepaalde wysigingswetsontwerpe oefen ook 'n invloed uit op die onderwysbeleid en -administrasie (Theron & Van Staden, 1995:552-553).

Alhoewel die Grondwet van die VSA geen melding maak van openbare onderwysvoorsiening- en beheer nie, word dit algemeen aanvaar as die verantwoordelikheid van elk van die state om fundamenteel 'n stelsel van onderrig en leer te omskryf en so toe te pas dat dit sal bydra tot die welvaart van hulle burgers en die voortbestaan van die nasionale waardes, regte en verantwoordelikhede (Fash, 1994:14). Die Tiende Wysigingswetsontwerp, met die opskrif *Reserved State powers*, se aanhef lees: "The powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States respectively, or to the people" (Corwin,

Small, & Jayson, 1964:1035; Hood, 1990:9; Fash, 1994:14; Theron & Van Staden, 1995:552). Die gesag van state om skole te voorsien en te onderhou is 'n wye area van verantwoordelikheid wat verdeel word tussen verskeie takke van 'n staat se regering. Staatswetgewing bepaal gewoonlik die inhoud van onderwyswetgewing en die uitvoerende afdeling van die staat se regering implementeer dit. Staatshowe neem dikwels besluite ten opsigte van wetgewing met betrekking tot onderwysaangeleenthede. Daar moet ook kennis geneem word van die feit dat state betekenisvolle verantwoordelikhede deleger aan die skoolrade of onderwysrade in die plaaslike skooldistrikte (Guttek, 1983:107).

Die Grondwet maak wel voorsiening vir die beskerming van individuele regte wat nie deur beleid, ook onderwysbeleid, in die onderskeie state geskend mag word nie. Die aanhef van die Eerste Wysigingswetsontwerp bepaal dat "(c)ongress shall make no law respecting an establishment of religion or prohibiting the free exercises thereof; or abridging the freedom of speech, or of the press; or the right of the people peaceably to assemble and to petition the government for redress of grievances". Hierdeur word die vryheid van spraak, godsdiens en die reg tot protes ook vir die onderwysstelsel as doel bepaal (Corwin, *et al*, 1964:845; Theron & Van Staden, 1995:552-553).

Die aanhef van die Veertiende Wysigingswetsontwerp, getiteld *Rights of citizens*, maak ook voorsiening vir die demokratiese reg van alle landsburgers: "All persons born or naturalized in the United States, and subject to the jurisdiction thereof, are citizens of the United States and the State wherein they reside. No State shall make or enforce any law which shall abridge the privileges or immunities of citizens of the United States; nor shall any State deprive any person of life, liberty or property, without due process of law; nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws" (Corwin, *et al*, 1964:1073; Theron & Van Staden, 1995:552-553).

Talle regsinterpretasies op grond van hierdie wysigingswetsontwerpe het 'n groot invloed uitgeoefen op onderwys in die VSA. Ook hofuitsprake het wetgewing ten opsigte van onderwys beïnvloed. Die Amerikaanse onderwysbeleid is daarom nie vasgelê nie en word voortdurend aangepas by veranderende situasies in die praktyk (Theron & Van Staden, 1995:552-553).

Die terrein van tuisonderwys is geen uitsondering nie. Die uitsprake van talle hofsake het deur die jare beleid ten opsigte van tuisonderwys bepaal en is later deur ander uitsprake opgevolg waardeur beleid in die verband weer verander is. Regsvraagstukke oor tuisonderwys laat die fokus onder meer val op wie in beheer van die onderwys van kinders behoort te wees en hoe om die delikate balans tussen die regte van die ouers en die van die staat te handhaaf. Aan die een kant is daar die besorgdheid van ouers om vry te wees van onredelike staatsinmenging in die voorsiening van onderwys aan hulle kinders, en aan die ander kant is daar die mag van die staat wat gefundeer is in die Negende en Tiende Wysigingswetsontwerpe, asook die gemenerereg beginsel van *parens patriae*. Volgens hierdie beginsel is die staat as "ouer van die land" verantwoordelik vir die welsyn van sy burgers en het die staat 'n tradisionele rol as voog van kinders en ander regsonbevoegde individue (Parker, 1992:78; Gordon, Russo & Miles, 1994:1).

Voordat daar egter 'n studie gemaak word van tuisonderwys in die VSA, is dit nodig om 'n oorsig te verkry oor die ontwikkeling van onderwysvoorsiening in die VSA.

3.2.2 Die ontwikkeling van onderwysvoorsiening in die VSA

Soos reeds aangedui, was die primêre vorm van onderwys in die VSA voor die negentiende eeu hoofsaaklik tuisonderwys. Ouers was alleen verantwoordelik vir die keuse en voorsiening van die soort en hoeveelheid onderwys wat hulle geglo het hulle kinders nodig het. Sedert die stigting van die oorspronklike Amerikaanse kolonies tot en met die aanvaarding van die Grondwet van die VSA, was tuisonderwys dus die algemene vorm van onderwys (vgl. Lape, 1987:1-47; Whitehead & Crow, 1993:62). In die middel

tot laat negentiende eeu het openbare skole waartoe belastingbetalers bygedra het, 'n opsie geword. Die aanname was egter steeds dat ouers beheer gehad het oor die onderwys van hulle kinders en die wet het erkenning gegee aan die feit dat ouers in beheer was van die inhoud van hulle kinders se onderwys (Whitehead & Crow, 1993:62). Die aanname was verder dat ouers net so bevoeg soos onderwysamptenare was om te bepaal wat hulle kinders moet leer en hoe dit onderrig moet word (vgl. Lape, 1987:1-47; Hood, 1990:1; Whitehead & Crow, 1993:62).

Vroeg in die twintigste eeu het openbare onderwys egter verpligtend geword. Benewens die feit dat dit verpligtend geword het, het dit ook meer gewild begin word en meer status verwerf. Amerikanisering was 'n sentrale doel van vroeë skoolpligwetgewing. Daar is van openbare skole verwag om individuele en etniese verskille te verminder (Wynn, 1985:19-20; Lape, 1987:71-72). Gedurende hierdie tydperk was daar ook die strewe na die sogenaamde "Melting Pot", waar verskillende rasse moes saamsmelt en hervorm tot 'n nuwe Amerikaanse eenheid (Whitehead & Crow, 1993:62-63). 'n Verdere doel met skoolpligwetgewing was om die sogenaamde ongewenste eienskappe van die laer klasse uit die weg te ruim. Onderwys is dus gesien as die groot gelykmaker tussen sosiale klasse en daar is gemeen dat onderwys die negatiewe gevolge van armoede uit die weg sou kon ruim (Wynn, 1985:19-20; Lape, 1987:71-72; Whitehead & Crow, 1993:62-63; Knowles, *et al.*, 1994:238).

Die instelling van skoolplig het die aannames van die negentiende eeuse Amerikaners ten opsigte van onderwysvoorsiening gewysig. Verpligte onderwys het die fokus van onderwys van die individu na die groep laat verskuif. Hierdie fokusverskuiwing het ook 'n verandering in die aanname met betrekking tot ouerbevoegdheid op die terrein van onderwys meegebring (Whitehead & Crow, 1993:63). Soos wat onderwys meer en meer 'n saak van sosiale behoeftes en groepwaardes geword het en al hoe minder 'n saak van individuele ontwikkeling en gesinsaspirasies, is ouers toenemend as onbevoeg met betrekking tot onderwysaangeleenthede beskou (Whitehead &

Crow, 1993:63). Op hierdie wyse het die lokus van verantwoordelikheid van die onderwys van kinders van die ouers na openbare skole verskuif (Wynn, 1985:11-12; Lape, 1987: 48-77; Whitehead & Crow, 1993:63).

Die aanvaarding van die aanname dat openbare skole meer bevoeg is op die terrein van onderwys en daarom verantwoordelikheid moet neem vir die onderwys van kinders, het aan openbare onderwys groter inspraak oor die opvoeding van Amerikaanse kinders gegee en ouerinspraak verminder. Openbare skole het die onderwysgewer, sosialiseerder en die oordraer van kultuur en waardes vir talle Amerikaanse kinders geword. Die gevolg van hierdie veranderinge was dat openbare skole tans 'n sentrale rol in die onderwys van talle kinders speel (Whitehead & Crow, 1993:63).

Tog blyk dit uit verskeie bronne dat daar 'n geruime tyd reeds 'n mate van kommer heers oor onderwys in die openbare skole in die VSA (vgl. Wynn, 1985:1, 23; Whitehead & Crow, 1993:19-20). Tuisskolers gebruik dikwels hierdie leemtes in die openbare onderwys om hulle keuse vir tuisonderwys te regverdig en spreek dikwels ook hulle kommer uit oor die invloed wat openbare skole op kinders en gesinne het (Whitehead & Crow, 1993:35-36, 61).

3.2.3 Kritiek teen die Amerikaanse onderwysstelsel

Op 26 Augustus 1981 het die Amerikaanse Sekretariaat van Onderwys die *National Commission on Excellence in Education (NCEE)* gestig. Hierdie komitee is op die been gebring met die doel om die kwaliteit van onderwys in die VSA te ondersoek en 'n verslag daaroor op te stel (NCEE, 1983:1). Die verslag is in April 1983 vrygestel met die titel *A Nation at Risk* (NCEE, 1983). Die verslag het daarop gedui dat daar ernstige probleme in die Amerikaanse onderwysstelsel was en dat onderwys hervorming onafwendbaar was. Die NCEE het bepaal dat die kern van die probleem die feit is dat middelmatigheid, en nie uitstekendheid nie, die norm van die Amerikaanse onderwysstelsel geword het. Volgens die NCEE het hierdie middelmatigheid Amerika se rol in die wêreld, asook die intellektuele, morele en geestelike

krag van die Amerikaanse samelewing bedreig. Die toedrag van sake is onder meer toegeskryf aan 'n menigte, soms konflikterende, eise wat aan skole en kolleges gestel word (NCEE, 1983:5-6). Daar is onder meer van skole verwag om oplossings te bied vir persoonlike, sosiale en politieke probleme wat die huis en ander instellings nie kon oplos nie (NCEE, 1983:5-6). Verskeie bewyse is gelewer om hierdie stelling te bevestig. Die volgende is onder meer bevind (NCEE, 1983:8-9; Whitehead & Crow, 1993:13-19):

- Internasionale vergelykings van studenteprestasie het getoon dat Amerikaanse studente op 19 internasionale assesseringsgeleenthede nooit eerste of tweede plek kon behaal nie. Amerikaanse studente het, intendeel, sewe keer laaste geeëindig.
- Sowat 23 miljoen Amerikaanse volwassenes is funksioneel ongeletterd met betrekking tot die mees eenvoudige toetse in alledaagse lees, skryf en begrip.
- Ongeveer 13% van alle 17-jariges in die VSA kan as funksioneel ongeletterd beskou word. Funksionele geletterdheid onder minderheids-groepe kan so hoog soos 40% wees.
- Die gemiddelde prestasie van hoërskoolleerlinge is volgens die meeste gestandaardiseerde toetse swakker as wat dit 26 jaar gelede was.
- Meer as die helfte van die land se begaafde leerders presteer nie volgens hulle vermoëns nie.
- Die *College Board* se *Scholastic Aptitude Tests (SAT)* toon 'n ononderbroke agteruitgang. Gemiddelde verbale tellings het met meer as 50 punte gedaal en gemiddelde wiskundetellings het bykans 40 punte gedaal.
- Die *College Board* se prestasietoetse het ook 'n konstante agteruitgang getoon in vakke soos Fisika en Engels.

- Talle 17-jariges beskik nie oor die verwagte hoër orde intellektuele vaardighede nie. Bykans 40% kon nie gevolgtrekkings uit geskrewe teks aflei nie, slegs 'n vyfde kon 'n ooredende opstel skryf en slegs 'n derde kon wiskundige probleme met verskeie stappe oplos.

Die *NCEE* het in die algemeen bevind dat die afname in onderwysprestasie grootliks die gevolg is van kommerwekkende ontoereikende in die wyse waarop die onderwysproses uitgevoer word. Bykans die helfte van alle leerlinge het afgewyk van kursusse wat hulle toelating bied tot beroep- en tersiêre studies, na meer algemene, minder uitdagende klasse. Terselfdertyd het skole hulle verwagtings van hoërskoolleerlinge verlaag. Tersiêre inrigtings het diensooreenkomstig ook hulle toelatingsvereistes verlaag en meer remediërende kursusse ingestel (*NCEE*, 1983:18-19; Whitehead & Crow, 1993:19-20).

Die *NCEE* (1983:24-33) het vervolgens die volgende vyf voorstelle vir onderwys hervorming gemaak:

- Hoër vereistes met betrekking tot hoërskoolgradering.
- Strenger toelatingsvereistes op tersiêre vlak.
- Meer tyd moet spandeer word aan die sogenaamde *New Basics*. Dit impliseer 'n meer effektiewe gebruik van skooldagtye, langer skooldae en langer skooljare.
- Verbeterde onderwysersopleiding en maatreëls om onderwys 'n meer lonende en meer gerespekteerde professie te maak.
- Verhoogde fiskale ondersteuning aan skole en die aanvaarding van verantwoordelikheid deur verkose amptenare met betrekking tot onderwys hervorming.

Alhoewel sommige waarnemers die verslag van die *NCEE* gekritiseer het, het dit geblyk dat Amerikaners oor die algemeen met die bevindinge saamgestem het. 'n Peiling het getoon dat sowat 30% van die Amerikaners vertrou was

met die verslag en 87% van hulle het met die inhoud daarvan saamgestem. Selfs onder die wat nie daarmee vertrou was nie, het 75% saamgestem dat die kwaliteit van onderwys in die VSA slegs middelmatig was en nie verbeter nie. Pulliam en Van Patten (1995:199) meen dat *A Nation at Risk* die momentum vir onderwys hervorming in die VSA geskep het, maar nie 'n model vir 'n hoër kwaliteit onderwys daargestel het nie. Dit blyk ook dat van die probleme wat in die NCEE-verslag genoem is, tans steeds nie na behore aangespreek is nie (Whitehead & Crow, 1993:20-25). Die volgende aspekte word steeds gesien as ernstige probleme in die Amerikaanse onderwysstelsel:

- Ongeletterdheid

Baie Amerikaners beskik oor basiese geletterdheid. Alhoewel die konsep nie goed omskryf word nie, verwys dit na die vermoë om te skryf en op 'n basiese vlak te lees. Tog is daar 25 miljoen volwasse Amerikaners wat óf glad nie geletterd is nie, óf oor 'n geletterdheidsvlak van minder as 'n graad 5 beskik. Die grootste probleem blyk egter te wees dat daar 'n afname is in die aantal Amerikaners wat oor die vermoë beskik om meer komplekse en uitdagende literêre take uit te voer. Die literatuur toon dat 60 miljoen, oftewel 'n derde van alle volwassenes, 'n leesvermoë het wat laer is as die van graad 9 (Whitehead & Crow, 1993:23). Verdere navorsing dui op 'n siklus van ongeletterdheid. Hiermee word bedoel dat kinders van ongeletterdes geneig is om ook ongeletterd te wees. Dit blyk voorts dat al hoe meer jong Amerikaners nie die agtergrondkennis het wat daar aanvaar word hulle behoort te hê nie. Hulle beskik wel oor baie inligting, maar die inligting is begrens en beperk tot hulle eie generasie (Hirsch, 1988:1-7; Whitehead & Crow, 1993:23-24).

'n Verslag van die *U.S. Department of Education National Education Goals Panel*, getiteld die *National Education Goals Report* van 1993, bevestig die probleem. Die verslag verklaar dat slegs 25% van leerders in graad 4 in

openbare en privaatskole en slegs 28% van leerders in graad 8 oor die nodige leesbevoegdheid beskik (Hahn & Hasson, 1996:13).

'n Ander dimensie van die probleem is die gebrek aan kulturele geletterdheid, dit wil sê die agtergrondinligting wat 'n mens benodig om 'n mens in staat te stel om byvoorbeeld 'n koerant met begrip te lees, 'n mens die punt te laat verstaan, implikasies te laat beseef, verbande te laat insien met ongegewe konteks en betekenis te heg aan wat jy lees (Whitehead & Crow, 1993:25-26). Hirsch (1988:xiii) meen dat leerders vanuit arm en ongeletterde huise arm en ongeletterd bly vanweë skole se mislukkings. Skole misluk volgens hom omdat onderwysers verplig word om 'n gefragmenteerde kurrikulum te onderrig wat op ongeldige opvoedkundige teorieë gebaseer is. Voorts word daar minder inhoud aan kinders oorgedra en hulle vermoë om staat te maak op ongemelde agtergrondaannames en kommunikasie word daardeur belemmer (Whitehead & Crow, 1993:25-26; Hirsch, 1988:13-17). Hirsch (1988:18-21) skryf hierdie toedrag van sake onder meer daaraan toe dat daar 'n onwilligheid in Amerikaanse openbare skole is om eise aan leerders te stel.

- Kurrikulum

In 1991 het president George Bush 'n plan onthul om die Amerikaners se dominansie op die terreine van wiskunde en wetenskap te herstel. Hierdie plan, *America 2000*, het behels dat slaagsyfers moes verhoog en kurrikula in primêre en sekondêre skole moeiliker moes word. Voorstelle is gemaak oor hoe om hoër nasionale kurrikulumstandaarde vir Engels, wiskunde, wetenskap, geskiedenis en geografie daar te stel. Kommentaar hieroor was onder meer dat 'n hoër slaagsyfer en hoër standaard wedersyds uitsluitende ideale is. Sommige opvoedkundiges meen dat 'n strewe na 'n hoër slaagsyfer noodwendig 'n diverse kurrikulum tot gevolg het, want wanneer skoolbywoning verpligtend is en slaagsyfers in die kollig is, is skole onder buitengewone druk om iets vir almal aan te bied (Orfield, 1990:119; Whitehead & Crow, 1993:26-28).

Ook buite-kurrikulêre aktiwiteite word ingespan om leerders op skool te hou. Voorbeelde word genoem van skole waar leerders toegelaat word om soggens basketbal te speel en dan later deur die dag klasse by te woon. Sommige opvoedkundiges meen dat dit 'n valse aanname is dat openbare skole alles vir almal moet wees en redeneer dat verskillende skole hulle eie fokusareas en portfolios behoort te hê, byvoorbeeld wiskunde en wetenskap, of beroepsonderwys (Whitehead & Crow, 1993:26-28).

America 2000 fokus egter op spesifieke kennis waarvoor leerders moet beskik voordat hulle tot die samelewing toetree. Ondanks die verskille deel die twee benaderings dan 'n bepaalde fokus, naamlik om onderwysverspilling te verhoed.

- Swak prestasie in gestandaardiseerde toetse

Gestandaardiseerde toetse soos die *Scholastic Aptitude Test (SAT)* en die *Stanford Achievement Test (SAT)* in die Amerikaanse onderwysstelsel bied aan skole die geleentheid om prestasie in terme van ander skole te meet. Volgens die teorie agter die gestandaardiseerde toetse behoort ewe veel leerders bo die gemiddeld of norm te presteer as die wat daaronder presteer (Whitehead & Crow, 1993:30-31). Dit blyk egter dat daar oor die afgelope drie dekades rede tot groot kommer is met betrekking tot die uitslae van gestandaardiseerde toetse aangesien die gemiddelde prestasie gedaal het. Die gemiddelde *Scholastic Aptitude Test (SAT)* prestasie, soos afgeneem deur die *Educational Testing Service*, het gedaal van 970 in 1963 tot 890 in 1980. Verskeie pogings is aangewend om die saak te verbeter, maar teen 1989 het dit nie sukseksvol blyk te wees nie (Whitehead & Crow, 1993:31). Daar is ook groot verskille met betrekking tot die toetsuitslae van leerders van verskillende kultuurgroepe. Dit blyk dat blanke leerders gemiddeld 200 punte meer as swart studente verwerf (Whitehead & Crow, 1993:31). Soos wat die toetsuitslae daal, blyk dit, ironies genoeg, dat tersiêre instellings al hoe meer waarde heg aan gestandaardiseerde toetse as die primêre toelatingsfaktor. Met die toename in belangrikheid van die gestandaardiseerde toetse, het die

neiging by leerders om te kul in die *Scholastic Aptitude Test (SAT)* ook toegeneem (Whitehead & Crow, 1993:31).

- Morele krisis

Volgens die literatuur is daar aanduidings dat Amerikaanse skole hulle ook in 'n morele krisis bevind. Daar is bewyse van 'n toename in oneerlikheid, diefstal, geweld en dwelmmisbruik. In 1991 het die federale regering in 'n verslag van die *National Crime Victimization Survey* byvoorbeeld verklaar dat ongeveer 2% van Amerikaanse skoliere tussen die ouderdom van 12 en 19 jaar slagoffers was van geweldsmisdade in hulle eie skole. Meer as 2% van hierdie skoliere dra vuurwapens, messe, skeermeslemme en dies meer skool toe om hulle self te verdedig (Whitehead & Crow, 1993:31-32). Dwelmmisbruik en alkoholisbruik onder skoliere is ook aan die toeneem. In 1991 het 'n studie deur die *Department of Health and Human Services* getoon dat 40% van alle hoërskoolleerlinge alkohol op 'n weeklikse basis gebruik. Die bevindinge van die studie stem ooreen met die van ander federale studies. 'n Verdere rede tot kommer is die seksuele losbandigheid van Amerikaanse skoliere. Daar is kritiek uit talle oorde op die wyse waarop hierdie probleem deur Amerikaanse skole aangespreek word. In talle seksopvoedingklasse, sowel as VIGS-onderrigklasse, val die klem steeds op die gebruik van kondome eerder as onthouding van seks buite 'n gemeenskaplik-monogame verhouding (Whitehead & Crow, 1993:32-35).

In 'n nasionale studie in 1998 waarby 20 000 leerders betrek is, het 7 uit elke 10 leerders erken dat hulle in eksamens kul. 'n Vraelys waarby 3 123 studente in Illinois in 1998 betrek is, het getoon dat 80% van die beste studente erken het dat hulle in eksamen kul – 10% meer as in 'n soortgelyke vraelys 15 jaar vroeër (Bushweller, 1999:4-5).

Uit die voorafgaande blyk dit dus dat daar op verskeie terreine van die Amerikaanse onderwysstelsel ernstige probleme ervaar word. Sommige opvoedkundiges meen dat die krisis in die onderwys reeds sy hoogtepunt bereik het. Ander meen dat hervorming net nie meer daarin slaag om die

stelsel te verbeter nie. Sommige hervormers meen dat die onderwysideale doodeenvoudig nie deur die huidige openbare skoolstelsel bereik kan word nie. In 'n studie wat in 1991 gedoen is, waaraan 1 879 van die land se toppresterders op hoërskoolvlak deelgeneem het, is bevind dat die meerderheid van hierdie leerders gesê het dat hulle een uur of minder per dag aan hulle skoolwerk bestee en nie deur onderwysers aangemoedig word om ekstra tyd daaraan te bestee nie. In dieselfde ondersoek het 36% van die leerders aangetoon dat hulle voel dat hulle onderwysers, ondanks goeie vakkennis, nie weet hoe om hulle vakke te onderrig nie (Whitehead & Crow, 1993:35-36; 61; Fash, 1994:23-24).

In 1991 het die *U.S. News & World Report* (Anon, 1991:66) berig dat Amerikaners se geloof in openbare skole vinnig besig is om te verdwyn. Die aftakeling van die publiek se vertroue in die Amerikaanse tradisie van "common schooling" word toegeskryf aan dwelms, geweld, burokratiese rompslomp en lae standaarde van onderwys waardeur skole gekenmerk word. In een vraelys het 85% van alle ouers aangedui dat hulle meen hulle kinders nie veilig is in openbare skole nie. Ondanks pogings om die situasie te verbeter, is daar steeds persepsies dat openbare onderwys nie verbeter nie – veral nie in die stedelike gebiede nie (Anon., 1991:66).

Dit blyk juis ook dat die invloed wat openbare skole op die lewens van gesinne het besig is toe te neem vanweë verskeie faktore.

3.2.4 Sosiale faktore wat 'n invloed het op onderwys in die VSA

3.2.4.1 Veranderende gesinsituasies

Veranderende gesinsituasies het bygedra tot die afhanklikheid en invloed van openbare skole. Slegs 6% van Amerikaanse gesinne bestaan uit die "tipiese" gesin met 'n werkende vader, 'n huisvrou-moeder en kinders. Baie Amerikaanse kinders het dus nie meer soveel toegang tot 'n ouer as wat hulle vroeër gehad het nie (Whitehead & Crow, 1993:63-64). Hiermee saam hang die feit dat daar 'n toename in enkelouer-gesinne is. Hierdie ouers moet

noodgedwonge voltyds werk en kinders bring dus minder tyd saam met hulle ouers deur. Daar word verwys na die sogenaamde “latch-key-kids” wat bedags geen ouertoesig het nie en van so jonk as 12 jaar vir hulle self moet sorg (Whitehead & Crow, 1993:64). Daar is ook deesdae minder toegang tot uitgebreide families soos grootouers, tannies en ooms. Al hierdie aspekte dra daartoe by dat kinders toenemend afhanklik word van skole en dat ouers weens 'n gebrek aan tyd, energie of hulpbronne, al hoe meer staatmaak op skole om waardes oor te dra, sosialisering te bewerkstellig en onderwys te verskaf (Whitehead & Crow, 1993:63-64).

Verstedeliking dra verder daartoe by dat kinders dikwels geïsoleerd grootword. Stede is onpersoonlike omgewings waar mense neig om minder kontak en persoonlike verhoudings met mekaar te hê. Kinders het ook minder geleentheid om sinvolle verhoudings met volwassenes te ontwikkel as in kleiner dorpie waar bure dikwels toesig hou oor mekaar se kinders. Die samelewing is dus meer gesegregeerd met betrekking tot ouderdomsgroepe en kinders het dikwels meer kontak met eweknie-groepe as met volwassenes. Groepsdruk lei dikwels tot negatiewe gedrag en kan ook verhoudings tussen ouers en kinders benadeel (Whitehead & Crow, 1993:64-65).

In kontras met die feit dat talle kinders weens gesinsverbrokkeling toenemend afhanklik word van skole en dat ouers weens 'n gebrek aan tyd, energie of hulpbronne, al hoe meer staatmaak op skole om waardes oor te dra, sosialisering te bewerkstellig en onderwys te verskaf, is tradisionele redes vir openbare onderwysvoorsiening nie noodwendig meer geldig nie. Die behoefte om kinders byeen te bring in skole waar hulle aan kennis blootgestel kan word is nie meer so groot nie. Kennis en inligting is maklik bekombaar deur die media en rekenaars.

3.2.4.2 Toename in die beskikbaarheid en toeganklikheid van inligting

Meighan (1997:37-38) wys daarop dat massa-onderwys in die VSA ingestel is toe mense in 'n inligtingsarme omgewing gewoon het. Die bymekaarbring van groot getalle kinders in 'n bepaalde plek, die skool, waar hulle van

onderriggewers kon leer wat blootstelling gehad het aan die skaars inligting, sou daarom sinvol kon wees. Die Amerikaanse samelewing is egter ryk aan inligting en hierdie inligting is maklik bekombaar deur die media en rekenaars. Hy verwys ook na 'n uitspraak van Byron Henderson waarin gesê word dat mense bewus word van multimedia afstandsonderrig en die Internet wat vooruitsigte bied vir beter sowel as goedkoper onderwys (Meighan, 1997:49).

Meighan (1997:45-46) wys voorts daarop dat tegnologie besig is om 'n einde te maak aan die dominasie van die gedrukte woord. Hy verwys na 'n uitspraak van John Abbott, direkteur van *Education 2000*, waarin beweer word dat toenemende bewyse wêreldwyd daarop dui dat tradisionele onderwysstelsels toenemend disfunksioneel word in die lig van eskalerende tegnologiese, sosiale en ekonomiese verandering. Onderwysstelsels gebaseer op verouderde of onvolledige aannames kan onwetend afhanklike gemeenskappe skep en in stand hou (Meighan, 1997:48-49).

Meighan (1997:53-54) deel die sentiment van Dewey (Hood, 1990:57) dat tradisionele onderwys steeds te veel fokus op vakoordrag en voorbereiding vir die volwasse lewe en meen dat die fokus eerder behoort te wees op lewenslange leer.

Die kwessie van ouerkeuse met betrekking tot die onderwys van kinders is lank reeds 'n punt van debat in die VSA.

3.2.5 Vryemark keuses ten opsigte van onderwysvoorsiening in die VSA

3.2.5.1 Inleiding

Die sogenaamde *Libertarians* propageer lank reeds dat ouers die vryheid van keuse moet hê ten opsigte van die tipe onderwys wat hulle vir hulle kinders kies, hetsy dit openbare onderwys, privaatskole of tuisonderwys is (Wynn, 1985:23-25).

Ouerkeuse met betrekking tot skole het in Junie 1992 nasionale erkenning gekry toe president Bush die *Federal Grants for State and Local GI Bills* voorgestel het waarvolgens \$1 000 federale fondse as beursgeld beskikbaar gestel sou word aan kinders uit middel en laer inkomste gesinne om te bestee aan onderwys by openbare, private of kerkskole (Biggs & Porter, 1994:37-38). Die sogenaamde *school choice movement* sluit 'n wye spektrum van benaderings in (Metcalf & Tait, 1999:66). Voorstanders van vryheid met betrekking tot skoolkeuse meen eerstens dat ouers in 'n demokrasie die reg behoort te hê om die tipe onderwys te kies wat hulle vir hulle kinders wil gee. Hulle behoort byvoorbeeld die reg te hê om enige skool te kies wat hulle tradisies en waardes onderskryf en moet kan kies tussen skole wat die diverse waardes van 'n pluralistiese samelewing reflekteer. In die tweede plek word daar gemeen dat ouers skole behoort te kan kies wat die beste aan hulle kinders se onderwysbehoefte voldoen. In die derde plek word daar geargumenteer dat vryheid van skoolkeuse sal lei tot goeter kompetisie tussen skole en verbeterde kwaliteit van onderwys as gevolg van markverwante druk tot gevolg sal hê (Biggs & Porter, 1994:37-38). Idees wissel oor hoe skoolkeuses behoort te lyk, maar dit blyk dat die meerderheid Amerikaners ten gunste is van een of ander vorm van vrye keuse met betrekking tot skoolkeuse (Whitehead & Crow, 1993:93-95). Daar is reeds verskeie opsies ten opsigte van openbare skole. Vervolgens sal daar kortliks gekyk word na hierdie opsies.

3.2.5.2 Vrye keuse met betrekking tot openbare skole

Een van die skoolkeuses is dat ouers toegelaat word om hulle kinders in enige openbare skool van hulle keuse binne 'n bepaalde distrik of staat te plaas (Whitehead & Crow, 1993:64-65). Hierdie opsie word ook soms die oop-inskrywingsbeleid genoem (Biggs & Porter, 1994:39).

3.2.5.3 Magneetskole

Magnet schools is 'n relatief nuwe opsie in die Amerikaanse onderwysstelsel. Die eerste sodanige skole is in die vroeë 1970 tot stand gebring. Deur die

sogenaamde *magnet schools* kan ouers 'n openbare skool kies wat aan kinders se belangstellings en aanlegte voldoen. So is daar byvoorbeeld wetenskapskole en skole vir die uitvoerende kunste. Leerders met spesiale talente en vermoëns kan dus hierdie vaardighede ontwikkel op 'n wyse wat nie moontlik is binne die tipiese staatskole nie (Blank, 1990:78-80; Whitehead & Crow, 1993:95).

3.2.5.4 Charter skole

Die sogenaamde *charter schools* bied 'n alternatief vir openbare skole. Dit laat groepe mense toe om saam 'n outonome skool op te rig wat relatief vry is van staatstoetsing, maar steeds openbare fondse ontvang. Die skole doen aansoek om 'n bepaalde handves of *charter* te laat goedkeur waarin uitgespel word wat hulle met onderwys by die bepaalde skool wil bereik (Wells, Lopez, Scott & Holme, 1999:174). Wanneer die handves goedgekeur word deur die plaaslike skoolraad of die onderwysraad van die betrokke staat waarin die skool is, funksioneer die skole met minder toesig en regulering as tradisionele openbare skole. In ruil vir die vryheid is hulle teoreties verantwoordelik daarvoor om die doelstellings soos in die handves aangetoon, te bereik (Wells, *et al.*, 1999:174).

Uit die literatuur blyk dit dat sommige van hierdie *charter* skole soms gesinne wat reeds tuisonderwys toegepas het, onder een sambreel saamtrek in sogenaamde tuisonderwys *charter* skole (*home schooling charter schools*). Hierdie skole skryf nie aan tuisskolers voor watter metodes hulle moet gebruik nie, maar akkommodeer diversiteit deur toe te laat dat elke gesin hulle eie keuses uitoefen met betrekking tot metode en kurrikula (Wells, *et al.*, 1999:188-189).

3.2.5.5 Tweede-kans programme

Tweede-kans programme bied aan hoë risiko leerders en uitsakkers 'n geleentheid om hulle hoërskoolopleiding te voltooi. Hierdie skole word tipies

bygewoon deur leerders wat swak presteer, gereeld van die skool af wegbly, uit ander skole geskors of dwelmafhanklik is (Whitehead & Crow, 1993:95).

3.2.5.6 *Privaatskole*

Privaatskole is lank reeds 'n wetlike onderwysopsie in die VSA, veral vir meer vermoënde ouers. Tradisioneel word daar van privaatskole in die VSA vereis om onderwys te verskaf wat met betrekking tot skooldae en kurrikulums gelykstaande is aan onderwys in openbare skole (Lape, 1987:83).

3.2.5.7 *Onderwysbelastingkrediete*

Van die meer radikale voorstanders van skoolkeuse meen dat onderwysdienste geprivatiseer moet word en moedig 'n kompeterende mark aan. 'n Stelsel van onderwysbelastingkrediete impliseer dat fondse vanuit die belastingkoffer direk oorgedra word aan ouers wat verkies om hulle kinders na privaatskole te stuur. Alternatiewelik kan ook belastingkorting aan hierdie ouers toegestaan word (Whitehead & Crow, 1993:97-99).

3.2.5.8 *Onderwysbetaalbewyse (vouchers)*

Onderwysbetaalbewyse is 'n meer direkte vorm van fondsoordrag. Voorstanders van onderwysbetaalbewyse redeneer dat 'n kompeterende mark die kwaliteit van onderwys sal verhoog en aan ouers 'n groter keuse sal gee met betrekking tot onderwys. Alhoewel daar verskille is met betrekking tot die finansiering en regulering van sodanige onderwysbetaalbewyse, kom die model daarop neer dat gesinne voorsien word van sertifikate wat gebruik kan word om vir onderwys te betaal by enige skool wat aan bepaalde minimum vereistes voldoen. So word 'n wyer spektrum van keuses aan ouers beskikbaar gestel (Metcalf & Tait, 1999:66). Meer ouers sal hieruit voordeel trek omdat selfs ouers wat nie genoeg verdien om deur belastingkrediete bevoordeel te word nie, hierdeur sal baat (Whitehead & Crow, 1993:97; Biggs & Porter, 1994:44-46).

3.2.5.9 Tuisonderwys

Tuisonderwys word uit die aard van die saak ook gesien as 'n moontlike opsie met betrekking tot ouers se keusevryheid ten opsigte van onderwys. Voorstanders van die beweging tot groter keusevryheid vir ouers is dan ook van mening dat onderwysbetaalbewyse en belastingkrediete ook na tuisonderwys uitgebrei moet word (Biggs & Porter, 1994:47-49).

Daar is reeds in Hoofstuk 2 in breë trekke verwys na die ontstaan van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening. In die volgende afdeling van hierdie hoofstuk gaan dus slegs die besondere historiese konteks van tuisonderwys in die VSA bespreek word.

3.3 'n OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN TUISONDERWYS IN DIE VSA

3.3.1 Inleiding

Alhoewel die gewildheid van tuisonderwys sedert die vroeë 1980's toegeneem het, is tuisonderwys, soos reeds in 3.2.2 gestel is, nie 'n totale nuwe konsep in die geskiedenis van Amerikaanse onderwys nie. Die koloniale aard van 'n groot gedeelte van die Amerikaanse samelewing gedurende die negentiende eeu het meegebring dat ouers die primêre verantwoordelikheid vir die onderwys van hulle kinders moes aanvaar. Dit blyk dat die meerderheid Amerikaners gedurende die eerste helfte van die negentiende eeu tuisonderwys ontvang het. Later het sommige meer welgestelde ouers tutors gehuur of hulle kinders na privaatskole gestuur, terwyl die enkele openbare skole bygewoon is deur die kinders van arm ouers (Wynn, 1985:12-15; Lape, 1987:47-78; Gordon, *et al.*, 1994:5).

Tog is daar 'n verskil tussen die tuisonderwys van die vroeëre Amerika en tuisonderwys soos wat dit vandag toegepas word. In die verlede was tuisonderwys 'n noodsaaklikheid vanweë die gebrek aan openbare skole. Ouers het nie gesoek na alternatiewe vir openbare onderwys nie. Vandag

kies ouers om bepaalde redes tuisonderwys bo die stelsel van openbare onderwys (Gordon, *et al.*, 1994:5).

In die afgelope vyf en twintig jaar het tuisonderwys baie meer aanhangers begin kry. Ouers het meer krities geword oor dalende akademiese standaarde en die kwaliteit van onderrig aan openbare skole. Sommige ouers, dikwels “evangeliese” Christene, dring daarop aan om ’n sterk morele en geloofsbasis in die onderwys van hulle kinders in te bou (Whitehead & Crow, 1993:115-116). Die groei in tuisonderwys is tot ’n groot mate die resultaat van ouers wat ’n gevoel van verlies aan beheer oor hulle kinders ervaar. Hierdie ouers kla tipies oor byvoorbeeld die gebrek aan godsdiensonderrig op skool en negatiewe groepsdruk. Aan die ander kant het daar egter ook ’n nuwe drukgroep gevorm wat openbare skole kritiseer omdat hulle meen dat die skoolomgewing ’n beperkende invloed op kinders se ontwikkeling het (Wynn, 1985:29-31; Whitehead & Crow, 1993:115-116).

3.3.2 Raymond en Dorothy Moore

Dit is moeilik om die wortels van die moderne tuisonderwysbeweging in die VSA na te spoor omdat tuisonderwys dikwels in die geheim en sonder publisiteit toegepas is. Die meeste tuisskolers blyk egter saam te stem dat dr. Raymond Moore en sy vrou, Dorothy, twee van die hoofleiers van die beweging was (vgl. Lape, 1987:89-90; Hood, 1990:5; Whitehead & Crow, 1993:116-117; Hunt, 1996:63). Hulle was albei erkende Christene en navorsers. In 1937 was Dorothy Moore ’n onderwyseres aan ’n openbare skool in Suid-Kalifornië. Terwyl sy remediërende klasse onderrig het, het sy ontdek dat baie van die kinders in die remediërende klas op ’n vroeë ouderdom in formele skole geplaas is. Dit het daartoe gelei dat sy en haar man oor die onderwerp begin lees en navorsing doen het (Whitehead & Crow, 1993:117). Die Moores het uiteindelik tot die gevolgtrekking gekom dat vroeë formele skoling nie die beste wyse is om kinders te onderrig nie. Gevolglik het hulle in 1945 hulle eie kinders begin tuisskool (Lape, 1987:89-90; Hood, 1990:5; Whitehead & Crow, 1993:117-118).

Dr. Moore het later 'n doktorsgraad in ontwikkelingspsigologie en onderwysersopleiding behaal. Hy het ook ervaring opgedoen op alle vlakke van die onderwys, insluitend 'n posisie as 'n kollege professor. In 1964 het hy aangesluit by die destydse *United States Office of Education* as 'n *Graduate Research and Programs Officer* met die fokusarea navorsing en kurrikulum. Hy het die pos in 1967 ontruim omdat hy teleurgesteld was in die wyse waarop onderwysbeleid deur politiek beïnvloed is (Whitehead & Crow, 1993:117). In 1968 het die Moores die *Hewitt Foundation* gestig, wat later hernoem is na die *Moore Foundation*. Hier het hulle navorsing begin doen oor watter ouderdom die mees geskikste is vir toelating van kinders tot formele onderwys. Hulle navorsing het hulle hipotese bevestig dat kinders nie emosioneel, fisies of verstandelik gereed is vir formele onderwys alvorens hulle hoogstens agt tot tien jaar oud is nie (Lape, 1987:89; Hood, 1990:5; Whitehead & Crow, 1993:117). In hulle navorsing is bevind dat daar geen sistematiese navorsing onderneem is vir die besluit om die intree-ouderdom op ses jaar vas te stel nie. Moore het ook geglo dat affektiewe eienskappe soos emosionele sekuriteit, selfbeeld en onafhanklikheid belangriker is vir skoolprestasie as akademiese stimuli. Hy het verder gewaarsku teen die psigologiese nadele wat formele voorskoolse onderrig mag inhou (Whitehead & Crow, 1993:117). Die Moores het hierdie bevindige in verskeie professionele vaktydskrifte gepubliseer. Daar is ook bevind dat 'n kind in 'n paar uur baie meer kan leer in 'n een-tot-een situasie as 'n hele dag in 'n groepsituasie. In 1985 het die Moores verklaar dat hulle tydens die aanvanklike navorsing oor die toelatingsouderdom van leerders nooit besef het dat hulle eventueel aktiviste vir tuisonderwys sou word nie (Whitehead & Crow, 1993:118; vgl. ook 3.6.5.2 en 3.6.7.2).

Sheldon White, 'n professor in vroeë kinderontwikkeling aan Harvard Universiteit, het die Moores aangemoedig om hulle navorsing wyer bekend te stel. Hulle navorsing is internasionaal bekend gestel en het groot aanvaarding gekry. Dit het daartoe gelei dat hulle 8 000 nuwe studies saam met navorsers van universiteite onderneem het (Whitehead & Crow, 1993:117-118). Die navorsing is ondersteun deur talle outoriteite op die

terrein van kindontwikkeling, onder meer ook Sir John Eccles, 'n *Nobel Laureate* in neuropsigologie en dr. John Bowlby, die hoof van vroeë kinderontwikkeling-aktiwiteite vir die Wêreld-Gesondheidsorganisasie. Die navorsing het die Moores se vroeëre hipoteses bevestig en hulle het baie van hulle bevindings saamgevat in in boek, *School Can Wait*, wat in 1978 gepubliseer is (Whitehead & Crow, 1993:116-118). Die Moores se navorsing het voortgegaan om publisiteit en internasionale erkenning te ontvang en hulle het voortgegaan om navorsing te doen oor tuisonderwys. Hulle het voor talle staatswetgewers en howe getuig oor die voordele van tuisonderwys (Hood, 1990:5-8; Whitehead & Crow, 1993:118).

3.3.3 John Holt

Ook John Holt word dikwels 'n pionier van tuisonderwys genoem. Holt het in 1960 begin kritiek lewer teen die kwaliteit van openbare onderwys in sy boek, *How Children Fail*. Volgens Holt het skole 'n negatiewe effek op kinders se leer. In 'n daaropvolgende boek, *How Children Learn*, het hy voorstelle gemaak vir die verbetering van die skoolstelsel. Gedurende die 1960's het 'n aantal alternatiewe skole ontstaan wat op die beginsels van John Holt gebaseer was en losweg by die *New Left* geaffilieer was. Later het Holt egter tot die gevolgtrekking gekom dat onderwysvorming 'n illusie is en dat die huis die mees gunstige omgewing vir leer is. Hy het ook 'n boek daaroor gepubliseer, *Teach your own*. Holt het ook ander boeke geskryf oor kinders en leer en in 1977 'n nuusbrieff begin uitgee, *Growing without Schooling*. Die alternatiewe skoolbeweging het in die 1970's begin doodloop. (Lape, 1987:90-92; Hood, 1990:5-7; Lahrson, 1995:60; vgl. ook 3.6.5.3 en 3.6.7.4).

3.3.4 Die *religious right*

In die 1980's met die verkiesing van Ronald Reagan as die president van die VSA en die *Washington for Jesus*-saamtrek wat deur bykans 500 000 mense bygewoon is, het die sogenaamde *religious right* in die nasionale politiek na vore getree. Polities meer konserwatiewe Christene het begin beswaar maak oor talle kwessies, waaronder onderwys. Openbare skole is beskuldig van

sekulêre humanisme en besware is geopper oor probleme met betrekking tot dissipline en lae akademiese standaarde (Hood, 1990:8).

Teenswoordig is die tuisonderwysbeweging in die VSA goed gevestig, alhoewel nie sonder kritici nie. Nie alle opvoedkundiges stem saam oor die voordele van tuisonderwys nie. Die teëstanders van tuisonderwys sien dit dikwels as 'n bedreiging vir die toekoms van openbare skole en meen dat openbare skole beter toegerus is vir die akademiese en sosiale ontwikkeling van die kind. Voorstanders van tuisonderwys daarenteen, wys weer dikwels op die akademiese prestasie van tuisskolers om die sukses van tuisonderwys te bevestig.

Tog is tuisonderwys vandag 'n praktyk wat in alle state van die VSA een of ander vorm van erkenning geniet. In samehang met die historiese oorsig oor openbare en tuisonderwys in die VSA, kan die wetlike geskiedenis van onderwys in die VSA ook besondere lig werp op tuisonderwys in die VSA. Vervolgens word die relevante wette met betrekking tot onderwys en in die besonder skoolplig en tuisonderwys in die VSA bespreek.

3.4 'n OORSIG OOR BELEIDSONTWIKKELING TEN OPSIGTE VAN SKOOLPLIGWETGEWING IN DIE VSA

Die eerste wetgewing in die Engelssprekende Amerika wat gepoog het om die voorsiening van onderwys in die VSA verpligtend te maak, was die *Massachusetts School Law* van 1647, wat algemeen bekend gestaan het as die *Ye Old Deluder Satan*-wet. Hierdie wet het gehandel oor die oprigting van skole en nie die verpligte bywoning daarvan soos wat huidige skoolpligwetgewing doen nie (Hood, 1990:2). In *Ye Old Deluder Satan* is bepaal dat daar in dorpe met meer as vyftig gesinne skole opgerig word om mense te leer lees en skryf en Bybelstudie aan te bied as 'n maatreël om te verhoed dat Satan die oorhand kry in die stryd om die siele van die mensdom. Hierdie skole moes opgerig word met geld wat deur plaaslike belastings gehef is. Bywoning van die skole was egter vrywillig vir kinders van ouers wat nie in staat was om hulle kinders tuis te onderrig nie

(Whitehead & Crow, 1993:111; Gordon, *et al.*, 1994:7). *Ye Old Deluder Satan* was betekenisvol omdat dit die eerste stap van die staat was om verantwoordelikheid te neem vir die onderwys van alle kinders binne staatsgrense. Dit het ook 'n presedent geskep vir die befondsing van openbare skole met geld wat deur belasting gehef is (Whitehead & Crow, 1993:111). Hierdie vroeëre wetgewing was primêr religieus gemotiveerd, maar het tog die grondslag gelê vir die uiteindelijke ontwikkeling van die openbare skoolstelsel (Gordon, *et al.*, 1994:7).

Die eerste "moderne" wet op skoolplig is eers in 1852 ingestel, weer eens in Massachusetts. Hierdie wet was van toepassing op kinders tussen die ouderdomme van 8 en 14 en het skoolbywoning vereis vir 3 maande van die jaar. Teen 1918 het alle state in die VSA soortgelyke skoolpligwetgewing gehad (Wynn, 1985:3; Hood, 1990:3). Met hierdie nuwe vertrekpunt in die middel-negentiende eeu is verpligte skoolbywoning ingestel wat gebaseer is op opvoedkundige doelstellings. Hierdie wette was gegrond op verskeie aspekte waaroor die staat besorgd was, naamlik om kinders te leer lees, skryf en reken; om kinders voor te berei om produktief deel te neem aan die Amerikaanse samelewing; om die massa Europese immigrante te help om aan te pas by die Amerikaanse kultuur; om stökkiesdraaiery te voorkom; en om die misbruik in kinderarbeid uit die weg te ruim. As gevolg van die vele sosiale kwessies wat ter sprake was, was die wetgewing primêr gerig op die bywoning van staatsbeheerde openbare skole. Slegs enkele beperkte uitsonderings is gemaak met betrekking tot bepaalde soorte nie-openbare skole, en ook tuisonderwys (Wynn, 1985:20; Gordon, *et al.*, 1994:5-7).

Tans is daar statute met betrekking tot skoolplig in al vyftig state. Alhoewel daar variasies is met betrekking tot wetgewing in die onderskeie state, word daar tipies vereis dat kinders tussen die ouderdom van vyf en sestien jaar openbare of goedgekeurde nie-openbare skole bywoon. Indien ouers nie hierdie wet gehoorsaam nie, kan dit lei tot kriminele aanklagte soos skuldigbevinding aan wangedrag of selfs die verwydering van kinders uit die sorg van hulle ouers, of tronkstraf, alhoewel laasgenoemde twee maatreëls

selde toegepas word (Lape, 1987:85; Hood, 1990:4; Gordon, *et al.*, 1994:5-7).

Wetgewing ten opsigte van skoolplig kan potensieel spanning veroorsaak tussen ouers en die staat omdat dit in verband staan met die ouer se reg om die onderwys van hulle kinders te bepaal en te rig. Een van die eerste geskilpunte rondom verpligte onderwys het te make gehad met privaatskole. Daar moes bepaal word of nie-openbare skole as plaasvervangers van openbare skole kon optree. Die debat het gelei tot bepaalde hofuitsprake soos byvoorbeeld die saak van die *State vs. Will* in 1916 te Kansas, waar die hof besluit het dat "(s)o long as his parent kept him regularly in attendance in the one school or the other, for such term as the school was in session, the Truancy Act, as it now reads, is satisfied". Die resultaat was dat daar vir die eerste maal voorsiening gemaak is vir privaatskole as aanvaarbare alternatief vir openbare onderwys (Gordon, *et al.*, 1994:5-8).

Teen die agtergrond van hierdie beleidsontwikkeling met betrekking tot skoolpligwetgewing sal daar nou gekyk word na onderwysbeleid ten opsigte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA.

3.5 ONDERWYSBELEID TEN OPSIGTE VAN TUISONDERWYS AS ALTERNATIEWE VORM VAN ONDERWYSVOORSIENING IN DIE VSA

3.5.1 Inleiding

Soos reeds in 3.2.1 genoem, is daar nie 'n federale onderwysbeleid in die VSA nie. Die verskille tussen statute en die wye spektrum van wetlike interpretasies rondom tuisonderwys maak dit bykans onmoontlik om oor die staats- en juridiese grense te veralgemeen en konsekwente riglyne neer te lê met betrekking tot die implementering van tuisonderwys in die VSA. Om 'n werkbare begrip van die wetlike bepalinge rondom tuisonderwys te kry, sal daar dus eerstens 'n studie gemaak word van relevante hofsake en die daaropvolgende hofuitsprake en statute.

3.5.2 Hofsake ten opsigte van tuisonderwysbeleid in die VSA

Talle hofsake is in die onderskeie state aanhangig gemaak waardeur die wette op verpligte skoolbywoning bevraagteken is. Die meer ernstige sake is aan die Amerikaanse Hooggeregshof voorgelê. By elk van die vier geleenthede waartydens die Hooggeregshof hierdie wette hersien het, is daar besluit dat die wette geldige staatsverantwoordelikhede verteenwoordig. Terselfdertyd het die hof ook 'n balans probeer skep tussen die mag van die staat en ouerbelange. Die hof beskerm aan die een kant die reg van ouers om die aard van hulle kinders se onderwys te bepaal en aan die ander kant bevestig dit die gesag van die staat om die onderwys van kinders te verlang, te reguleer en te beheer. Alhoewel die Hooggeregshof se uitsprake nie tuisonderwys direk aangespreek het nie, het dit aspekte aangeraak met betrekking tot nie-openbare onderwys en was dit inleidend tot die tipiese kwessies betrokke by tuisonderwys.

Twee van die sake, *Meyer vs. Nebraska* (1923) en *Farrington vs. Tokushige* (1927), het verpligte skoolbywoning binne die raamwerk van die staatsregulasies ten opsigte van nie-openbare skole, met ander woorde privaatskole, ondersoek. In die ander twee sake, *Pierce vs. Society of Sisters* (1925) en *Wisconsin vs. Yoder* (1972), is ondersoek ingestel na die reg van ouers om beheer te behou oor die aard van die onderwys wat hulle kinders ontvang. Laasgenoemde twee sake het, vanweë die feit dat hulle die kwessie van ouerbeheer aangespreek het, 'n meer direkte impak gehad op aspekte rondom tuisonderwys (Corwin, *et al.*, 1964: 605, 851, 976, 1088, 1091, 1092, 1457, 1462; Hood, 1990:4,10; Whitehead & Crow, 1993:119; Gordon, *et al.*, 1994:9).

3.5.2.1 Meyer vs. Nebraska en Farrington vs. Tokushige

Die saak van *Meyer vs. Nebraska* was die eerste suksesvolle saak teen 'n staatregulasie ten opsigte van onderwys. 'n Onderwyser is daarvan aangekla dat hy Duits aan 'n agtjarige kind in sy sorg onderrig het. Die Hooggeregshof het 'n Nebraska-wet geskrap, waarin bepaal is dat openbare sowel as

privaatskole geen moderne taal naas Engels mag onderrig aan kinders wat nog nie graad agt voltooi het nie. In die hofuitspraak is erkenning gegee aan die reg van die staat om skoolbywoning verpligtend te maak. Daar is egter beslis dat bogenoemde wet in stryd is met die Veertiende Wysigingswetsontwerp omdat dit op 'n onredelike en arbitrêre wyse die regte beperk van onderwysers om onderwys aan te bied, asook die regte van leerders en ouers skaad om onderwys wat hulle toepaslik vind, te voorsien (Corwin, *et al.*, 1964:1091, 1457; Hood, 1990:11; Whitehead & Crow, 1993:111; Gordon, *et al.*, 1994:9-10). In 'n soortgelyke uitspraak in die saak van *Farrington vs. Tokushige* het die Hooggeregshof 'n statuut van Hawaii waarin daar 'n beperking geplaas is op die aantal onderrigure, vakke, en handboeke in ander tale as Engels ongeldig verklaar (Corwin, Small, & Jayson, 1964:976; Hood, 1990:10-11; Gordon, *et al.*, 1994:9-10).

3.5.2.2 *Pierce vs. Society of Sisters*

In die saak van *Pierce vs. Society of Sisters*, is die konflik met betrekking tot staatsbeheer oor nie-openbare skole, insluitende Rooms-Katolieke skole, op die spits gedryf. Die *Society of Sisters* in Oregon was volgens hulle handves gemagtig om na kinders in hulle sorg om te sien en om 'n skool vir hierdie kinders op te rig en in stand te hou. Dit het hulle in konflik gebring met 'n statuut van Oregon, gedateer 1 September 1926, waarin daar bepaal is dat alle kinders tussen die ouderdom van agt en sestien jaar openbare skole moet bywoon. Met verwysing na die vryheid van ouers en nie-openbare skole het die hof hom weer tot die Veertiende Wysigingswetsontwerp gewend en die betrokke statuut van Oregon is geskrap. Daar is bepaal dat die statuut inbreuk maak op ouers se reg om skole te kies waar hulle kinders toepaslike onderwys en religieuse onderrig kan ontvang. Die hof se duidelike beslissing dat wetgewing met betrekking tot skoolplig voorsiening moet maak vir openbare sowel as nie-openbare skole, het 'n tydelike einde gebring aan die stryd teen staatsbeheer oor onderwys. Die hof het egter steeds daarop gewys dat die staat 'n belang het in die redelike beheer van alle skole en bevind dat ouers nie 'n absolute reg het met betrekking tot die onderwys van

hulle kinders nie, maar 'n voorwaardelike reg (Corwin, *et al.*, 1964:605, 851, 1088, 1092, 1462; Wynn, 1985:22; Whitehead & Crow, 1993:120; Gordon, *et al.*, 1994:10).

3.5.2.3 *Wisconsin vs. Yoder*

In 1972 het die hof egter weer teruggekeer na die kwessie van ouerregte op grond van die Eerste Wysigingswetsontwerp in die saak van *Wisconsin vs. Yoder*. In die saak het lede van die *Amish Mennonite Church*, getrou aan 'n tradisie van drie eeue, geweier om hulle kinders na openbare of nie-openbare skole te stuur na voltooiing van graad agt. Hulle is gevolglik daarvan aangekla dat hulle die skoolpligwet oortree het. Hulle verweer was dat dit hulle saligheid, sowel as dié van hulle kinders in gevaar sou stel indien hulle die wet gehoorsaam. As alternatief het hulle daarop aanspraak gemaak dat hulle wel hulle kinders voorsien van uitgebreide praktiese tuisonderwysprogramme wat ontwikkel is om hulle toe te rus met die nodige vaardighede om binne die Amish-gemeenskap te funksioneer. Die Hooggeregshof het weer eens in die lig van die staat se verantwoordelikheid ten opsigte van onderwys vir sy burgers, die mag van die staat bevestig om redelike regulasies in te stel vir die beheer en duur van basiese onderwys (Wynn, 1985:21; Gordon, *et al.*, 1994:10-11).

Die hof het egter nogtans besluit dat selfs hierdie belangrike verantwoordelikheid van die Staat ondergeskik is aan die reg van ouers om ekwivalente onderwys in 'n privaatbedryfde stelsel te voorsien. Daar is bepaal dat 'n staat se universele belang in onderwys, hoe belangrik dit ookal is, nie vry is van 'n proses waardeur daar balans gebring moet word waar dit inbreuk maak op ander fundamentele regte en belange soos deur die Eerste Wysigingswetsontwerp beskerm en die tradisionele belange van ouers met betrekking tot die religieuse onderrig van hulle kinders nie (Gordon, *et al.*, 1994:10-11). Die hof het dus op religieuse gronde 'n uitsondering gemaak met betrekking tot Wisconsin se wet op verpligte skoolbywoning. Die beslissing was gebaseer op die realiteit dat die Amish vashou aan 'n

religieuse tradisie van drie eeue en dat hierdie tradisies in noue verband staan met hulle daaglikse lewens en aktiwiteite. Daar is ook erkenning gegee aan die feit dat blootstelling aan wêreldse invloede in terme van gesindhede, doelstellings en waardes teenstrydig met hulle eie, hulle religieuse oortuigings kan skaad. Die hof het verder bevind dat die kinders voldoende onderrig ontvang in die Amish-privaatskool. Skynbaar teësinnig om afstand te doen van alle vorme van verpligte onderwys tydens die tienerjare, het die hof die afleiding gemaak dat die state 'n lang geskiedenis van vriendskaplike en effektiewe bande met kerkgebaseerde skole het en dat daar geen basis is om te aanvaar dat daar in hierdie konteks nie redelike standarde vasgelê kan word met betrekking tot die inhoud of voortsetting van beroepsonderwys vir Amish-kindere onder ouertoesig nie (Whitehead & Crow, 1993:120-121; Gordon, *et al.*, 1994:10-11).

Ondanks die sogenaamde *Amish Exemption*, het die beperkte fokus van die saak meegebring dat daar in talle ander hofsake steeds uitsprake ten gunste van wette op skoolplig gelewer is. So het die Iowa Hooggeregshof byvoorbeeld 'n *Amish Exemption* geweier aan Baptiste-ouers wat hulle kindere in hulle eie skole deur nie-gesertifiseerde onderwysers wou laat onderrig. Hulle saak is ondersteun deur ander ouers en Baptiste-predikers. Hulle verweer dat hulle, net soos die Amish, ook fundamentaliste is, is verwerp omdat hulle, anders as die Amish, in gewone residensiële areas woon en interaksie het met ander jeugdige wat nie aan hulle geloof behoort nie (Wynn, 1985:21; Gordon, *et al.*, 1994:11-12).

Alhoewel hierdie sake van die Hooggeregshof nie direk uitspraak lewer oor tuisonderwys nie, verskaf dit tog 'n bepaalde perspektief op die staat se mandaat en reg om onderwys te reguleer, wat die agtergrond bied vir die reg van ouers tot tuisonderwys.

3.5.2.4 Ander kleiner hofsake

Benewens die sake wat voor die Hooggeregshof gedien het, was daar ook kleiner sake in verskillende state teen skoolpligwette aanhangig gemaak op

grond daarvan dat die wetgewing vaag is. Baie van hierdie sake het 'n religieuse basis en ouers voel dat onderwys vanweë hulle geloof fundamenteel 'n ouerreg is. Alhoewel die meeste gesprekke rondom tuisonderwys deurspek is met religieuse argumente, blyk dit dat howe meestal nie uitspraak lewer wat gebaseer is op religieuse grondslae nie. Howe baseer hulle besluite meestal eerder in terme van staatsbelang en deur te bepaal of onderwys in tuisskole die ekwivalent is van onderwys in 'n formele stelsel. 'n Oorsig van sake wat in die howe van Ohio, Kalifornië, Kansas, Indiana en Colorado gedien het, toon dat wetgewing met betrekking tot skoolplig tipies voorgehou word as 'n wyse waarop die staat omsien na sy wettige belange (Gordon, *et al.*, 1994:12).

In een van die sake, *People vs. Turner* in Kalifornië, 1953, het die hof bepaal dat daar geen twyfel kan bestaan dat indien 'n bepaalde statuut, sonder voorbehoud of uitsondering van ouers sou eis om hulle kinders in openbare skole te plaas, dit onkonstitusioneel sou wees. Waar 'n statuut egter die reg van ouers erken om kinders in nie-openbare skole te plaas, of hulle te laat onderrig deur 'n private tutor of ander persoon met die verlangde kwalifikasies, is dit nie ongrondwetlik nie. Op hierdie grond is daar ook teen ander sake besluit en by die standpunt gehou dat ouers se reg om die onderwys van hulle kinders te bepaal 'n beperkte reg is wat slegs die geleentheid bied om 'n redelike alternatief vir openbare onderwys te soek (Gordon, *et al.*, 1994:13-14).

In die geval van die gesin Delconte (1983) het die ouers aanvanklik by die staat van New York toestemming gekry om hulle kinders tuis te onderrig op grond daarvan dat die Bybel volgens hulle geloof dit vereis dat hulle kinders tuis onderrig word. Toe hulle na Noord- Carolina verhuis het, het hulle die tuisonderwysprogram voortgesit. Die plaaslike owerheid het egter verseg om hulle skool as 'n privaatskool of as 'n gekwalifiseerde tuisskool te erken omdat tuisonderwys op daardie stadium nog nie 'n geldige rede vir vrystelling van skoolplig was nie (Gordon, *et al.*, 1994:14). Nadat 'n appélhof ten gunste van die staat besluit het, het die gesin verdere hulp gesoek en hulle na die Noord-

Carolina Hooggeregshof gewend. Laasgenoemde hof het toe die wetgewing van Kalifornië, Florida, Oregon en Virginia hersien en opgemerk dat elk van hierdie state statute het wat kinders van skoolgaande ouderdom vrystel van openbare skoolplig indien hulle in 'n privaatskool of tuisskool geregistreer is. Met groot sorg om nie die beslissing op die ouers se religieuse aansprake te grond nie, het die hof ten gunste van die *Delcontes* besluit (Gordon, *et al.*, 1994:14). Die hofuitspraak het ook bepaal dat daar niks in die historiese oorsig oor die ontwikkeling van wetgewing rondom skoolplig is wat daarop dui dat die woord "skool", soos gebruik deur die wetgewende magte in die statute met betrekking tot skoolplig, verwys na 'n spesifieke soort institusionele opset nie. Hierdie saak het gelei tot 'n dramatiese wending in beleid in Noord-Carolina aangesien 'n nuwe statuut in werking getree het waarin tuisonderwys eksplisiet erken word (Parker, 1992:83; Gordon, *et al.*, 1994:14-15).

In daaropvolgende sake in ander state is daar egter weer dikwels op verskeie gronde teen tuisonderwysgesinne uitspraak gelewer. 'n Voorbeeld hiervan is die *State vs. Edginton* in 1983, waar ouers 'n tuisskool opgerig het deur gebruik te maak van materiaal wat beskikbaar gestel is deur die *Christian Liberty Academy* van Illinois. Albei ouers was betrokke by die onderrig, maar nie een van hulle het oor 'n onderwyssertifikaat beskik nie. Die hofuitspraak het swaar geleun op ander sake waarin toestemming tot tuisonderwys geweier is op grond daarvan dat wetgewing rondom skoolplig wettige staatsbelange verteenwoordig. Daar is ook bevind dat die bepaalde statuut nie afbreuk doen aan die grondwetlike reg tot gelyke beskerming van alle burgers nie (Gordon, *et al.*, 1994:15).

In 1988 het die appélhof in Colorado in die saak van die *People in Interest of D.B.*, 'n oorspronklike besluit van 'n distrikshof afgekeur en beslis ten gunste van ouers se pleidooi om tuisonderwys toe te pas. Die appélhof het besluit dat, aangesien die distrik nie die feit dat die onderwys wat deur die akademie aangebied word voldoende is betwis nie, die aspek van voldoende bywoning 'n saak is tussen die gesin en die onafhanklike skool waarby hulle ingeskryf

is. Omdat die appélhof met die distrikshof saamgestem het dat die kinders aan die toepaslike wetgewing voldoen, was hulle voldoening aan enige tuisonderwysregulasies volgens die wet irrelevant (Gordon, *et al.*, 1994:15-16).

Sowel die federale hof as die staatshof het dus erkenning begin gee aan die inherente spanning tussen ouers wat tuisonderwys wil toepas en die staat se toepassing van wetgewing met betrekking tot verpligte skoolbywoning. Tuisonderwys in die VSA staan dus tans op 'n stewige regsbasis. Die regsgeskiedenis bied egter nie aan ouers onbeperkte regte nie. Ouers kon nog nie daarin slaag om die staat te laat afsien van sy behoefte om verpligte skoolplig in stand te hou nie.

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat hofsake met betrekking tot tuisonderwys hoofsaaklik op drie aspekte gegrond word, naamlik ekwivalensie, vryheid van religie en tuisskole as privaatskole. Vervolgens sal daar na hierdie drie aspekte gekyk word.

3.5.3 Gronde vir hofsake met betrekking tot tuisonderwysbeleid

3.5.3.1 Ekwivalensie

Reeds sedert 1893, in byvoorbeeld die saak van die *Commonwealth vs. Roberts*, word ekwivalensie as standaard gebruik om tuisonderwys aan te meet (Gordon, *et al.*, 1994:16). In die meerderheid van gevalle het die hof daarna gestreef om 'n wetlike maatstaf daar te stel om ekwivalente onderrig te bepaal deur primêr te fokus op leerinhoud. Die gevolg daarvan was dat aspekte soos toerusting, voorrade, studiemateriaal, fasiliteite, huidige onderwystendense en moderne onderrigteorieë grootliks buite rekening gelaat is. Waar sosialisering aan die ander kant soms as maatstaf van ekwivalensie gebruik is, word ouers se reg om tuisonderwys toe te pas, tipies nie toegestaan nie (Parker, 1992:96; Gordon, *et al.*, 1994:16-17).

Meer onlangs, in 1991, is daar weer gepoog om 'n wetlike definisie van ekwivalensie te verskaf. Die eerste van agt sake met betrekking tot

tuisonderwys in Texas wat by 'n appélhof uitgekom het, was om te bepaal of tuisonderwys ekwivalent is aan onderwys in tradisionele of privaatskole. Indien dit ekwivalent sou wees, sou dit deur die wet gedek word en daarom toelaatbaar wees (Gordon, *et al.*, 1994:23). Deur te bevind dat tuisonderwys binne die grense van die statuut val, het die hof beslis dat kinders wat tuisonderwys ontvang, aan die wetlike skoolpligvereistes voldoen mits daar 'n geldige kurrikulum is en 'n gereelde onderrigplan gevolg word wat daarop gerig is om die basiese onderwysdoelstellings soos lees, taal, kuns, wiskunde en die ontwikkeling van goeie burgers te bereik (Gordon, *et al.*, 1994:23). Howe blyk ook meer tegemoetkomend te wees met betrekking tot die erkenning van tuisskole as privaatskole. State verskil ook in hulle toepassing van die bepalings ten opsigte van ekwivalensie (Parker, 1992:96-98).

3.5.3.2 Vryheid van religie

Met die eerste oogopslag wil dit voorkom asof die Eerste Wysigingswetsontwerp en die dogma van skeiding tussen kerk en staat 'n natuurlike vertrekpunt bied vir aanvalle op skoolpligwetgewing. Tog blyk dit dat die enigste betekenisvolle uitsondering wat die Hooggeregshof gemaak het met betrekking tot die weiering om vrystelling van skoolplig te verleen, gedoen is op grond van die Eerste Wysigingswetsontwerp in die saak van *Wisconsin vs. Yoder* (kyk 3.5). Na die saak van *Yoder* is die howe gekonfronteer met talle sake waar godsdienstige groepe op grond van die Eerste Wysigingswetsontwerp gepoog het om te kwalifiseer vir die sogenaamde *Amish Exemption* (Gordon, *et al.*, 1994:24). Daar is egter deurgaans geweier om dieselfde vrystelling aan ander religieuse groepe te verleen. 'n Voorbeeld van so 'n saak is die van *State vs. Riddle* in 1981, waarin die ouers, bekend as Bybel-Christene, besluit het om hulle kinders uit 'n Christelike akademie te haal as gevolg van dogmatiese verskille. Hulle wou hulle kinders eerder tuis onderrig. Nadat hulle daarvan aangekla is dat hulle die Wes-Virginia skoolpligwet oortree het omdat hulle nie toestemming gevra het vir tuisonderwys nie en omdat hulle nie 'n gekwalifiseerde tutor voorsien het nie, het die gesin hulle na die Wes-Virginia Hooggeregshof

gewend op grond daarvan dat die wet hulle die reg op vrye keuse ontnem (Gordon, *et al.*, 1994:24). Alhoewel die hof toegegee het dat die gesin uitstekende werk doen met betrekking tot die onderwys van hulle kinders, het die hof by sy beslissing gehou. Ondanks die feit dat die hof die saak teen *Yoder* uitgesonder het onder meer op grond van die kinders se ouderdom en die lang Amish-tradisie, het die hof tot die gevolgtrekking gekom dat 'n opregte geloof in 'n bepaalde godsdiens nie op sigself 'n rede is om nie die skoolpligwet te gehoorsaam nie. Die hof het ook sy besorgdheid uitgespreek oor potensiële probleme met betrekking tot sosialisering van kinders wat in 'n landelike huishouding onderwys ontvang en dan 'n moderne samelewing met bepaalde eise moet betree (Whitehead & Crow, 1993:481; Gordon, *et al.*, 1994:25).

Die saak van *Duro vs. District Attorney, Second Judicial District of North Carolina* in 1983 het betrekking gehad op 'n vader wat verseg het om sy kinders na enige skool te stuur omdat hy geglo het hulle mislei sou word deur blootstelling aan persone wat nie dieselfde geloofsoortuiging het nie. Ook met verwysing na *Yoder*, het hy hom daarop beroep dat hy vrygestel word op grond van sy opregte geloofsoortuigings. Die hof het beslis dat die staat se belang met betrekking tot skoolplig swaarder weeg as die vader se godsdiensbelange (Whitehead & Crow, 1993:463; Gordon, *et al.*, 1994:26-27).

Die saak van *Johnson vs. Board of Education* in 1985 is nog 'n voorbeeld van 'n onsuksesvolle poging tot 'n *Amish Exemption*. Die hof het die pleidooi van 'n prediker en ouers van 'n fundamentalistiese Baptiste kerk om vrystelling van skoolplig verwerp op grond daarvan dat die Amish-kultuur meer geïsoleerd is van die hoofstroom van die Amerikaanse lewe as lede van die Baptiste-kerk. Daar is uitspraak gelewer dat hierdie Baptiste-kinders, ondanks die godsdienstige oortuigings wat aan hulle oorgedra word in 'n diverse en komplekse samelewing sal leef, meeding vir werkseleenthede en uiteindelik sal werk en daarom nie van skoolplig vrygestel kan word nie (Gordon, *et al.*, 1994:26).

Tog het sake vanaf die kant van tuisskolers steeds bly instroom en hier en daar het ouers tog daarin geslaag om 'n saak op grond van die Eerste Wysigingswetsontwerp te wen. 'n Voorbeeld hiervan is die saak van *State vs. Whisner* toe 'n hof besluit het dat daar 'n te groot las geplaas word op hulle reg op vryheid van geloof (Gordon, *et al.*, 1994:23-28).

Op 24 Februarie 1994 het die VSA se Huis van Verteenwoordigers in reaksie op 'n foon-, brief- en faksveldtog aangevoer deur tuisskoolaktiviste en ander, met 424 stemme teenoor 1 'n wysigingswet op die herbekragtiging van die Elementêre en Sekondêre Onderwyswet goedgekeur. Hierdie verandering het 'n einde gemaak aan 'n bepaling dat skooldistrikte moes verseker dat alle voltydse onderwysers gesertifiseer is om die akademiese vakke te onderrig waarvoor hulle aangestel is, alvorens hulle finansiële steun van die staat ontvang. Alhoewel die oorspronklike bewoording van die wet nie enige verwysing na tuisonderwys bevat nie, spesifiseer die wysiging dat geen aspek in die res van die wet 'n effek sal hê op tuisskolers nie (Gordon, *et al.*, 1994:56).

Samevattend kan daar dus gesê word dat daar tuisskolers voor die uitbreiding van staatswetgewing meer sukses gehad het in sake gegrond op ekwivalensie as maatstaf van onderwys as in sake gegrond op die Eerste Wysigingswet. Die hof was dus teësinnig om in te meng met die staat se wettige polisiëringmag met betrekking tot sy mandaat en regulering van onderwys, hetsy in skole of tuis.

3.5.3.3 Tuisskole as privaat skole

In sommige state bepaal skoolpligwetgewing spesifiek dat kinders onderwys aan 'n openbare skool of privaat skool moet ontvang. Vanweë die vaagheid of dubbelsinnigheid van sommige van hierdie statute poog tuisskolers gevolglik dikwels om die hof te oortuig dat tuisskole 'n vorm van private skole is. Daar is verskeie voorbeelde van sodanige sake wat deur tuisskolers gewen is, byvoorbeeld die sake van *State vs. Peterman* (1904), *People vs. Levisen* (1950) en, meer onlangs, *Roemhild vs. State* (1984) en *Strosnider vs.*

Strosnider (1983). In die saak van *State vs. Peterman* het die hof in sy uitspraak gefokus op die opvoedkundige aspekte van 'n skool eerder as die organisatoriese aspekte. Daar is bepaal dat 'n skool in die algemene aanvaarding van die term, 'n plek is waar onderrig voorsien word aan die jeug. Volgens die hofuitspraak bepaal die aantal leerders in 'n plek waar onderrig verskaf word, nie of dit 'n skool is al dan nie. In die saak van *Roemhild vs. State* het die hof bepaal dat die skoolpligstatuut van Georgia vaag is en nie die term privaatskool voldoende omskryf het nie. Die hof het daarom uitspraak gelewer dat die tuisskool in die saak as privaatskool erken word (Wynn, 1985:4, 45-46; Crow & Whitehead, 1993:295).

Uit die voorafgaande kan die gevolgtrekking gemaak word dat besluite gegrond op ekwivalensie oor die algemeen gunstige resultate vir tuisskolers meebring het, veral in gevalle waar die howe akademiese onderrig as standaard vir ekwivalensie gebruik. Aan die ander kant was die uitkoms van sake wat gebaseer is op die aansprake van die Eerste Wysigingswet minder geslaagd vanweë die eng wyse waarop die howe die uitspraak in die saak van *Wisconsin vs. Yoder* (kyk 3.2) geïnterpreteer het (vgl. Whitehead & Crow, 1993:225-297; Gordon, *et al.*, 1994:17).

Tuisskole het dus 'n aanvaarde onderwysalternatief geword en staatswetgewing reflekteer tans hierdie realiteit.

3.5.4 Beleid van state in die VSA met betrekking tot enkele aspekte van tuisonderwys

3.5.4.1 Beleid ten opsigte van staatsbeheer oor tuisonderwys

Alhoewel die meganismes vir beheer en implementering van tuisonderwys van staat tot staat verskil, blyk dit dat bepalings ten opsigte van tuisonderwys gevestigde wetgewing geword het wat in 1993 reeds deur 32 state aanvaar is. Die aspekte wat aangespreek word en die wyses waarop dit gedoen word, verskil uiteraard (Gordon, *et al.*, 1994:29). In sommige state word daar bepaalde voorvereistes gestel aan ouers wat tuisonderwys wil beoefen. Party

state vermag byvoorbeeld van ouers om die plaaslike onderwysbeamptes in kennis te stel van hulle voornemens, terwyl ander bepaal dat onderwysbeamptes op staatsvlak in kennis gestel moet word van ouers se voorneme om tuisonderwys te verskaf (vgl. Gordon, *et al.*, 1994: *Summary Table of Statutes Pertinent to Home Schooling*). Sommige state vereis toestemming van plaaslike owerhede en ander van staatsowerhede. Verskeie hofsake met betrekking tot die toelatingsvereistes vir tuisonderwys is al by plaaslike of staatsowerhede aanhangig gemaak. In sodanige gevalle, waar die voorwaardes vir toestemming bevraagteken word, word dit tipies voorgehou as die redelike uitvoering van die staat se mag (Wynn, 1985: 36-43; Hood, 1990: 14-16; Gordon, *et al.*, 1994:29-30).

Tipiese toelatingsvereistes blyk onder meer te wees kennisgewing aan onderwysbeamptes van die voorneme om tuisonderwys toe te pas, 'n onderrigkalender, bepaalde vakke, minimum onderrigure, 'n lys van onderrigmateriaal en voorwaardes met betrekking tot die assessering van leerders deur die administrering van gestandaardiseerde toetse (Parker, 1992:92-93). Wanneer daar aan hierdie vereistes voldoen word en toestemming gevra is, kan dit nie arbitrêr ontken word dat ouers aan die statutêre bepalings voldoen nie. Howe beskou dus oor die algemeen hierdie minimale voorvereistes as die wetlike reg van die staat om na sy belange met betrekking tot die onderwys van kinders om te sien (Gordon, *et al.*, 1994:30-36).

3.5.4.2 *Beleid ten opsigte van onderwyskwalifikasies vir tuisonderwys*

Die kwessie van sertifisering is 'n onderwerp wat hewige debat onder tuissekolers uitlok. Sommige bronne verwys na bepalings ten opsigte van sertifisering as onkonstitusioneel (Hood, 1990:18). Vereistes met betrekking tot die kwalifikasies van ouers wat tuisonderwys wil beoefen, is weer eens verskillend van staat tot staat. In die geheel gesien egter is vereistes in die verband nie besonder streng nie en die meerderheid state vereis nie meer dat

tuissskolers gesertifiseerde onderwysers moet wees nie (Hood, 1990:18; Parker, 1992:89-93; Gordon, *et al.*, 1994:36-37).

Aan die een kant van die spektrum is daar byvoorbeeld Michigan en Iowa, wat van alle onderwysers, ook ouers verbonde aan tuissskole, vereis om gesertifiseer te wees (Parker, 1992:97; Gordon, *et al.*, 1994:36). Aan die ander kant is daar state soos Wisconsin en Hawaii wat glad nie op statutêre vlak die kwessie van onderwyskwalifikasie buite openbare skole aanspreek nie (Gordon, *et al.*, 1994:36). Bepalings in die verband verskil selfs betekenisvol in state tussen die twee pole op die kontinuum. Noord-Dakota verlang byvoorbeeld van onderwysers om aan die vereistes vir sertifisering te voldoen, onder 'n gesertifiseerde onderwyser se toesig te werk, of die Nasionale Onderwyserseksamen te slaag (Gordon, *et al.*, 1994:36). Verskeie ander state soos Georgia en Pennsylvania vereis van ouers 'n hoërskooldiploma of die ekwivalent daarvan. Tennessee vereis weer 'n B.-graad. Kalifornië bepaal slegs dat onderwys buite openbare skole voorsien moet word deur 'n persoon wat bevoeg (*capable*) is om onderwys te verskaf. Kansas vereis van 'n onderwyser bloot om bevoeg te wees en New York en Suid-Dakota vereis bekwame (*competent*) onderriggewers (Gordon, *et al.*, 1994:36-37).

Alhoewel die meerderheid hofbeslissings voortgaan om die bepalinge ten opsigte van onderwyskwalifikasies te handhaaf, het voorstanders van tuissonderwys twee besware hierteen. Eerstens meen hulle dat vereiste sertifisering die meerderheid van ouers sal diskwalifiseer. In die tweede plek reken hulle dat die afwesigheid van bepalinge met betrekking tot sertifisering nie die staat verhinder om sy verpligte belange ten opsigte van onderwysvoorsiening te beskerm nie (Gordon, *et al.*, 1994:37).

In die meerderheid state het vereistes met betrekking tot sertifisering al gelei tot talle hofsake. Uit hierdie hofsake en die daaropvolgende hofbeslissings blyk dit dat oorweging gegee word aan 'n balans tussen ouerkeuse en die staat se wetlike reg om te verseker dat onderrig verskaf word deur

gekwalfiseerde persone. Alhoewel die state dus vry is om die aard en vorm van hierdie kwalifikasies te bepaal, word dit wel beoordeel en is dit nie noodwendig voor die reg aanvaarbaar nie (Gordon, *et al.*, 1994:39-45).

3.5.4.3 *Beleid ten opsigte van leerderevaluering in tuisonderwys*

In 35 state van die VSA word leerderevaluering deur statute aangespreek (Gordon, *et al.*, 1994:45). Aan die een kant van die spektrum word slegs gestandaardiseerde toetse as evaluering aanvaar. Aan die ander kant word daar byvoorbeeld in Montana bepaal dat evaluering die uitsluitlike verantwoordelikheid van ouers is. Alhoewel dit blyk asof daar geen geval is waar ouers die staat se mandaat met betrekking tot evalueringsvereistes suksesvol betwis het nie, het dit ouers nie verhinder om aan te hou probeer nie.

Talle hofsake is in die verband aanhangig gemaak (Gordon, *et al.*, 1994:45). In die saak van *Null vs. Board of Education of the County of Jackson* in 1993 het ouers van Wes-Virginia 'n bepaling van die statuut betwis waardeur daar bepaal word dat kinders nie kwalifiseer vir tuisonderwys indien hulle gestandaardiseerde toetsuitslae onder die 40ste persentiel is en nie binne 'n jaar verbeter nie (Gordon, *et al.*, 1994:47). Na voltooiing van graad 2 het die Nulls se seun op die 62 ste persentiel presteer en hy is uit die skool gehaal vir tuisonderwys. Sy graad 3-prestasie het tot op die 17de persentiel geval, maar na 'n jaar verbeter tot op die 38ste persentiel. Toe die ouers meegedeel is dat hulle nie langer kwalifiseer vir tuisonderwys nie, het hulle beswaar gemaak dat hulle reg tot gelyke beskerming voor die wet, soos in die Veertiende Wysigingswetsontwerp bepaal, daardeur geskend word. Die hof het egter beslis dat die kind na die skool moet terugkeer. In die hofuitspraak is gemeld dat die staat se belang in onderwys, waar dit inbreuk maak op fundamentele regte en belange soos spesifiek beskerm in die Eerste Wysigingswetsontwerp, wel onderhewig is aan 'n proses van balans. Waar daar egter geen spesifieke reg ter sprake is nie, maar algemene vryheid soos beskerm in die Veertiende Wysigingswetsontwerp, is die ouers se

vryheidsbelange onderhewig aan billike staatsregulasies (Parker, 1992:92-95; Gordon, *et al.*, 1994:47).

Dit blyk dus uit die hofsake dat leerderevaluering beskou word as 'n wyse waarop die staat se wetlike belang met betrekking tot die vordering van leerders se onderwys gemonitor kan word. Dit wil ook voorkom asof leerderevaluering vir leerders wat tuisonderwys ontvang, gehandhaaf sal word solank as wat dit in ooreenstemming is met die evaluering van leerders in formele skole (Gordon, *et al.*, 1994:48).

Daar moet egter ook kennis geneem word van die besware van sommige ouers teen die afneem van prestasietoetse. In 'n studie waarby die gevoel van tuisskolers teenoor gestandaardiseerde toetse bepaal is, het ouers te kenne gegee dat, alhoewel hulle nie omgee dat leerders getoets word in terme van dit wat hulle weet nie, hulle meen die toetse eintlik nie verband hou met dit wat hulle onderrig nie. Daar word onder meer kommer uitgespreek oor die hoë korrelasie tussen die inhoud van gestandaardiseerde toetse en die plaaslike kurrikulum en die moontlike bevoordeling wat dit inhou ten opsigte van uitslae van leerders in openbare skole. Die toetse word as ontoepaslik beskou. Tuisskolers was eenstemmig in hulle uitspraak dat hulle glad nie omgee dat evalueringstoetse afgelê word nie, solank die toetse net ooreenstem met dit wat hulle probeer onderrig (Parker, 1992:93; Fash, 1994:29, 57). Ander studies beaam bogenoemde besware (Guterson, 1992:12-13; Parker, 1992:92-95).

Daar word ook daarop gewys dat in state wat toestemming tot tuisonderwys koppel aan bepaalde persentielrange, daar in effek teen stadiger leerders gediskrimineer word en tuisonderwys in hierdie geval slegs 'n beskikbare opsie is vir die leerders wat akademies begaafd is (Fash, 1994:25-26).

Tuisleerders het verder dikwels minimale blootstelling ontvang aan formele toetsing in groepsverband en bloot die evalueringmetode en die gepaardgaande spanning waaraan die leerders nie gewoond is nie, kan die toetsresultate beïnvloed (Fash, 1994:27).

'n Ander bron van kommer wat geopper word, is dat vrae in gestandaardiseerde toetse dikwels vanuit die konteks van openbare skole gestel word en dat dit nie sensitief is vir die eiesoortige situasie van leerders in tuisskole nie. Fash (1994:27-28) noem etlike voorbeelde van sodanige vrae, onder meer die vraag aan leerders waarop hulle moet aandui waar die mees geskikte plek is vir hulle om saam met hulle maats 'n bal te skop, en die korrekte antwoord volgens die toets, sou dan wees op die skoolspeelgrond.

'n Verdere aspek van tuisonderwys wat op statutêre vlak aangespreek word, is die voorsiening van tuisonderwys aan kinders met besondere onderwysbehoefte.

3.5.4.4 *Beleid ten opsigte van tuisonderwys aan kinders met besondere onderwysbehoefte*

Die statute van minstens drie state spreek tuisonderwys vir kinders met besondere onderwysbehoefte eksplisiet aan. Arkansas vereis in die verband dat tuisskolers gesertifiseer moet wees. Iowa vereis vooraf-toestemming van die Distriksdirekteur van Spesiale Onderwys en Noord-Dakota skryf voor dat leerders met spesiale onderwysbehoefte slegs tuisonderwys mag ontvang indien ouers vooraf 'n geïndividualiseerde onderwysprogram voorlê (Gordon, *et al.*, 1994:50).

Bepalings in ander state verskil tot 'n groot mate. Pennsylvania laat byvoorbeeld slegs tuisonderwys vir leerders met besondere behoeftes toe indien dit voorsien word deur 'n wetlik gesertifiseerde private tutor. In New York, in die saak van *Cleary vs. Lash*, het die hof ten gunste van die ouers besluit om tuisonderwys toe te laat ondanks die staat se besware. Die hof het in sy uitspraak verklaar dat 'n ouer nie van formele onderwysfasiliteite gebruik hoef te maak om die bepalinge van die wet na te kom nie. Dit is voldoende dat daar 'n sistematiese studiekursus tuis aangebied word en dat die ouer kwaliteitonderrig verskaf. Die uitspraak het ook verduidelik dat die doel van die skoolpligwet is om toe te sien dat leerders nie onkundig bly nie,

maar dat hulle 'n bron van onderwys sal hê wat aan hulle onderrig sal verskaf wat toepaslik is vir hulle rol in die gemeenskap (Gordon, *et al.*, 1994:50-51).

Dit blyk uit verskeie hofsake dat, met betrekking tot die regte van leerders met spesiale onderwysbehoefte, party state meer tegemoetkomend is as ander state oor die wyse waarop in die behoeftes van hierdie leerders voorsien word (Gordon, *et al.*, 1994:48-52).

3.5.5 SAMEVATTING

Samevattend kan daar gesê word dat tuisonderwys 'n onmiskenbare rol begin speel het as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA. Die meerderheid state het reeds aanpassings aan wetgewing gemaak om hiervoor voorsiening te maak. In alle state is daar reeds op een of ander manier wetlike erkenning gegee aan tuisonderwys. Hofsake in vele state het betekenisvolle veranderings meegebring en daaropvolgende statute en regulasies het die reg van ouers om tuisonderwys met in mindere of meerdere mate van staatstoetsing uitgebrei. Die hofsake gaan egter steeds voort en dit blyk dat waar die staatsregulasies voldoen aan redelikheid, dit die wetlike uitdagings sal oorwin. Dit blyk ook dat statutêre beheer oor tuisskole tipies drie klassifikasies behels, naamlik staatsbeheer, dikwels in die vorm van goedkeuring vir tuisonderwys, onderwyskwalifikasies en leerderevaluering.

Die regsgeeskiedenis van tuisonderwys, tesame met die geskiedenis en stand van openbare skole en die geskiedenis van tuisonderwys, blyk te getuig dat tuisonderwys 'n geldige onderwysopsie is wat erkenning behoort te geniet. Vervolgens sal enkele dimensies van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in die VSA bespreek word.

3.6 DIMENSIES VAN DIE KONTEMPORÊRE TUISONDERWYS- BEWEGING IN DIE VSA

3.6.1 Inleiding

Dit is moeilik om 'n presiese omskrywing van al die dimensies van die tuisonderwysverskynsel te gee. Data wat op 'n sistematiese wyse verkry is, is nie geredelik beskikbaar nie. Inligting oor tuisskolers word byvoorbeeld dikwels deur 'n bepaalde verspreider van leermateriaal of tydskrifte versamel en is dus nie noodwendig akkuraat of verteenwoordigend nie omdat daar aanvaar kan word dat nie alle tuisskolers dieselfde leermateriaal gebruik of op dieselfde tydskrifte ingeteken is nie. Die volgende oorsig oor enkele aspekte van kontemporêre tuisonderwys mag egter tog bydra tot 'n geheeloorsig van die verskynsel in die VSA.

3.6.2 Groeiende getalle

Soos reeds aangedui, is daar sedert die 1980's 'n groei in die aantal tuisskole in die VSA. Sommige bronne skryf hierdie oplewing van tuisonderwys primêr toe aan die verlaging in onderwysstandaarde aan openbare skole en die vervreemding van ouers deur openbare skole (Whitehead & Crow, 1993:126-127). Daar is nie eenstemmigheid in die literatuur oor die presiese aantal kinders in die VSA wat tuisonderwys ontvang nie, maar dit word deur verskillende bronne as tussen 500 000 en een miljoen – en selfs hoër – geskat. Navorsers wys ook daarop dat nie alle tuisskolers geregistreer is nie en talle gevalle dus nie op rekord is nie. Alle bronne stem egter saam dat die getal aan die groei is. Party bronne reken dat daar 'n groei van ongeveer 20% per jaar is en daar word geskat dat soveel as 2% van die skoolgaande bevolking teen die jaar 2000 tuisonderwys sal ontvang (Wynn, 1985:1-3; Whitehead & Crow, 1993:126-127; Moss, 1995:21; Natale, 1995:35; Meighan, 1995:275; Wagenaar, 1997:440; Duffey, 1998:23). Ander waarnemers meen dat tuisskolers nooit meer as 5 tot 10% van die bevolking sal wees nie vanweë die feit dat albei ouers deesdae buitenshuis werk en daar 'n toename in enkelouergesinne is (Parker, 1992:12; Whitehead & Crow, 1993:126-127).

Hoe dit ook al sy, die feit bly staan dat openbare onderwys nie voldoen aan die vereistes van alle leerders nie en dit alleen behoort navorsing oor die onderwerp te regverdig (Parker, 1992:11-12; Whitehead & Crow, 1993:126-127).

Die toename in getalle hou ook bepaalde direkte implikasies vir openbare onderwys in. Al hoe meer state raak meer toegeeflik ten opsigte van wetgewing met betrekking tot tuisonderwys en maak dit dus makliker vir ouers om tuisonderwys as 'n opsie te kies (Whitehead & Crow, 1993:126-127). Die meeste state het egter wetgewing waarvolgens onderwysbeampies op 'n gereelde basis die vordering van tuisleerders monitor. 'n Toename in tuisleerders sal beteken dat daar meer tuisskole is - dikwels wyd verspreid en verafgeleë - wat gemonitor moet word. 'n Tekort aan voldoende personeel mag lei tot ontoereikende, of selfs geen toesig. Dit blyk reeds dat onderwysowerhede dikwels nie op hoogte is van tuisleerders se vordering nie vanweë die feit dat daar nie genoeg personeel beskikbaar is nie, of soms omdat die monitering van tuisleerders bloot nie een van hulle prioriteite is nie (Boothe, Bradley, Flick & Kirk, 1997:38).

Dit blyk dat hierdie groeiende getal tuisskolers met betrekking tot verskeie aspekte, soos hieronder bespreek, 'n diverse groep is. Daar sal vervolgens ondersoek ingestel word na die profiel van die gemiddelde tuisskoler.

3.6.3 'n Profiel van tuisskolers in die VSA

3.6.3.1 Inleiding

Dit is moeilik om 'n profiel van die gemiddelde tuisskoler te probeer saamstel. Tuisonderwys was aanvanklik hoofsaaklik geassosieer met radikale strominge. Tans is tuisonderwys egter glad nie meer beperk tot 'n bepaalde groep nie en tuisskolers verteenwoordig die breë spektrum van die samelewing (Chatham, 1991:3-10; Louw, 1992:358).

Navorsing toon dat tuisskolers 'n diverse groep is wat wissel van ryk tot arm, van konserwatief tot liberaal, van akademici tot ongeskoolde, en sluit onder

meer huisvroue, dokters, onderwysers, predikante, prokureurs en boere in (Knowles, *et al.*, 1994:240; Meighan, 1995:279; Meighan, 1997:21). Dit blyk verder dat, minstens in Amerika, 'n vyfde van alle kinders wat tuisonderwys ontvang, van 'n minderheidsgroep is (Wagenaar, 1997:443). So is daar byvoorbeeld 'n tuisblad vir Moslemtuisskolers met die naam van *Islamic Educational and Muslim Home School Resources* op die Internet (Allah & Allah, 1999).

Dit is wel duidelik dat tuiskolers beginselsvas is, uiters toegewyd is aan die opvoedkundige welsyn van hulle kinders en graag die volle beheer oor en verantwoordelikheid vir hulle kinders se onderwys wil neem (Natale, 1992:26; Klicka & Phillips, 1997:81; Wagenaar, 1997:443). Hulle is ten opsigte van verskeie aspekte nie tevrede met dit wat die openbare skole bied nie (Knowles, *et al.*, 1994:241; Durham, 1996:76; Van Oostrum, 1997b:23).

3.6.3.2 Geloofsdiversiteit

Daar is bewyse van 'n wye geloofsdiversiteit tussen tuiskolers in die VSA. Verskillende studies toon dat geloofsoortuigings wissel van Protestante tot Mormone, Jehovas, Moslems, Jode, Hindoes, Rooms-Katolieke, New Agers en minder bekende groeperinge soos die *Self-Realization Fellowship* en die *Reformed Congregation of the Goddess*. In een bepaalde studie was die kategorie "ander" die derde grootste kategorie ten opsigte van geloofsoortuigings, wat by implikasie beteken het dat dit sestiende was uit negentien hoofstroomgroepe. Verskeie studies toon wel dat Protestante die grootste groep tuiskolers uitmaak (Whitehead & Crow, 1993:127-128; Knowles, *et al.*, 1994:240-241; De Voe, *et al.*, 1995:137; Moss, 1995: 10, 21; Hahn & Hasson, 1996; Hunt, 1996:63; Allah & Allah, 1999). Navorsing dui egter wel daarop dat die hoeveelheid geloofsonderrig wat by die kurrikulum ingesluit word, geen effek het op tuisleerders se akademiese prestasie nie (Meighan, 1997:12).

3.6.3.3 Inkomste

Navorsing ten opsigte van die gemiddelde inkomste van tuisskolers verskil. Sommige bronne toon aan dat tuisskolers gemiddeld meer verdien as ander gesinne, terwyl ander studies bevind het dat hulle gemiddeld minder verdien. Volgens die literatuur kom dit voor asof die meeste navorsers meen dat tuisskolers se gemiddelde jaarlikse inkomste effens meer is as die van ander gesinne (Whitehead & Crow, 1993:128; Moss, 1995:22).

Dit blyk wel dat die gemiddelde inkomste van ouers geen voorspeller is van tuisleerders se akademiese prestasie soos gemeet deur die *SAT (Stanford Achievement Test)* nie (Meighan, 1997:11). Ook Guterson (1992:11) verwys na navorsing wat toon dat die kinders van tuisskolers wie se gemiddelde jaarlikse inkomste beduidend minder is as die van ouers met kinders in privaatskole, tog nie swakker presteer nie. Hy is van mening dat die bogemiddelde prestasie te danke is aan ouertoewyding en nie aan ouerwelvaart nie.

3.6.3.4 Vlak van onderwys

Die akademiese kwaliteit van tuisonderwys word dikwels deur teëstanders van tuisonderwys gekritiseer en die kwessie van onderwyskwalifikasie staan dikwels sentraal in hierdie debat. Daar is reeds verwys na wetgewing in hierdie verband (kyk 3.5). Dit blyk dat howe tuisonderwys dikwels steun solank die onderrig wat daar aangebied word, nie minderwaardig is teenoor die in openbare skole nie. 'n Interessante verskynsel is dat talle tuisskolers self onderwysers is of was - dus ouers wat aan openbare skole onderwys gee of gegee het - maar verkies om hulle kinders nie daarheen te stuur nie (Guterson, 1992:7; Hahn & Hasson, 1996:24-25). Bronne verskil met betrekking tot spesifieke getalle, maar dit blyk dat die meeste navorsers bevind het dat 'n groot meerderheid tuisskolers oor eerste grade of nagraadse kwalifikasies beskik. Die tweede grootste groep (heelwat minder as eersgenoemde) beskik oor een of ander vorm van tersiêre onderwys en 'n baie klein persentasie beskik oor slegs 'n hoërskooldiploma. Alhoewel

navorsers verskil oor die gemiddelde inkomste van tuisskolers (vgl. 3.6.3.3), is daar heelparty navorsers wat meen dat die onderwysvlak en sosio-ekonomiese status van tuisskolers in die VSA hoër is as die van hulle eweknieë met kinders in openbare skole (Guterson, 1992:10; Whitehead & Crow, 1993:128-129; Moss, 1995:22-23; Hahn & Hasson, 1996:91).

In verskeie studies word ook gerapporteer dat daar geen verband getoon kon word tussen die onderwysvlak van ouers en die akademiese prestasie van leerders in tuisonderwys nie (Hahn & Hasson, 1996:91). Een sodanige studie is die van Havens in 1994. Havens toon in haar studie aan dat faktore soos 'n lae onderwyser-leerder ratio, die noue ondersteunende kontak tussen ouer en kind, geïndividualiseerde metodes en die vryheid van die leerder om onafhanklik en kreatief met die kurrikulum om te gaan, eerder bydra tot tuisleerders se akademiese prestasie as ouers se kwalifikasies. Havens se studie bevestig ook die bogemiddelde akademiese prestasie van tuisleerders (Meighan, 1997:8-9).

3.6.3.5 Gesinsgrootte

Uit die literatuur blyk dit dat die meeste tuisskole (34%) uit drie kinders bestaan, gevolg deur twee (28%), vier (20%), vyf (9%), ses of meer kinders (5%) en laastens een kind (4%). Volgens 'n nasionale studie wat in 1990 gedoen is deur die *National Education Research Institute*, bestaan die gemiddelde tuisskoolgesin uit 3,2 kinders. Dit is 64% groter as die gemiddelde grootte van 'n Amerikaanse gesin volgens 1988-statistiek (Whitehead & Crow, 1993:124; Moss, 1995:23).

3.6.3.6 Ondersteuningsgroepe

Tuisskolers in die VSA funksioneer nie in isolasie nie. In Texas alleen is daar byvoorbeeld ten minste 109 ondersteuningsgroepe vir tuisskolers in die lewe geroep (Parker, 1992:15-16). Ondersteuningsgroepe is volgens plaaslike, staat- en nasionale vlakke georganiseer. Tipiese aktiwiteite sluit in maandelikse byeenkomste, span-onderrig, leerderbyeenkomste, koördinerings

van uitstappies en sportaktiwiteite, besprekings van resente wetsontwikkeling met betrekking tot onderwys, morele ondersteuning, die verspreiding van nuusbriewe en jaarlikse kurrikulumfeeste en boekuitstallings. Die voordele wat dit vir tuisonderwys inhou, is dat dit ouers in staat stel om die effektiwiteit van hulle onderrig te verbeter, aan ouers en leerders toegang bied tot meer menslike en onderwys hulpbronne, publisiteit aan tuisonderwys verskaf, drukgroepe koördineer en hulp verskaf met betrekking tot regsdinge (Parker, 1992:15-16; Lahrson, 1995:89-104).

Moss (1995:41-42) is van mening dat tuisskolers hulle eie nie-tasbare gemeenskappe stig wat hulle in staat stel om waardes, idees en hulpbronne te deel sonder om persoonlike outonomie te prys te gee. Hulle soek na 'n plek waar hulle tuis hoort op hulle eie gronde.

Navorsing dui dus daarop dat tuisskolers gewone mense is wat slegs anders is as ander vanweë hulle keuse om die soort onderwys te verskaf wat hulle glo hulle kinders behoort te ontvang. Die redes vir hierdie keuse wissel. Die leerinhoud en metodes is net so divers en wissel van uiters formele, gestruktureerde lesse tot totaal ongestruktureerde leersituasies. Navorsing toon egter dat daar geen verband bestaan tussen godsdiens of die vlak van gestruktureerdheid en leerderprestasie in tuisskole nie (Guterson, 1992:6; Whitehead & Crow, 1993:127-135; Lahrson, 1995:60-61; Wagenaar, 1997:441-443).

3.6.3.7 Gevolgtrekking

Dit blyk uit die voorafgaande bespreking dat tuisskolers in die VSA met betrekking tot verskeie aspekte 'n heterogene en diverse groep is. Alhoewel enkele navorsers gepoog het om 'n profiel van die Amerikaanse tuisskolers saam te stel, is dit na die outeur se mening nie moontlik om die gemiddelde tuisskoler te omskryf nie. Tuisskolers wissel van konserwatief tot progressief, van fundamenteel-Christelik tot liberaal, van stedelik tot landelik. Alhoewel die meeste tuisskolers in die VSA blank is, toon die literatuur dat daar 'n toename is in die getal nie-blanke tuisskolers.

Die vraag ontstaan nou waarom hierdie groep diverse ouers tuisonderwys bo skoolonderwys verkies. Vervolgens sal daar ondersoek ingestel word na die redes wat deur tuiskolers aangevoer word.

3.6.4 Redes waarom ouers in die VSA tuisonderwys bo formele skoolonderwys verkies

3.6.4.1 Oriëntering

Tuisonderwys kan gesien word as 'n wyse waarop 'n intense ontevredenheid met openbare skole, 'n kern-ekonomiese, kulturele en sosiale instelling, tot uiting kom. Navorsing toon dat tuiskolers om verskillende redes teleurgestel en ontnugter is met openbare skole. Ouers wat tuisonderwys verkies, is onder meer ontevrede met die waardes en norme wat in openbare skole gereflekteer word, asook die uitkomst en beleid of filosofieë van openbare skole. Vir baie tuiskolers verteenwoordig die openbare skool die onderdrukking van individualiteit en konformering met die massa. Sodanige ouers voel dat hulle geen beheer het oor hulle kinders se opvoedkundige ervarings nie (Van Galen, 1988:53-63; Colfax & Colfax, 1988:37; Mayberry, 1989:177; Louw, 1992:362; Knowles, *et al.*, 1994: 241).

Vir sommige ouers bied privaatskole 'n aanvaarbare alternatief, maar vir ander is privaatskole nie bekostigbaar nie, religieus te eksklusief of om ander redes nie 'n wenslike alternatief nie (Colfax & Colfax, 1988:29; Mulder, 1998:11).

Uit die literatuur blyk dit dat daar uiteenlopende redes is waarom ouers tuisonderwys eerder as formele skoolonderrig, selfs privaatskole, verkies. Hierdie redes is kompleks en moeilik om te bepaal (Cizek, 1994:44). Alhoewel hierdie redes vanweë hulle uiteenlopendheid moeilik is om te kategoriseer, klassifiseer sommige navorsers dit tog hoofsaaklik binne twee kategorieë, naamlik ideologiese en opvoedkundige redes (Van Galen, 1988: 54-55; Mayberry, 1989:174-177; Cizek, 1994:44; Hunt, 1996:63). Dis egter belangrik om daarop te let dat daar binne hierdie twee kategorieë verskeie

variasies en kombinasies voorkom. Soos Meighan (1997:21) tereg aandui, kan die kategorisering misleidend wees omdat sommige "godsdiensstige" ouers hulle redes beskryf as primêr opvoedkundig van aard eerder as geloofsoortuiging.

Kennis moet ook geneem word van die standpunte van Moss (1995:12) wat verskil van bogenoemde klassifikasie en van mening is dat alle tuisskolers eintlik ideoloë is en dat van die eienskappe wat deur navorsers soos Van Galen, Mayberry en Knowles toegedig word aan die ideoloë, eintlik kenmerkend is van alle tuisskolers. Sy onderskei dan tussen drie kategorieë wat betref filosofiese onderskeide, naamlik religieus, New Age en liberaal-links. Wat opvoedkundige struktuur betref, onderskei sy tussen ontskolers, pedagoë (met 'n verdere onderskeid tussen minder en meer gestruktureerd) en die sogenaamde skool-by-die-huis (*school-at-home*), wat dan hoogs gestruktureerd sou wees (Moss, 1995:6).

3.6.4.2 Ideologiese redes

Tuisskolers in hierdie groep staan ook bekend as die ideoloë (*ideologues*). Die ideoloë maak eerstens beswaar teen wat in openbare skole onderrig word en wil in die tweede plek hulle verhouding met hulle kinders versterk (Van Galen, 1988:55). Hulle word beskryf as mense wat spesifieke waardes, gelowe en vaardighede aan hulle kinders wil oordra en hulle meen dat aan hierdie dinge nie voldoende aandag geskenk word in openbare skole nie. Moss (1995:12) meen egter dat hierdie eienskappe eie is aan alle tuisskolers en nie beperk is tot die sogenaamde ideoloë nie.

Van Galen (1988:55) sê voorts dat hierdie ouers 'n fundamentalistiese religieuse doktrine en konserwatiewe politieke en sosiale perspektiewe aan hulle kinders wil oordra, waarin die gesin in die kern van die samelewing geplaas word en daar 'n beklemtoning van individuele vryheid is. Moss (1995:12) is van mening dat alle tuisskolers die versterking van gesinswaardes as belangrik ag.

Die literatuur toon verder dat daar ook ouers met meer moderne perspektiewe in hierdie kategorie val, soos aanhangers van die New Age-filosofie (Mayberry, 1989:175). Ouers in hierdie kategorie sien tuisonderwys gewoonlik as die verplasing van die aktiwiteite van die openbare skool na die huisomgewing, waar die ongewenste elemente van geïnstitusioneerde onderwys vermy kan word. Tuisonderwys is dan 'n wyse om die inhoud van hulle kinders se onderwys te beheer en hulle lewenswyse en geloofstelsels aan hulle kinders oor te dra (Knowles, *et al.*, 1994:240-241; Mayberry, 1989:174-175).

In hierdie kategorie word daar deur verskeie navorsers 'n onderskeid getref tussen tuisskolers met religieuse redes en New Age-tuisskolers. Moss (1995:11) voeg 'n derde kategorie hierby, naamlik die sogenaamde linkse-liberales.

- Religieuse redes

Navorsing dui daarop dat die grootste groep ouers - sommige navorsers reken soveel as 85 tot 90% - om religieuse redes tuisonderwys as opsie verkies (Mayberry, 1989:173; Natale, 1992:26; Cizek, 1994:44; De Voe, Kennedy, Harman-Anderson & Zimmerman, 1995:137; Hunt, 1996:63).

Verskillende studies toon dat geloofsoortuigings van tuisskolers wissel van Protestante tot Mormone, Jehovas, Moslems, Boeddhiste, Jode, Hindoes, Rooms-Katolieke, New Agers en kleiner minder bekende groeperinge. In een bepaalde studie was die kategorie "ander" die derde grootste kategorie ten opsigte van geloofsoortuigings, wat by implikasie beteken dat dit sestende was uit negentien hoofstroomgroepe. Verskeie studies toon wel dat Protestante die grootste groep tuisskolers uitmaak (Mayberry, 1989:175; Hood, 1990:22; Whitehead & Crow, 1993:127-128; Knowles, *et al.*, 1994:240-241; De Voe, Kennedy, Harman-Anderson & Zimmerman, 1995:137; Moss, 1995: 10; Hahn & Hasson, 1996; Hunt, 1996:63; Allah & Allah, 1999).

Die groot groep Christenouers wat tuisonderwys toepas, beskou dit dikwels as 'n Godgegewe verantwoordelikheid en 'n noodsaaklikheid om 'n Christelike waardestelsel te ontwikkel en 'n bepaalde lewenswyse te kweek (Mayberry, 1989:174). Ouers in hierdie groep verwerp die sekulêre aard van openbare skole en is ook gekant teen aspekte soos die evolusieleer en seksonderrig op skool. Hierdie ouers voel dat openbare skole spanning veroorsaak tussen ouer en kind en toenemend 'n onveilige en immorele milieu word (Louw, 1992:364-366; Jeub, 1994:52). Tuisonderwys word gesien as beide 'n wyse om kinders teen ongewenste sekulêre ideologieë te beskerm en Bybelse waardes oor te dra (Mayberry, 1989:174). In die VSA, waar daar in bykans geen openbare skole Bybel gelees en gebid mag word nie, voel baie Christenouers byvoorbeeld dat tuisonderwys 'n openbare verklaring van die ouers se geloof is en 'n manier is om te verseker dat Christelike moraliteit herstel en bewaar word (Louw, 1992:364-366).

Ook Rooms-Katolieke tuisskolers beskou onderwys as die verantwoordelikheid van ouers. Hulle maak beswaar teen die feit dat God, soos hulle dit stel, uit die openbare skool verban is. Ondanks talle Katolieke skole in die VSA, is daar tog 'n snelgroeiende getal Katolieke wat eerder tuisonderwys verkies (Hahn & Hasson, 1996:5-6, 30, 38-39, 108). Ouers in hierdie groep is veral besorg oor die etiese, morele en geestelike ontwikkeling van die kind en stel dit bo ekonomiese doelwitte. Vir hierdie ouers is opleiding vir die arbeidsmark sekondêr tot die ontwikkeling van die karakter van hulle kinders (Van Galen, 1988:56).

Volgens sommige navorsers dupliseer ouers in hierdie groep dikwels die take van die openbare skool en mag dieselfde handboeke gebruik, maar die oorkoepelende kurrikula reflekteer hulle eie waardes en norme (Knowles, *et al.*, 1994:240-241). In hierdie gesinne is daar gewoonlik 'n redelike mate van struktuur en roetine verbonde aan tuisonderwys (Durham, 1996:76).

- New Age-redes

Ouers in hierdie kategorie heg groot waarde aan die nie-sektariese transendentale waardes van die New Age-ideologie en lê klem op die onderlinge verwantskap tussen alles in die lewe. Hierdie ouers wil 'n bewustheid kweek tot 'n versorging van die self en die aarde en is toegewy aan holisme (Pitman, 1987:283). Hulle wil die ontwikkeling van unieke, kreatiewe en selfversorgende individue aanmoedig. Spiritualiteit en 'n eenvoudige en vreedsame bestaan word nagestreef (Pitman, 1987:283). Ouers wat die New Age aanhang, het sterk ideologiese beginsels en verkies tuisonderwys omdat dit aan hulle die geleentheid bied om aan hulle kinders onderwys te voorsien wat die New Age-filosofie weerspieël. Openbare skole versterk nie hierdie filosofie nie (Mayberry, 1989:175). Dit maak bloot nie vir hierdie ouers sin om kinders na 'n instelling te stuur saam met soveel ander kinders om hulle besig te hou met aktiwiteite wat grootliks geen verband hou met hulle lewens tuis nie (Pitman, 1987:283; Mayberry, 1989:175). New Age ouers wil verder deur tuisonderwys beheer neem van hulle kinders se onderwys om die eenheid van die gesin te herstel en die nodige fundamente vir die New Age ideologie te lê (Pitman, 1987:282-283; Mayberry, 1989:175).

Volgens 'n ouer wat die New Age aanhang, is die primêre doel van onderwys om die kind te ondersteun in die ontwikkeling van die gesindheid wat nodig is om die brug tussen persoonlikheid en die siel te oorkom (Mayberry, 1989:175). 'n Ander ouer verklaar dat "we believe that parents who are bonded to and the primary custodian of the child are the best people to understand the individual needs of the beings in their care; the parents are the optimal co-creators of the life experience" (Mayberry, 1989:175). New Agers sien leer as 'n kontinue proses wat by geboorte begin en voortduur tot die dood (Mayberry, 1989:175; Chatham, 1991:13). Vir hierdie ouers is tuisonderwys dus 'n logiese keuse.

- Linkse-liberales

Hierdie tuisskolers identifiseer hulself dikwels as nie behorende tot enige geloof en polities liberaal, of links. Hulle verskil van New Agers primêr in die klem wat hulle plaas op kinders se vryheid van keuse. Hulle sien tuissonderwys dus nie as 'n metode om hulle eie lewenswyse te reproduseer nie, maar as 'n wyse om kinders te help ontdek wat hulle eie belange, leefstyl en waardes is (Moss, 1995:11).

3.6.4.3 Opvoedkundige redes

Tuisskolers in hierdie kategorie word ook pedagoë (*pedagogues*) genoem (Van Galen, 1988:55). Hierdie ouers, wat die tweede grootste groep tuisskolers verteenwoordig, verkies tuissonderwys hoofsaaklik vanweë opvoedkundige redes soos die kwaliteit van onderwys, waardes en norme en die vermyding van negatiewe groepsdruk (Van Galen, 1988:55; De Voe, *et al.*, 1995:137). Hulle kritiek teen die skool is nie soseer teen wat in die skool onderrig word nie, maar eerder dat dit wat in die skool onderrig word, nie effektief gedoen word nie. Volgens Van Galen (1988:55) is hierdie ouers uiters onafhanklik en streef daarna om verantwoordelikheid vir hulle eie lewens te aanvaar. Hoewel ouers in hierdie kategorie ten opsigte van baie aspekte totaal uiteenlopend is, deel hulle 'n respek vir die intellek en kreatiwiteit van hulle kinders en glo hulle dat 'n kind optimaal leer wanneer die innerlike begeerte om te leer ontgin word. Hulle deel ook die standpunt dat die skool nie alle kinders ewe effektief kan dien nie (Van Galen, 1988:55). Hierdie ouers kies tuissonderwys vanweë die sosiale en ontwikkelingsvoordele wat dit volgens hulle inhou en val breedweg in twee kategorieë, naamlik ouers wat meer sosiaal-verhoudingsgeoriënteer is en ouers wat meer ingestel is op die akademiese voordele van tuissonderwys (Mayberry, 1989:175).

Kennis moet egter weer eens geneem word van Moss (1995:14) se standpunt wat verskil van die van Van Galen en ander. Moss meen dat hierdie omskrywing eerder slegs van toepassing is op 'n klein groepie linkse-liberales

en dat alle ander tuissskolers ook ideologiese redes het vir hulle keuse van onderwysvoorsiening.

- Sosiaal-verhoudingsgeoriënteerde redes

Hierdie ouers is nie soseer begaan oor die ideologiese praktyke van die openbare skool as die opvoedkundige omgewing wat daar geskep word nie. Vir hulle lê die waarde van tuisonderwys op sosiale en ontwikkelingsvlak. Tuisonderwys bevorder gesinseenheid, verleng die ouer-kind-verhouding en beskerm die kind teen moontlike negatiewe groepsinvloede en skadelike sosiale ervarings. Ouers in hierdie kategorie beklemtoon die tyd wat hulle saam met hulle kinders deurbring as 'n waardevolle voordeel (Mayberry, 1989:175-176).

- Akademiese redes

Hierdie ouers is grootliks begaan oor akademiese standaarde en opvoedkundige programme en glo dat ouers, eerder as openbare skole, daartoe in staat is om hulle kinders se akademiese potensiaal te ontwikkel en in hulle behoeftes te voorsien. Hulle glo verder dat kinders teen hulle eie pas moet ontwikkel en toegelaat moet word om hulle individuele leerstyle te ontwikkel (Mayberry, 1989:176-177).

Sommige navorsers in die VSA meen dat die bogenoemde kategorisering hoogstens gedeeltelik akkuraat is, maar dat die sogenaamde opvoedkundige redes uiteindelik tog ook gewortel is in ideologiese of filosofiese gronde (Hood, 1990:21; Moss, 1995:17). Hierdie navorsers verwys eerder na 'n sogenaamde "religious right", oftewel 'n "regse" groep (wat deur sommige navorsers 'n religieuse regse groep en deur ander navorsers 'n politiese regse groep genoem word) en 'n "linkse" groep (wat deur sommige navorsers 'n "New-Left" groep en deur ander navorsers 'n liberaal-linkse groep genoem word). Volgens hierdie navorsers maak die eersgenoemde groep dan hoofsaaklik gebruik van gestruktureerde onderwys en word soms in die literatuur die *school-at-homers* genoem, terwyl die tweede groep ontskoling

voorstaan en dikwels *unschoolers* genoem word (Hood, 1990:8,21; Moss, 1995:17, 20).

Hood (1990:22-23) meen dat daar benewens die ooglopende geloofsverskille tussen verskeie tuisskolers, ook bepaalde filosofiese verskille is en dat die filosofiese verskille nie noodwendig dieselfde lyne volg as die geloofsverskille nie. Dit beteken dus dat tuisskolers van dieselfde geloofsoortuiging nie noodwendig dieselfde opvoedkundige doel nastreef en ook nie noodwendig dieselfde metodes en kurrikula gebruik nie.

3.6.4.4 Ander redes

Voorafgaande redes blyk die belangrikste twee kategorieë te wees, maar daar is vanselfsprekend ook ander meer algemeen-praktiese redes vir ouers se besluit om hulle kinders eerder tuis te onderrig as na 'n skool te stuur. Uit die literatuur blyk die volgende redes of deels redes te wees vir die besluit:

- Geografiese redes (Pitman, 1987:280-281; Colfax & Colfax, 1988:4; Parker, 1992:66).
- Ouers wat weens werks- of ander omstandighede 'n nomadiese lewenstyl handhaaf (Cizek, 1994:44).
- Leerders met ernstige gestremdhede of geremdhede (Cizek, 1994:44).
- Besware teen openbare skole wat onder meer insluit kommer oor geweld, dwelmmisbruik, blootstelling aan geslagsiektes en VIGS, die sterk klem op kompetisiegerigheid, morele standarde en dissipline (Parker, 1992:66; Chatham, 1991:14-16).

Ondanks die verskeidenheid redes wat genoem word, blyk dit dat die meeste tuisskolers wel saamstem oor die feit dat openbare skole nie 'n gesonde leeromgewing vir hulle kinders is nie (Wynn, 1985:2, 28-29; Whitehead & Crow, 1993:130-134; Biggs & Porter, 1994:47-48).

3.6.4.5 Samevatting

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat die redes wat ouers aanvoer vir tuisonderwys bykans net so gevarieerd soos die gesinne wat daarby betrokke is. Sommige ouers maak beswaar teen die politieke of kulturele waardes. Ander is ontevrede oor die onderrigmetodes. Party glo dat kinders beter leer in 'n ongestruktureerde opset. Vir ander ouers is dit belangrik om meer tyd saam met hulle kinders deur te bring. Sommige ouers wil hulle kinders weghou van negatiewe groepsdruk. Soms word tuisonderwys gekies omdat dit as die beste metode beskou word om in die individuele behoeftes van 'n kind te voorsien. Die verskynsel van tuisonderwys word gekenmerk deur uiterste variasie met betrekking tot motivering, inhoud en metode. Daar sal vervolgens ondersoek ingestel word na die metodes van tuisonderwys wat deur tuisskolers in die VSA gebruik word.

3.6.5 Metodes van tuisonderwys

3.6.5.1 Inleiding

Aan die een punt van die kontinuum is daar die ortodokse strukturaliste wie se tuisskole eintlik maar miniatuurskole is met formele en konvensionele kurrikula. Aan die ander kant is daar die voorstanders van ongestruktureerde leer wat meen dat die kind inherent oor die vermoë beskik om te leer, selfs al verskaf ouers geen formele onderrig nie. Die grootste groep tuisskolers lê egter êrens tussen die twee punte (Guterson, 1992:6).

3.6.5.2 Gestruktureerde tuisonderwys

In die gestruktureerde tuisonderwysopset word die aktiwiteite en die funksies van die openbare skool grootliks tuis gedupliseer en word daar meestal gebruik gemaak van handboeke en werkboeke (Van Galen, 1991:73; Knowles, *et al.*, 1994:240-241). Die ongewenste elemente van die openbare skool, soos byvoorbeeld tydgebonde leer of sekulêre en humanistiese waardes, word weggelaat (Knowles, *et al.*, 1994:240-241).

Alhoewel daar nie 'n algemene reël hier geld nie, blyk dit dat ouers wat om religieuse redes tuisonderwys verkies, dikwels hierdie vorm van tuisonderwys toepas. Hierdie ouers is nie soseer bekommerd oor die strukture van formele onderwys as oor die spesifieke kennis en waardes wat aangeleer word nie (Van Galen, 1988:58-59). Tuisskole word dikwels so gestruktureer dat dit 'n nabootsing van tradisionele skole is (Van Galen, 1988:58-59; Van Galen, 1991:74). Spesiale klaskamers word soms ingerig en die dag word grootliks gestruktureer rondom die gebruik van hand- en werkboeke (Van Galen, 1988:58-59). Die ouers tree as monitors op wat die leerders help om hulle doelstelling en doelwitte te bereik en leerdervordering word dikwels gemeet aan die van leerders in openbare skole (Van Galen, 1988:58-59; Van Galen, 1991:73; Hunt, 1996:64).

Christen-ouers wat tuisonderwys om godsdienstige redes verkies, identifiseer hulself dikwels met die teorieë van Dorothy en Raymond Moore wat as die stigters van die Christelike tuisonderwysbeweging beskou word (Hunt, 1996:63; vgl. 3.3.2 en 3.6.7.2). Raymond Moore, 'n psigoloog wat sy opvattinge oor onderwys op sy psigologiese sowel as Christelike perspektiewe grond, meen dat 'n kind se sosiale en emosionele ontwikkeling – veral in die vroeë jare – die beste gekoester word in die tuisomgewing. Hy sê voorts dat langdurige blootstelling aan kinders van dieselfde ouderdomsgroep in 'n vroeë stadium selfs ontwikkeling kan strem (Hunt, 1996:64).

Verskeie studies toon wel dat tuisskolers wat aanvanklik formele metodes gebruik, dikwels later meer en meer informeel te werk gaan (Van Galen, 1988:63-64; Webb, 1990:124; Meighan, 1995:280).

3.6.5.3 Ongestruktureerde tuisonderwys

Ouers wat ongestruktureerde tuisonderwys verkies, verskil egter ten opsigte van die mate waarin struktuur wel toegepas word. In sommige gevalle word 'n bepaalde struktuur gevolg met betrekking tot die verloop van die skooldag en die kurrikulum. In meer liberale gevalle verkies die ouers om te praat van

ontskoling (*deschooling* of *unschooling*) (Hunt, 1996:64). Volgens Knowles, *et al.* (1994:241) behoort daar in sulke gevalle eerder verwys te word na tuisopvoeding in plaas van tuisonderwys omdat die leerder in hierdie geval sentraal staan tot alles wat in die huis plaasvind. Hierdie ouers glo dat skoling nie noodwendig 'n sinoniem vir onderwys is nie en dat leer nie 'n handeling is wat afsonderlik van die alledaagse lewe geskied nie (Hunt, 1996:64).

Die vader van hierdie denkskool, John Holt het in 1960 begin skryf oor die mislukking van openbare onderwys (vgl. 3.3.3 en 3.6.7.4). Holt opper verskeie punte van kritiek teen die skool. Volgens hom werk die openbare skoolstelsel nadelig in op kinders se natuurlike nuuskierigheid (Hunt, 1996:64). Skool impliseer volgens hom 'n skeiding tussen leer en doen. Hy meen dat kinders slegs kan doen deur te ervaar en dat enige ervaring 'n leersituasie is. Verder beskou hy die reg om 'n mens se eie gedagtes te beheer as die mees fundamentele mensereg naas die reg op lewe, en hy is van mening dat die skool 'n mens daardie reg ontnem. Onderwys – in die konteks van skoling – behoort volgens hom nie verbeter te word nie, maar afgeskaf te word (Holt, 1996:28-29). Volgens Holt is die gesin die enigste mensgemaakte instelling wat werklik besorg kan wees oor die welstand van die individu. 'n Verdere punt van kritiek van hom op skole is dat portuurgroepe 'n magtige en nadelige effek op kinders het (Van Galen, 1991:127-128). Illich ondersteun Holt se standpunt deur te sê dat leer meestal nie die resultaat van onderrig is nie, maar eerder die resultaat is van onbelemmerde deelname aan 'n betekenisvolle situasie (Knowles, *et al.*, 1992:204).

Meer radikale ontskolers soos Hern (1996:5) meen dat skole die foutiewe aanname maak dat kinders geleer moet word wat goed is en wat belangrik is om te weet. Hy meen dat enige individu op enige bepaalde ouderdom self sy of haar belangstellings, behoeftes en begeertes beter as enige iemand anders ken. Volgens hom is dit nie nodig dat kinders onderrig word nie. Hulle moet eerder ondersteun word om te groei en te ontwikkel tot die unieke,

enigmatiese, individue wat mense inderwaarheid is en diversiteit moet gekoester word (Van Galen, 1988:60-61; Van Galen, 1991:73).

Weer eens kan daar nie veralgemeen word nie, maar dit kom voor asof ouers wat om opvoedkundige redes tuisonderwys toepas, meestal voorstanders is van 'n meer ongestruktureerde benadering waar leerders oor hulle eie projekte besluit en teen hulle eie tempo vorder met die hulpbronne wat tuis of in die gemeenskap bekikbaar is (vgl. Van Galen, 1988:60-61; Van Galen, 1991:73; Hunt, 1996:64). Ouers wat hierdie benadering volg, wend dikwels doelbewuste pogings aan om weg te beweeg van tradisionele kurrikula en metodes en probeer ook om die tuisskool soveel as moontlik te laat verskil van formele skole. Leerlinge word aangemoedig om te analiseer en te kritiseer eerder as om bloot net te memoriseer (Van Galen, 1988:60-61; Van Galen, 1991:73).

3.6.5.4 Samevatting

Met betrekking tot die struktuur van tuisonderwys kan daar tussen twee pole onderskei word. Aan die een kant is daar die ortodokse strukturaliste, wie se tuisskole eintlik miniatuurskole is met formele en konvensionele kurrikula. Aan die ander kant is daar die voorstanders van ongestruktureerde leer wat meen dat die kind inherent oor die vermoë beskik om te leer, selfs al verskaf ouers geen formele onderrig nie. Hierdie twee standpunte verteenwoordig twee sterk strominge in die Amerikaanse tuisonderwysbeweging.

3.6.6 Strominge in die Amerikaanse tuisonderwysbeweging

Die voorafgaande bespreking wys duidelik daarop dat daar minstens twee strominge in die Amerikaanse tuisonderwysvereniging bestaan, naamlik 'n "regse" groep (wat deur sommige navorsers 'n religieuse regse groep en deur ander navorsers 'n politiese regse groep genoem word) en 'n "linkse" groep, (wat deur sommige navorsers 'n "New-Left" groep en deur ander navorsers 'n liberaal-linkse groep genoem word). Soos in die vorige paragraaf aangedui is, maak die eersgenoemde groep hoofsaaklik gebruik van gestruktureerde

onderwys en word soms in die literatuur die *school-at-homers* genoem, terwyl die tweede groep ontskoling voorstaan en dikwels *unschoolers* genoem word. Dit wil egter voorkom asof die *school-at-homers* en die *unschoolers* nie werklik deur geloofsoortuigings of filosofiese oortuigings geskei kan word nie, maar eerder op grond van opvoedkundige ideologieë en die daarmee gepaardgaande politieke implikasies (Hood, 1990:8; Moss, 1995: 17,20). Die twee groeperinge moes noodgedwonge 'n bepaalde alliansie vorm as gevolg van die toenemende stryd met betrekking tot wetlike aspekte rondom tuisonderwys, maar dit is 'n ongemaklike alliansie en daar is steeds spanning tussen die groepe (Hood, 1990:8; Moss, 1995:19).

Daar is tans 'n onderlinge stryd tussen die twee groepe vir beheer oor die tuisonderwysbeweging. Die feit dat die *school-at-homers* en die *unschoolers* verskillende soorte en grade van staatsbeheer oor tuisonderwys nastreef, het vanselfsprekend politiese implikasies. Die groepe het elk hulle eie helde, ondersteuningsgroepe, publikasies, regsverdediging en politieke drukgroepe en stemwerwers (Moss, 1995:18-20).

Hood (1990:22-23) wys daarop dat daar benewens die ooglopende geloofsverskille tussen die verskeie segmente van die tuisonderwysbeweging ook bepaalde filosofiese verskille is en dat die filosofiese verskille nie noodwendig dieselfde lyne volg as die geloofsverskille nie. Dit beteken dus dat tuisskolers van dieselfde geloofsoortuiging nie noodwendig dieselfde opvoedkundige doel nastreef nie.

Dit blyk dat die tuisonderwysbeweging in die VSA deur verskeie opvoedkundige filosofieë beïnvloed is.

3.6.7 Opvoedkundig-filosofiese invloede op tuisonderwys in die VSA

Volgens 'n studie van Hood (1990) met die titel *Contemporary philosophical influences on the home-school movement*, is daar vier kontemporêre opvoedkundige filosofieë wat definitiewe invloede op die tuisonderwysbeweging in die VSA uitgeoefen het, naamlik die essensialisme,

progressivisme, perennialisme en die eksistensialisme. Daar sal vervolgens kortliks gekyk word na die invloed van elk.

3.6.7.1 Essensialisme

Essensialisme bepleit 'n terugkeer na tradisionele onderwys, 'n vakgesentreerde kurrikulum en die gesag van die onderwyser (Gutek, 1983:49; Hood, 1990:57-58; Pulliam & Van Patten, 1995:236). As 'n groep word die moderne essensialiste verenig deur hulle filosofiese aannames met betrekking tot die onderrig-leer-proses. Hoewel nie alle moderne essensialiste 'n eenvormige stel geloofsoortuigings het nie, glo hulle tog dat daar 'n bepaalde liggaam van kennis of objektiewe waarheid bestaan, wat oorgedra moet word aan die jeug. Vir talle Christene in tuisonderwys is die Bybel die primêre bron van hierdie objektiewe waarheid (Hood, 1990:61). Essensialiste glo in die bestaan van 'n basiese sentrale liggaam van kennis of waarheid, wat aan die jonger geslag oorgedra moet word (Hood, 1990:58).

Volgens Hood (1990:60-61) blyk dit dat talle tuisskolers hierdie filosofie aanhang, alhoewel hulle dalk nie bewus is van die term essensialisme nie. Volgens Hood is die mees prominente outeurs en werkswinkelleiers wat die gebruik van essensialistiese materiaal en metodes aanbeveel, ook uitgesproke Christene. Sy wys egter ook daarop dat nie alle tuisskolers wat Christene is, hierdie opvoedkundige oortuigings deel nie.

Essensialistiese idees in tuisonderwys kom na vore in areas soos opvoedkundige doelstellings, kurrikulum, die verhouding tussen leerder en onderriggewer, onderrigmetodes, evaluering en dissiplinerig (Hood, 1990:62). Die opvoedkundige doelstellings van sodanige onderriggewers is voorbereiding vir die volwasse lewe en die bewaring van tradisionele waardes. Soos reeds aangedui, word die onderwysers in essensialisme gesien as gesagsfigure. In die tuisskool word hierdie rol oorgeneem deur die ouer (Hood, 1990:173) Hoë prioriteit word geplaas op die harde werk en gehoorsaamheid van leerders. 'n Ordelyke omgewing en ferm beheer is noodsaaklik. Die ouers beplan deeglik en het die dominante rol in die

aanbieding van die lesse. Handboeke word noodsaaklik geag, alhoewel dit soms aangevul word deur ander projekte. Dissipline en evaluering word geag die taak van die ouer te wees (Hood,1990:172-173).

3.6.7.2 *Progressivisme*

Die opvoedkundige idees van die progressivisme is gegrond in die filosofie van pragmatisme wat in die 1870's in Amerika ontstaan het (Hood,1990:83). Pragmatisme ontken die bestaan van absolute waarhede en ewige waardes. Die waarheid word gesien as buigsaam en gedefinieer in terme van gevolge. Moraliteit is nie meer gebaseer slegs op die gesag van die gesin, gewoontes of godsdiens nie. Individue word eerder aangemoedig om vrae te stel en gevestigde norme uit te daag (Hood,1990:83-84).

Daar word ook na Dewey, Amerikaanse opvoedkundige, outeur en filosoof se besondere pragmatisme verwys as die eksperimentalisme of die instrumentalisme (Gutek, 1983:55-56; Hood, 1990:84; Pulliam & Van Patten, 1995:230). Dewey was van mening dat kennis beskou moet word as instrumenteel en 'n middel eerder as 'n doel in sigself. Hy het ook gemeen dat kurrikula en metodologieë aan voortdurende herbesinning onderworpe moes wees en nooit stagnant moes wees nie (Hood, 1990:84-85). Dewey het, soos ander progressiviste, verskil van talle praktyke wat met tradisionele onderwys geassosieer word.

Alhoewel dit blyk dat minder tuisskolers die onderliggende beginsel aanhang wat gewoonlik met hierdie opvoedkundige filosofie geassosieer word, word dit tog met betrekking tot verskeie areas aangetref. Hood (1990:174) meen dat die Moores hulle navorsing met betrekking tot skoolgereedheid, hulle aanbeveling ten opsigte van leereenhede en 'n aktiwiteitsgebaseerde kurrikulum wat leerders deel maak van die beplanningsproses, wesenlik op hierdie filosofie gebaseer het. Sy wys egter ook daarop dat die Moores aanhangers was van tradisionele Christelike waardesisteme en nie sou saamstem met Dewey se pragmatiese filosofiese idees met betrekking tot die relatiewe aard van waarheid en moraliteit nie (vgl. 3.3.2 en 3.6.5.2).

3.6.7.3 Perennialisme

Soos essensialisme, is perennialisme 'n 20ste eeuse herlewning van 'n opvoedkundige teorie wat al vir baie jare bestaan (Hood, 1990:107). Die woord "perennial" verwys na iets wat jaar na jaar herverskyn in dieselfde vorm. Die perennialiste glo dat dinge tydloos is. Hulle glo ook dat ware onderwysbeginsels langdurend en voortgaande is en telkens weer verskyn (Hood, 1990:107).

Perennialiste glo dus in die bestaan van absolute waardes. Baie van hulle baseer hulle oortuigings op die erkenning van God as die hoogste bron van gesag en wetmaker van die heelal (Hood, 1990:107).

Volgens die perennialiste behoort onderwys mense voor te berei om hulle rede te gebruik om die waarheid te soek, te vind en te gebruik. Onderwys behoort daarom altyd en in alle gemeenskappe waar sodanige onderwys moontlik is, dieselfde te wees. Onderwys behoort liberaal te wees en voortydige spesialisering moet vermy word. Hulle is gevolglik ook gekant teen beroepsonderwys. Onderwys moet eerder die leerder op 'n breë wyse voorberei vir die lewe as volwassenes deur die ontwikkeling van die intellek. Onderwys word gesien as 'n lewenslange proses en basiese onderwys vir die jeug word beskou as 'n voorbereidingsfase (Gutek, 1983:48-49; Hood, 1990:108-109).

Die invloed van perennialisme op die tuisonderwysbeweging in die VSA is volgens Hood (1990:175) nie so sigbaar soos die van die essensialisme of die eksistensialisme nie, maar is tog 'n groeiende krag binne die beweging. Veral Charlotte Mason en haar volgelinge oefen deur die *Charlotte Mason Research and Supply Company* 'n perennialistiese invloed op die beweging uit (Hood, 1990:115). Mason en haar volgelinge poog om leerders bloot te stel aan die groot idees van die westerse beskawing en poog om die gemeenskap te verbeter deur liberale onderwys aan almal in die gemeenskap bekend te stel. Haar kurrikulum poog om leerders bloot te stel aan soveel kennis en in soveel velde as wat menslik moontlik is. Leerders word ook

blootgestel aan groot hoeveelhede literatuur, kuns en musiek (Hood, 1990:175). Selfdissipline van leerders geniet hoë prioriteit (Hood, 1990:123-128; 175).

Wat metodes van onderwys betref, staan Mason voor dat leerders soveel as moontlik toegang moet hê tot die klassieke literatuur, kuns en musiek, sonder die bemiddeling van ouers of onderwysers (Hood, 1990:175).

3.6.7.4 Eksistensialisme

Om veralgemenings met betrekking tot eksistensialisme te maak, is moeilik omdat daar soveel verskille is tussen eksistensialistiese filosowe. Die mees basiese tema van die eksistensialisme is in 1947 deur Jean-Paul Satre geformuleer, naamlik "existence precedes essence" (Hood, 1990:133). Daarmee word bedoel dat mense hulself in die wêreld bevind sonder dat hulle gevra het om te bestaan. Wanneer hulle dan wel hier is, begin hulle soek na betekenis in hulle lewens. Noodgedwonge word daar dan vrae gevra oor die dood, skande en die mens se onmenslikheid teenoor mekaar. Elke persoon leef met die wete dat die dood as eindbestemming onafwendbaar en sy/haar bestaan tydelik is (Hood, 1990:133-134). Die klem op die donkerder sy van die lewe het aan die eksistensialiste 'n reputasie van pessimisme verleen, maar dit bring ook die gevoel van hoop dat mense oor die vermoë beskik om ware persoonlike vryheid te bereik (Hood, 1990:134). Eksistensialiste sien die lewe op 'n baie persoonlike wyse. Gevoel speel 'n baie belangrike rol omdat dit die totale menslike ervaring oordra. Lewe is emosioneel en affektief sowel as intellektueel (Gutek, 1983:66; Hood, 1990:130-134; Pulliam & Van Patten, 1995:241-242).

Eksistensialiste word gewoonlik losweg verdeel in ateïstiese en teïstiese kampe. Die ateïste glo dat die heelal werklik geen betekenis het tensy die individu dit self skep nie. Die teïste meen dat die heelal wel betekenis het, maar dat daar geen rasionele wyse is om dit te bewys nie. Om God te ken, moet rasionaliteit agterweë gelaat word en 'n geloofsprong gemaak word. Die verhouding tussen God en mens is 'n hoogs persoonlike verhouding.

Talle teïstiese eksistensialiste vermy georganiseerde godsdienste en fokus hulle aandag op geestelike groei buite die kerk (Guttek, 1983:66; Hood, 1990:133-134).

Hood (1990:177) meen dat die invloed van die eksistensialisme op die tuisonderwysbeweging in die VSA veral in die idees van Holt gesien kan word. Alhoewel Holt nooit na homself verwys het as 'n eksistensialis nie, meen Hood (1990:136-138) dat talle van sy volgelinge, alhoewel hulle nie noodwendig bewus is daarvan nie, eksistensialistiese idees navolg (vgl. 3.3.3 en 3.6.5.3). Sy verwys ook na Holt se persoonlike soeke na outentiekheid, wat 'n tema in al sy werke is.

Hood (1990:149) het bevind dat, waar die moeders in die meeste tuisskole nie buitenshuis werk nie, die grootste segment van werkende moeders in die tuisonderwysbeweging vanuit die kamp van die eksistensialisme is. Hulle glo dat kinders wel selfstandig kan werk sonder konstante volwasse toesig en dat hierdie ervaring goeie voorbereiding is vir 'n onafhanklike lewe later.

Die onderwysmetodes wat deur hierdie filosofie onderskryf word, bring mee dat ouers optree as fasiliteerders en hulpbronne van leer. Ouers mag nie passief wees nie, maar moet self ook voortdurend groei en leerervarings met hulle kinders deel. Leerders het egter die vryheid om hulle tyd self te struktureer (Hood, 1990:160-162). Voldoende hulpbronne vir leer moet aan kinders beskikbaar gestel word, binne en buite die huis (Hood, 1990:164).

Daar is reeds in 3.6.3.6 daarop gewys dat navorsing geen verband kon vind tussen godsdienste of die vlak van gestruktureerdheid en leerderprestasie in tuisskole nie (Guterson, 1992:6; Whitehead & Crow, 1993:127-135; Lahrson, 1995:60-61; Wagenaar, 1997:441-443). In Hoofstuk 2 is die voor- en nadele van tuisonderwys bespreek. Daar is ook verwys na die debat rondom die resultate van tuisonderwys. In die volgende paragrawe sal die resultate van tuisonderwys in die VSA bespreek word.

3.7 RESULTATE VAN TUISONDERWYS

3.7.1 Inleiding

Leerderuitkomst is essensieel vir die evaluering van enige onderwyspoging se sukses. Twee van die belangrikste aspekte in die debat rondom die sukses en effektiwiteit van tuisonderwys is die akademiese prestasie en sosiale aanpassing van leerders. Daar sal vervolgens 'n oorsig gegee word oor bestaande empiriese navorsing met betrekking tot die akademiese prestasie en sosiale aanpassing van leerders in tuisskole in die VSA.

3.7.2 Akademiese prestasie en kognitiewe ontwikkeling

Talle studies is in verskeie state onderneem om die akademiese prestasie van kinders wat tuisonderwys ontvang, te bepaal. Daar sal hier slegs na 'n paar van die studies verwys word. Dit blyk in elk geval dat die bevindinge grootliks ooreenstem (Whitehead & Crow, 1993:138-159).

Verskeie studies is gedoen oor die kognitiewe ontwikkeling van voorskoolse kinders in pre-primêre skole en in 'n tuissituasie. Die resultate van hierdie studies bewys grootliks dat die tuisomgewing vele kognitiewe uitdagings en leergeleenthede bied en in sommige gevalle selfs meer bevorderlik is vir kognitiewe ontwikkeling as die tradisionele pre-primêre skool (Whitehead & Crow, 1993:138-140).

Talle studies is ook onderneem om die akademiese prestasie van kinders van skoolgaande ouderdom in tuisonderwys te bepaal (vgl. Whitehead & Crow, 1993:137-159). In 1983 is daar twee eksperimentele programme in Washington goedgekeur waarvolgens die ouers as tutors sou optree onder die toesig van 'n onderwyser wat gesertifiseer is deur die *Washington State Board of Education*. Die programme was die *Family Centered Learning Alternatives (FCLA)* en die *Center for Christian School Services (CCSS)* (Whitehead & Crow, 1993:141-142). 'n Totaal van 500 inskrywings is hierby ingesluit. Die program moes aan bepaalde voorwaardes, soos bepaal deur die onderwysraad van die staat voldoen (Whitehead & Crow, 1993:141-142).

'n Oorsig oor die leerders se aktiwiteite het getoon dat leerders deur die kurrikula gevorder het op wyses wat gewissel het van hoogs eksperimenteel tot hoogs gestruktureerd. Ondanks die verskil in metodes is daar bevind dat alle leerders wel die voorgeskrewe aktiwiteite uitgevoer het soos binne die breë kurrikula van die staat voorgeskryf is (Whitehead & Crow, 1993:142).

Studente is vervolgens met behulp van die *Stanford Achievement Test (SAT)* geëvalueer en die bevinding was dat die prestasie van die meerderheid van die leerders gemiddeld tot bo-gemiddeld was (Parker, 1992:69-70; Whitehead & Crow, 1993:141-143).

In 1986 het die *Hewitt Research Foundation* 'n studie onderneem om die akademiese prestasie te bepaal van kinders in tuisonderwys wat gebruik maak van die kurrikulum van die Hewitt-Moore Kindontwikkelingsentrum. Die bevinding was dat in 'n ewekansige steekproef, wat baie kinders ingesluit het wat slegs vir 'n kort tydjie in die tuisonderwyssituasie was, die gemiddeldes in 'n gestandaardiseerde toets gewissel het tussen 78 en 80%. Daar is ook bevind dat die leerders wat langer tuisonderwys ontvang het, beter presteer het (Whitehead & Crow, 1993:143-144; Meighan, 1997:8).

Die *Alaska Department of Education (ADE)* maak gebruik van die *Alaska Centralized Correspondence Study Program (CSS)* wat aanvanklik in 1939 ontwikkel is vir leerders wat te ver van openbare skole af gewoon het. Sedert 1976 het die staat ook begin om die program beskikbaar te stel aan leerders wat wel openbare skole sou kon bywoon (Parker, 1992:66; Whitehead & Crow, 1993:144).

In 1984 het die *Alaska Department of Education* 'n verslag uitgereik oor die CCS-leerders se lees- en wiskunde prestasie. Drie en vyftig persent van alle CCS-leerders is in April 1984 getoets en het deurgaans bo die 60ste persentiel, of selfs beter, presteer (Parker, 1992:66-67; Whitehead & Crow, 1993:144). In 1985 het die *ADE* weer die CCS-leerders se akademiese prestasie geassesseer. Die resultate het aangedui dat vir die tydperk 1981 tot 1985 graad 4 en graad 8 tuisonderwysleerders se toetstellings ten opsigte

van lees en wiskunde volgens die ASA-toets gemiddeld 10,6% hoër was as die van hulle eweknieë in skole in Alaska (Parker, 1992:67-68; Whitehead & Crow, 1993:144-145). In 1986 het die ADE weer 'n studie onderneem onder meer met die doel om die prestasie van CCS-leerders te assesser in vergelyking met die norm in Alaska en op nasionale vlak, om die langtermyn effek van die CCS-program op prestasie te bepaal en om pre- en post CCS-prestasie te vergelyk (Whitehead & Crow, 1993:145). Die bevinding was dat die telling van CCS-leerders betekenisvol hoër was as die teoretiese verspreiding. Graad 4 tot 8 leerders wat twee jaar of langer in die CCS-program is, het betekenisvol beter presteer in die CAT as leerders wat vir 'n tydperk van korter as twee jaar in die program was (Whitehead & Crow, 1993:145).

Dit blyk dus uit die drie studies dat tuisonderwys vir leerders in die CCS-program leerders nie lei tot swak akademiese prestasie nie. Tuisonderwys stel hulle in staat om net so goed en selfs beter te presteer as hulle eweknieë in openbare skole.

In 1986 is 'n studie in Illinois onderneem waarby 58 tuisskoolgesinne en 74 kinders betrek is. Om aan die studie deel te neem, moes kinders onder meer vir langer as twee jaar in 'n tuisonderwysprogram wees. Studente moes die *Iowa Test of Basic Skills* aflê by twee onafhanklike navorsers wat in diens geneem is om tuisoetse af te neem. Prestasie is vergelyk met die nasionale norme. Die studie het bevind dat leerders wat tuisonderwys ontvang, in graad 3 tot 6 gemiddeld beter presteer as die gemiddelde skoolgraad waarin hulle sou gewees het. Die gevolgtrekking van die navorsers was dat tuisleerders nie akademies benadeel word nie (Hood, 1990:35-36; Whitehead & Crow, 1993:146-147).

Die onderwysdepartement van Arkansas bepaal dat leerders wat tuisonderwys ontvang, nie meer as agt maande agter die verwagte graadvlak moet presteer in 'n gestandaardiseerde toets nie. Die toetsing word geadministreer deur 'n persoon aangewys deur die staat se skoolraad en

leerders wat nie na verwagting presteer nie, mag nie langer tuisonderwys ontvang nie. In 1987 het die onderwysdepartement van Arkansas in 'n verslag bekend gemaak dat meer as 85% van die 594 kinders wat tuisonderwys ontvang het, aan die staat se vereistes voldoen het (Whitehead & Crow, 1993:149).

In Oregon word daar van kinders in tuisskole verwag om op 'n jaarlikse basis gestandaardiseerde toets af te lê wat deur die staat goedgekeur is en afgeneem word deur 'n gekwalifiseerde persoon wat nie 'n familielid mag wees nie. Die uitslae moet dan aan die staat gerapporteer word. Die onderwysdepartement van Oregon het in 1986 en 1989 onderskeidelik twee verslae vrygestel met betrekking tot die akademiese prestasie van kinders in tuisskole. Albei verslae het onthul dat tuisleerders ver bo die gemiddeld presteer (Parker, 1992:68-69; Whitehead & Crow, 1993:148-149).

Uit hierdie resultate blyk dit duidelik dat 'n groot persentasie tuisleerders baie goed presteer. Studies in New York (1986) en Los Angeles toon soortgelyke bevindings (Whitehead & Crow, 1993:148-149).

In 1986-1987 is daar in Alabama 'n studie gedoen waarin die *Stanford Achievement Test (SAT)*-uitslae van 'n groep tuisleerders tussen die ouderdomme van ses en twaalf jaar vergelyk is met die van leerders in openbare skole (Whitehead & Crow, 1993:149-150). Die tuisleerders se uitslae is vergelyk met die nasionale norme en daar is bevind dat tuisleerders in Alabama oor die algemeen beter presteer as die nasionale norm in die areas getoets deur die *Stanford Achievement Test (SAT)* (Whitehead & Crow, 1993:151). 'n Vergelyking is ook getref tussen die prestasie van seuns en dogters in tuisskole en daar is bevind dat geslag nie 'n invloed het op prestasie nie. Ouers se onderwysagtergrond is ook gekategoriseer as junior hoërskool, senior hoërskool, een tot drie jaar tersiêre onderwys en vier jaar of meer tersiêre onderwys. Daar is bevind dat daar geen korrelasie bestaan tussen die onderwysagtergrond van ouers en die tuisleerder se akademiese prestasie nie. Die laaste veranderlike wat ondersoek is, was die effek van die

ouer se onderwysersopleiding en -sertifisering op leerders se prestasie. Die bevinding was dat daar geen verband bestaan tussen tuisleerders se akademiese prestasie en die ouer se onderwysersopleiding en -sertifisering nie (Parker, 1992:71; Whitehead & Crow, 1993:151-153).

In Tennessee word tuisleerders deur die wet verplig om jaarliks toetse af te lê. Die uitslae van hierdie toetse vir die skooljare 1986/1987 en 1987/1988 het aangedui dat tuisleerders beter vaar as hulle eweknieë in openbare skole (Whitehead & Crow, 1993:153).

In 1986 is daar 'n studie gedoen in Illinois waarby 74 tuisleerders uit 58 gesinne betrek is. Die studente is geëvalueer deur gebruik te maak van die *Iowa Test of Basic Skills*. Die bevinding was dat tuisleerders in al vier grade wat getoets is, bogemiddeld gevaar het (Whitehead & Crow, 1993:146-147). 'n Soortgelyke studie in 1994 het, deur gebruik te maak van die *Iowa Achievement Test*, bevestig dat tuisleerders op akademiese vlak heelwat beter vaar as leerders in openbare skole (Hahn & Hasson, 1996:17-18).

Ook die *Washington Home School Research Project* het in 1986-1989 bevind dat tuisleerders in Washington beter vaar in die *Stanford Achievement Test (SAT)* as die nasionale norm (Whitehead & Crow, 1993:153-154). Ook ander veranderlikes is ondersoek. Daar is bevind dat ouerkwalifikasie nie 'n voorspeller is vir prestasie nie en ook dat die kinders van gesertifiseerde onderwysers wat as tuisskolers optree, nie noodwendig beter presteer as die kinders van ouers wat nie oor onderwyskwalifikasies beskik nie. Daar is ook ondersoek ingestel na die verband tussen die mate van struktuur en ure spandeer aan tuisonderwys en tuisleerders se akademiese prestasie. Ouers in die betrokke steekproef het aangedui dat hulle metodes wissel op 'n kontinuum van baie ongestruktureerd tot baie gestruktureerd. Dit het geblyk dat die aantal ure spandeer aan onderwys meer word soos wat leerders ouer word, maar dat die gemiddeld ongeveer 16 ure per week is. Die data het getoon dat daar geen noemenswaardige verband is tussen die mate van struktuur en ure spandeer aan tuisonderwys en tuisleerders se akademiese

prestasie nie. 'n Ander verband wat ondersoek is, is die verhouding tussen die gesin se inkomste en die leerder se akademiese prestasie. Geen verband kon aangetoon word nie. Daar is ook ondersoek ingestel na die verband tussen die mate van godsdiensinhoud in die onderwysprogram en die invloed daarvan op leerderprestasie. Geen verband kon aangetoon word nie (Chatham, 1991:18; Whitehead & Crow, 1993:153-155).

In 1985 en 1988 is daar 'n evalueringstudie in Washington gedoen van die *Parent as Tutor*-program deur die *Washington State Superintendent of Public Education*. Leerders wat tuisonderwys ontvang het, het deurgaans bogemiddelde toetstellings behaal (Parker, 1992:69-70; Biggs & Porter, 1994:48-49).

Sande (Meighan, 1997:5-6) het bevind dat die meeste tuisleerders betekenisvol beter presteer as hulle eweknieë in openbare skole sowel as die nasionale norm, maar dat hulle met betrekking tot wiskunde 'n kleiner voordeel het as in ander vakke. Die gevolgtrekking is egter steeds dat hulle op alle vlakke steeds bo-gemiddeld presteer.

Daar kan nog talle studies aangehaal word wat betrekking het op die akademiese prestasie van tuisleerders (Hood, 1990:34-37; Chatham 1991:17-20). Die voorafgaande studies dui egter onteenseglik daarop dat tuisskolers akademies heel goed vaar. Geen studie kon opgespoor word wat daarop dui dat tuisonderwys akademies minderwaardig is teenoor onderwys in konvensionele skole nie. Al die studies dui konsekwent daarop dat tuisskolers net so goed of selfs beter vaar as hulle eweknieë in tradisionele skole. Hierdie bevinding blyk waar te wees ongeag die ouers se onderwysagtergrond, mate van onderwysersopleiding en sosio-ekonomiese posisie.

3.7.3 Sosiaal-emosionele (affektiewe) ontwikkeling en sosialisering

Die sosiaal-emosionele of affektiewe ontwikkeling van leerders is waarskynlik die aspek van tuisonderwys wat die heftigste debat ontlok. Ook hieroor is

verskeie studies in verskillende state onderneem. Vervolgens sal daar na enkele van hierdie studies verwys word.

'n Omvattende studie is in 1986 onderneem waarin die selfkonsep van tuisleerders met die van leerders in konvensionele skole vergelyk is. Altesaam 224 het aan die studie deelgeneem. Die tellings wat tuisleerders behaal het op die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS)* is vergelyk met die van leerders in die normatiewe groep, wat onderwys aan konvensionele skole ontvang. Die bevindings was soos volg (Chatham, 1991:21; Parker, 1992:73-74; Whitehead & Crow, 1993:160-161):

- Die selfkonsep van kinders wat tuisonderwys ontvang, was betekenisvol hoër as die van kinders in tradisionele skole.
- Vir sover as wat selfkonsep sosialisering reflekteer, blyk dit dat baie min tuisleerders sosiaal gedepriveerd is. Daar word aanbeveel dat kritici van tuisskolers nie selfkonsep en sosialisering as rasionaal gebruik nie, omdat tuisskolers ten opsigte van hierdie faktore oënskynlik beter af is as leerders in konvensionele skole.
- Daar is egter ook bevind dat die selfkonsep van tuisleerders betekenisvol afneem soos wat ouderdom en graadvlak toeneem. Dit sou moontlik toegeskryf kon word aan die feit dat baie kinders juis op daardie ouderdom die tradisionele skool verruil vir tuisonderwys.
- Aspekte soos geslag, aantal kinders, ligging van die woning, vorige skoolervaring, onderwysvlak van ouers wat tuisonderwys toepas en geografiese ligging het geen betekenisvolle verband met die selfkonsep van leerders nie.
- Die aantal jare in tuisonderwys en die ouderdom waarop met tuisonderwys begin is, tesame met ander demografiese veranderlikes, het 'n belangrike rol gespeel in die ontwerp van 'n model wat selfkonsep die beste voorspel.

- Hoër sosio-ekonomiese status blyk te lei tot 'n meer positiewe selfkonsep by tuisleerders.
- Dit blyk dat die selfkonsep van tuisleerders hoër is waar daar meer tuisleerders in die gesin is. Die navorsingsverslag wys egter daarop dat dit na 'n bepaalde getal 'n negatiewe effek sou kon hê, omdat dit blyk dat groter klasse in tradisionele skole 'n negatiewe effek het.

In 1986 is 'n doktorsale studie deur Maarse-Delahooke in Kalifornië gedoen waarin die akademiese prestasie en sosiaal-emosionele aanpassing van leerders in tuisskole met die van leerders in privaatskole vergelyk is. Sestig kinders tussen die ouderdomme van 7 en 12 het aan die studie deelgeneem. Agt en twintig van hierdie kinders was in tuisskole en 32 was in 'n privaatskool. Alle deelnemers is individueel by hulle huise getoets. Die toetse is afgeneem deur of die primêre navorser of 'n navorsingsassistent wat opgelei is in die gestandaardiseerde administratiewe prosedures vir die afneem van sodanige toetse (Hood, 1990:35; Chatham, 1991:23-24; 40; Parker, 1992:74-75; Whitehead & Crow, 1993:147-148).

In die studie is bevind dat daar geen noemenswaardige verskille was tussen die twee groepe met betrekking tot akademiese prestasie en sosiale ontwikkeling nie. Aangesien daar in die vorige paragraaf breedvoerig na akademiese prestasie verwys is, sal daar nou slegs gefokus word op die sosiaal-emosionele aspekte soos deur die studie getoets. Om die sosiaal-emosionele aanpassing van kinders te evalueer, het die navorser gebruik gemaak van die *Roberts Apperception Test for Children (RATC)*.

Deelnemers moes ook 'n vraelys voltooi met betrekking tot buite-kurrikulêre aktiwiteite. Die tuisleerders het 'n groter mate van deelname as die privaatskoolleerders openbaar in speelgroepe (64,3% teenoor 9,4%), georganiseerde sport (39,3% teenoor 34,4%), kerkverwante aktiwiteite (100% teenoor 84,4%) en "ander aktiwiteite" (67,9% teenoor 40,6%). Leerders uit privaatskole het 'n hoër deelname getoon aan georganiseerde klubaktiwiteite as tuisleerders (43,8% teenoor 32,1%) (Whitehead & Crow, 1993:161-163).

Navorsing oor sosiale isolasie en sosiale vaardighede is in 1987 in die staat Washington gedoen toe 219 tuisleerders gevra is om 'n vraelys oor tuisleerders te voltooi. Die gevolgtrekking was dat kinders in tuissekolle nie sosiaal gedepriveerd of geïsoleerd is nie (Chatham, 1991:24-25, 76; Whitehead & Crow, 1993:163-164).

In 1989 is daar, ook in Washington, 'n vergelykende studie gedoen ten opsigte van die leierskapsontwikkeling van tuisleerders teenoor leerders in konvensionele skole (Whitehead & Crow, 1993:164-166). Daar is bevind dat tuisleerders nie in sosiale isolasie ontwikkel nie en nie die reg op 'n verskeidenheid groepsaktiwiteite tuis en elders ontsê word nie. Die gevolgtrekking was dat tuisonderwys geen nadelige effek het op kinders se leierskapsontwikkeling nie en dit dalk selfs mag bevorder (Whitehead & Crow, 1993:164-167).

'n Studie deur Montgomery, weer eens in Washington, (Ray & Wartes, 1991:55-56) het getoon dat tuisleerders ook ten opsigte van die ontwikkeling van leierskapseienskappe nie noodwendig benadeel word nie. Uit haar navorsing blyk dit dat tuisleerders oorgenoeg geleenthede het vir deelname aan buitekurrikulêre aktiwiteite en hierdie geleenthede deeglik benut. Sy het 'n vergelyking getref tussen die deelname van tuisleerders en privaatskoolleerders aan buitekurrikulêre aktiwiteite. Slegs 2,29% van die tuisleerders het aan geen buitekurrikulêre aktiwiteite deelgeneem nie, teenoor 4% van die leerders uit privaatskole. Volgens haar studie is die primêre voorspeller van leierskap deelname aan buitekurrikulêre aktiwiteite (Hood, 1990:38-39; Ray & Wartes, 1991:55-56; Chatham, 1991:76-77; Parker, 1992:75).

In 1991 is daar 'n studie onderneem om te bepaal wat die effek van tuisonderwys teenoor openbare onderwys is met betrekking tot die sosiale mikrostelsels van die adolessent. Die gevolgtrekking van die studie was dat tuisleerders in vergelyking met leerders aan openbare skole in die geheel glad nie benadeel word ten opsigte van die aantal mense met wie daar sosiale interaksie is nie (Whitehead & Crow, 1993:167-168).

Daar is nog vele voorbeelde van sodanige navorsing (Hood, 1990:37-39). In die geheel gesien blyk dit dat die meeste studies daarop dui dat tuisleerders nie met betrekking tot sosiaal-emosionele ontwikkeling of sosialisering benadeel word deur tuisonderwys nie en dat hulle minstens net so goed af is as hulle eweknieë in konvensionele skole (Fash, 1994:83). 'n Studie deur Shyers het bevind dat tuisleerders baie minder gedragsprobleme openbaar as leerders in openbare skole en dat tuisleerders sosiaal goed aangepas het – selfs beter as, leerders in openbare skole. Sy gevolgtrekking was dat daar eintlik nie gevra moet word na die sosiale ontwikkeling van tuisleerders nie, maar eerder waarom die sosiale aanpassing van leerders in openbare skole so ontoereikend is. 'n Soortgelyke studie deur Smedley, waar van ander meetinstrumente gebruik gemaak is, het tot dieselfde gevolgtrekking gekom (Meighan, 1997:6-7).

In 1990 is daar in die VSA 'n studie gedoen deur Knowles, waarin hy wou bepaal hoe tuisleerders as volwassenes vaar. Die ondersoek het aangedui dat meer as twee-derdes van die deelnemers van mening was dat tuisonderwys bygedra het daartoe dat hulle met mense op alle vlakke van die gemeenskap kan kommunikeer. Op 'n vraag of hulle weer tuisonderwys vir hulself as opsie sou kies, het 96% van hulle gesê hulle sou. Van die voordele wat volgens hulle waardevol was, was onder meer die selfgerigte kurrikulum, die geïndividualiseerde werktempo en die buigsaamheid van tuisprogramme. Nie een van hierdie deelnemers was werkloos of het hulp van die welsyn ontvang nie. Twee derdes was getroud – die norm vir die bepaalde ouderdomsgroep (Meighan, 1997:7-8).

Dit blyk dus dat navorsing positief rapporteer ten opsigte van die akademiese en sosiale effektiwiteit van tuisonderwys in die VSA. Tuisleerders vaar op akademiese vlak net so goed of selfs beter as leerders in gewone skole en vaar ook heel goed wat betref sosialisering. Dit wil dus voorkom asof tuisonderwys in die VSA 'n goeie, lewensvatbare alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening bied.

Daar moet egter kennis geneem word van die feit dat daar geen ware eksperimentele navorsing oor die effektiwiteit van tuisonderwys opgespoor kon word nie. Die navorsing waarna hier verwys is, is dus pre-eksperimentele navorsing waar daar ondersoek ingestel word na kousale verbande. Daar moet gelet word op die moontlike implikasies wat hierdie soort navorsing kan hê, soos byvoorbeeld die moontlikheid van ongekontroleerde wedywing met betrekking tot hipoteses (Whitehead & Crow, 1993:138-174). Daar is egter soveel studies met soortgelyke bevindings ten opsigte van die uitkomst van tuisonderwys dat dit nie geïgnoreer kan word nie. Daar moet voorts tog daarop gelet word dat van hierdie resultate gebaseer is op verslae van tuis skolers en tuisleerders self en dat daar dus 'n mate van bevooroordeelning ter sprake mag wees (Chatham, 1991:19-20). Daar is ook talle gevallestudies oor tuisonderwys in die VSA gedoen, maar die fokus van sommige van hierdie studies is so eng dat die nie moontlik is om akkurate veralgemenings op grond daarvan te maak nie (Hood, 1990:39).

Voorts sal daar ondersoek ingestel word na die psigomotoriese ontwikkeling van tuisleerders in die VSA.

3.7.4 Psigomotoriese ontwikkeling en fisiese aktiwiteite

Navorsing is in 1992 gepubliseer waarin 'n groep tuisleerders in Michigan vergelyk is met 'n groep leerders in konvensionele skole. Die bevinding was dat die psigomotoriese ontwikkeling van tuisleerders in die VSA beduidend laer was as dié van die kinders in konvensionele skole. Albei groepe se tellings was beduidend laer as die nasionale gemiddeld (Van Oostrum, 1997a:56).

In 'n studie van De Voe, *et al.* (1995:137-138) is bevind dat, alhoewel tuis skolers in die VSA net so besorgd is oor fiksheid as ouers met kinders in openbare skole, tuisleerders relatief fisies onaktief is. De Voe *et al.* (1995:138) skryf dit toe aan verskeie faktore, naamlik:

- beperkte eksterne invloede soos dié van liggamsopvoedingonderwysers, sportafrigters en aktiewe portuurgroepe;
- die feit dat daar nie 'n spesifieke tyd gedurende die tuisonderwysprogram toegeken word aan fisiese onderwys of fisiese aktiwiteite nie;
- fisiese fiksheid wat ondergeskik gestel word aan akademie; en
- tuisskolers wat nie weet hoe om die fisiese aktiwiteite te voorsien waaraan hulle kinders 'n behoefte het nie.

De Voe *et al.* (1995:138) stel voor dat die verskaffers van tuisonderwysmateriaal betrek word by die verspreiding van inligting oor fiksheid en fisiese aktiwiteite aan tuisskolers.

Gegewe die goeie prestasie van tuisleerders op skoolvlak, sal daar vervolgens gekyk word na die toelating van tuisleerders tot tersiêre onderwys.

3.8 TOELATING VAN TUISLEERDERS TOT TERSIÊRE ONDERWYS

Moss (1995:26) meen dat daar nog nie genoeg leerders vir 'n lang genoeg tydperk tuisonderwys ontvang het om betekenisvolle statistiek te verkry van tuisleerders se toegangsgetalle tot tersiêre onderwys nie. Sy verwys egter wel na navorsing wat toon dat tuisleerders nie probleme het met betrekking tot (her)toelating tot konvensionele skole of tersiêre onderwys nie.

Dit blyk ook uit ander navorsing dat tuisleerders wat toegang tot tersiêre onderwys betref, nie benadeel word nie (Hahn & Hasson, 1996:233; Nelsen, 1998:35). Toelatingsvereistes verskil van inrigting tot inrigting, maar dit wil voorkom asof die meeste instansies vier voorwaardes vir toelating stel, naamlik 'n skriftelike rekord van die leerinhoud wat die leerder bemeester het, gestandaardiseerde toetstellings, persoonlike onderhoude en 'n voorbeeld van 'n geskrewe werkstuk deur die leerder. Toelating word veral deur laasgenoemde drie faktore bepaal (Hahn & Hasson, 1996:233).

Soos wat tuisleerdergetalle aan tersiêre onderwysinrigtings toeneem, kom die toelatingsbeleid van hierdie inrigtings opnuut in die kollig. Daar is tans toenemende verskille oor die toelatingsvoorwaardes van tuisleerders tot openbare tersiêre inrigtings. Die wyse waarop die toelating van tuisskolers tot openbare kolleges hanteer word in die state Georgia en Noord-Carolina kan gebruik word as twee voorbeelde van hoe beleid in die verband verskil. In Georgia word daar van tuisleerders wat aansoek doen om toelating by openbare kolleges verwag om tellings ten opsigte van 4 gestandaardiseerde toetse, genoem die SAT II, in spesifieke vakgebiede in te dien. Die staatsowerhede verklaar dat hierdie vereistes ingestel is om te verseker dat dat tuisleerders voorbereid is vir werk op kollegevlak. Noord-Carolina, daarenteen, het wetgewing uitgereik waarvolgens universiteite beveel word om 'n toelatingsbeleid daar te stel wat nie op 'n arbitrêre wyse tuisleerders anders as ander leerders behandel nie. Alhoewel die aantal aansoeke vanuit die geleedere van tuisleerders nog steeds min is, het die aantal tuisleerders in Georgia vanaf 1990 tot 1995 drievoudig toegeneem en in Noord-Carolina het dit verdubbel (Tarricone, 1997: A30).

Guterson (1992:15) wys daarop dat tuisleerders nie net inskryf by prestige tersiêre inrigtings soos Harvard, Yale en Princeton nie, maar ook daar floreer en besonder goed presteer.

Daar is ook 'n neiging om tuisonderwys na tersiêre vlak uit te brei. Enkele universiteite soos die *Franciscan University of Steubenville* stel reeds van hulle kursusmateriaal aan tuisleerders beskikbaar vir tuisgebruik (Hahn & Hasson, 1996:228).

Daar is selfs sprake van 'n beoogde nuwe kollege wat binne die volgende jaar of wat sy deure sal oopmaak waar net leerders vanuit tuisskole toegelaat sal word. Leerders sal wel nie tuis onderrig word nie, maar sal slegs saam met voormalige tuisleerders in die klasse sit (Geraghty, 1997:A34).

Vervolgens sal daar ondersoek ingestel word na samewerking tussen tuisskolers en openbare skole in die VSA.

3.9 SAMEWERKING TUSSEN TUISKOLERS EN OPENBARE SKOLE IN DIE VSA

Hood (1990:45) toon aan dat daar in die ontwikkeling van die tuisonderwysbeweging in die VSA vier chronologiese fases onderskei kan word, naamlik eerstens 'n fase van stryd of twis, waartydens daar ontevredenheid was ten opsigte van die gewone onderwysvoorsiening en ouers begin kyk het na alternatiewe vorme van onderwysvoorsiening. Die tweede fase was 'n fase van konfrontering waartydens daar 'n toename was in die aantal tuisonderwysverwante hofsake. Die derde fase, wat eintlik steeds in talle gebiede van die land voortduur, was 'n fase van samewerking tussen tuiskolers en openbare onderwysowerhede waartydens 'n vertrouensverhouding tot 'n mate ontwikkel word. Die finale fase sal dan wees bevestiging wanneer tuiskolers die punt bereik het waar hulle nie meer voortdurend bewus is van die moontlikheid van konfrontasie met die gereg nie en kan fokus op aspekte soos groeiende getalle, netwerkontwikkeling, kurrikulumontwikkeling en so meer (Hood, 1990:45-46).

Beleidmakers in die VSA blyk toenemend van mening te wees dat daar een of ander vorm van brug behoort te wees tussen openbare skole en tuiskolere. Voorstelle ten opsigte hiervan blyk verband te hou met twee aspekte, naamlik die verryking van tuisonderwys en die monetêre voordele vir openbare skole sal meebring. Finansiering van skole in die VSA word beïnvloed deur die aantal leerders wat klasse bywoon (Parker, 1992:19-20; Guterson 1992:187-188; Fash, 1994:22).

Literatuur toon dat daar sedert die 1990's oor die algemeen 'n meer ontspanne verhouding heers tussen tuiskolers en die openbare onderwys. Integrasie van tuisleerders by openbare skoolaktiwiteite – selfs tydens skoolure – raak ook meer algemeen (Guterson 1992:186-187; Parker, 1992:9; Hahn & Hasson, 1996:106-107).

Bepalings ten opsigte van tuiskolers se betrokkenheid by konvensionele skoolaktiwiteite wissel egter steeds van staat tot staat (Guterson 1992:189-

194; Dailey, 1999:30-34). In Oregon, byvoorbeeld, word tuisleerders volgens die *Interscholastic Activities Law* toegelaat om deel te neem aan aktiwiteite soos sport en musiek by openbare of privaatskole. Tuisleerders word ook toegelaat om deel te neem aan interskolastiese aktiwiteite binne die distrik waar hulle woonagtig is op die volgende voorwaardes:

- Tuisleerders moet aan die wetlike bepalings ten opsigte van tuisonderwys voldoen;
- Hulle akademiese prestasie in die jaarlikse gestandaardiseerde toets mag nie onder die 23ste persentiel wees nie;
- Hulle moet voldoen aan presies dieselfde vereistes wat die skool aan ander leerders stel met betrekking tot deelname aan die aktiwiteite, klasbywoning uitgesonderd; en
- Leerders se toetstellings moet aan die betrokke skooldistrik voorgelê word voor deelname aan sodanige aktiwiteite (Lahrson, 1995:30-31).

In Alaska maak ongeveer 18% van tuisleerders gebruik van openbare onderwysfasiliteite en materiaal (Parker, 1992:13; Lines, 1996:65).

In Kalifornië en Washington mag leerders tuisonderwys ontvang en steeds by 'n skool inskryf om deeltydse onderrig te ontvang. In albei die state, asook in Iowa, word spesiale programme vir tuisleerders aangebied (Lines, 1996:65).

Daar is ook ander voorbeelde van samewerking tussen tuisskole en openbare skole. Tuisleerders neem byvoorbeeld deel aan uitstappies, taalklasse soos Frans, spansport, kuns, musiek en drama by openbare skole. Hulle maak ook gebruik van skoolbiblioteke (Parker, 1992:13; Lines, 1996:65; Boothe, *et al.*, 1997:38; Duffey, 1998:25-26). Party onderwysadministrateurs is ontevrede met wat hulle beskryf as die "kafeteria-benadering" tot openbare skole. Ander skoolrade is meer positief daaroor en het reeds eksplisiete beleid geformuleer met betrekking tot samewerking met tuisskolers (Lines, 1996:65; Boothe, *et al.*, 1997:40; Duffey, 1998:25-26). Sommige

onderwysadministrateurs is ook bekommerd oor die aanspreeklikheidsrisiko's ten opsigte van tuisskolers wat deelneem aan openbare skoolaktiwiteite (Boothe, *et al.*, 1997:41).

Een voorbeeld van die meer tegemoetkomende verhouding is die van Joshua Holden wat gedurende die 1996-1997 skooljaar deur die *Indiana High School Athletic Association (IHSAA)* toegelaat is om aan te sluit by die voetbal- en stoeispan van 'n openbare skool, nadat sy ouers se versoeke die vorige twee jaar afgekeur is. Alhoewel dit met die eerste oogopslag voorkom asof deelname aan buitekurrikulêre aktiwiteite 'n voorreg is wat gereserveer is vir leerders aan openbare skole, is die situasie nie so eenvoudig nie (Webb, 1997:123). In die hofsake van *Boyd vs. Board of Directors* (1985) en *Anderson vs. Indiana High School Athletic Association* (1988) het die hof telkens uitspraak gelewer dat die deelname van tuisleerders aan openbare skoolsport hulle toekomstige kollege-loopbane kan beïnvloed en uitspraak is gelewer dat hulle wel volgens die Veertiende Wysigingswetsontwerp geregtig is op sodanige deelname (Webb, 1997:127-128). In die hofsaak van *Davis vs. Massachusetts Interscholastic Athletics Association* (1995) het die hof beslis dat die atletiekvereniging van die staat se reëls per implikasie bepaal dat atlete wat nie skool bywoon nie, nie aan interskool-atletiek mag deelneem nie. Die hof het uitspraak gelewer dat die reël slegs van toepassing is op kinders wat geen skool van enige aard bywoon nie en dit daarom nie geld vir kinders in tuisskole nie (Webb, 1997:126, 130).

Daar is egter wel ook voorbeelde soos die van *Spring Branch Interscholastic School District vs. Stamos* (1985) waarin die hof uitspraak gelewer het dat die leerder se reg tot deelname aan buitekurrikulêre aktiwiteite nie op dieselfde vlak is as regte soos vryheid van spraak en geloofsvryheid nie en nie *per se* 'n fundamentele reg volgens die Grondwet is nie (Webb, 1997:127). Soortgelyke uitspraak is gelewer in die sake van *Thomas vs. Allegany County Board of Education* (1982) en *Bradstreet vs. Sobol* (1995). In albei die sake het tuisleerders aanspraak gemaak op toelating tot buitekurrikulêre aktiwiteite aan openbare skole. Die hof het in beide gevalle beslis dat die skole deur

toelating tot hulle eie leerders te beperk, nie leerders se regte aantas nie (Dailey, 1999:30-32).

Simmons (1994:49), lid van 'n skoolraad en medeprofessor in die Opvoedkunde aan die Longwood College in Farmville, meen dat tuisonderwys wel kan werk. Sy beveel aan dat onderwysleiers wegbeweeg van negatiewe gesindhede teenoor tuisskolers en dat skole en tuisskolers saamwerk in belang van die kind.

Parker (1992:13-14) voeg by dat openbare skole tuisskolers kan betrek by beleidmaking, veral ten opsigte van tuisonderwys. Tuisleerders kan ook uitgenooi word na vergaderings om meer eksplisiete koöperatiewe en kollegiale verhoudings te vestig. Tuisonderwysondersteuningsgroepe kan van hulle kant af weer samewerking met openbare skoolowerhede aanmoedig.

Daar is reeds gevalle in die VSA waar tuisskolers lede van 'n skoolraad is ondanks die feit dat hulle nie kinders op skool het nie. So word daar gepoog om samewerking tussen tuisskolers en openbare skole te bewerkstellig in belang van die kind (Marshall, 1992:28).

Enkele ander dienste is tot die beskikking van tuisleerders in die VSA. Daar sal vervolgens kortliks ondersoek ingestel word na hierdie dienste.

3.10 ANDER DIENSTE VIR TUISLEERDERS

In Lancaster County, Pennsylvania, is daar 'n sogenaamde boekmobiel, 'n mobiele biblioteek wat op 'n gereelde basis 'n "biblioteekperiode" aanbied vir sowat 800 tuisskolers. 'n Totaal van 1 200 soortgelyke boekmobiele funksioneer regoor die VSA. Sommige van hierdie boekmobiele is reeds toegerus met hoëtegnologie soos selfone, faksmasjiene en netwerkgekoppelde katalogusse. Verdere tegnologiese ontwikkelings word beplan (Lockwood, 1996:32).

Ook ander openbare biblioteke lewer spesiale dienste aan tuisleerders. Die Minneapolis Openbare Biblioteek woon byvoorbeeld op eie koste die jaarlikse *Minnesota Homeschooler's Alliance* by. Hulle verskaf ook toere aan tuisleerders, koop boeke vir tuisleerders aan en sirkuleer tuisonderwysnuusbriewe aan personeellede. Die Tulsa Openbare Biblioteek bied jaarliks uit eie fondse 'n dag aan waar tuisleerders ingelig word oor dienste, materiaal en hulpbronne (Brostrum, 1997:107).

3.11 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

In hierdie hoofstuk is ondersoek ingestel na die ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA. 'n Oorsig is gegee oor onderwysvoorsiening in die VSA deur te verwys na historiese aspekte, kritiek teen die Amerikaanse onderwysstelsel, sosiale faktore wat 'n invloed op onderwys uitoefen, en vryemark keuses ten opsigte van skole in die VSA. Vervolgens is 'n oorsig gegee oor die ontwikkeling van tuisonderwys in die VSA. Daar is verwys na die ontwikkeling van skoolpligwetgewing asook beleid ten opsigte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening. Enkele gronde vir hofsake met betrekking tot tuisonderwys is ook kortliks ondersoek, asook die beleid van state in die VSA met betrekking tot enkele aspekte van tuisonderwysbeleid, naamlik staatsbeheer oor tuisonderwys, onderwyskwalifikasies van tuisleerders, leerderevaluering en die voorsiening van tuisonderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte. Voorts is enkele dimensies van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in die VSA bespreek. Daar is verwys na die groeiende getalle en daar is 'n studie gemaak van die profiel van tuisleerders in die VSA. Die redes wat deur tuisleerders aangevoer word vir tuisonderwys en die onderwysmetodes wat deur hulle gebruik word, is ook onder die loep geneem. Daar is verwys na die stroming in die Amerikaanse tuisonderwysbeweging, asook opvoedkundig-filosofiese invloede op tuisonderwys in die VSA. Daar is ook 'n studie gemaak van die resultate van tuisonderwys met betrekking tot die akademiese prestasie en kognitiewe ontwikkeling, asook die sosiaal-emosionele ontwikkeling en sosialisering van

tuisleerders. Daar is kortlik verwys na die toelating van tuisleerders tot tersiêre onderwys, samewerking tussen tuisskolers en openbare skole en ander dienste wat vir tuisleerders in die VSA beskikbaar gestel word.

Navorsing toon dat daar verskeie faktore is wat bydra tot kommer oor openbare onderwys in die VSA en die saak van tuisskolers versterk. Uit die literatuur oor die onderwerp blyk dit dat tuisonderwys in die VSA nie meer gesien word as 'n tydelike verskynsel nie en dat tuisonderwys erkenning begin kry as 'n wetlike opsie. Dit blyk egter dat daar nog nie wetlike konsensus is ten opsigte van tuisonderwys nie. Die voortdurend-veranderende wette van state, die nuwe hofuitsprake en die voortdurend-veranderende praktyke in state is aanduidings daarvan. Dit blyk dat die standpunt van die meeste state tans is dat daar 'n redelike balans gevind moet word tussen die regte van die individu en die regte van die staat. Dit wil voorkom asof howe op hierdie stadium nog nie duidelike riglyne met betrekking tot hierdie balans neergelê het nie.

Die literatuur toon voorts dat alhoewel tuisskolers steeds 'n klein persentasie van die bevolking is, daar 'n toename is in tuisonderwys. Tuisskolers blyk 'n diverse groep te wees met betrekking tot geloof, demografie, redes vir en metodes van tuisonderwys. Daar is aanduidings van bepaalde onderskeibare strominge in en bepaalde opvoedkundig-filosofiese invloede op die Amerikaanse tuisonderwysbeweging. Alle navorsing dui egter daarop dat tuisskolers met betrekking tot akademiese prestasie en kognitiewe ontwikkeling, asook sosiaal-emosionele ontwikkeling en sosialisering net so goed, of selfs beter vaar as leerders in konvensionele skole. Dit blyk ook dat tuisleerders nie probleme ervaar met betrekking tot toelating tot tersiêre onderwys nie. Ook op skoolvlak is daar 'n neiging tot integrasie van tuisleerders by openbare skole ten opsigte van verskeie dienste en aktiwiteite. Spesiale biblioteekdienste word ook vir tuisleerders landswyd beskikbaar gestel.

Soos reeds in Hoofstuk 1 aangedui, is daar ook in Suid-Afrika tans toenemende belangstelling in tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening. In die volgende hoofstuk sal daar ondersoek ingestel word na die rol van tuisonderwys in die voorsiening van onderwys in die RSA.

HOOFSTUK 4: DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN TUISONDERWYS AS ALTERNATIEWE VORM VAN ONDERWYSVOORSIENING IN DIE RSA

4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die ontstaan en ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA ondersoek. Daar is ook genoem dat daar tans in Suid-Afrika, net soos in die VSA, toenemende belangstelling in tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening is. In hierdie hoofstuk sal daar nou ondersoek ingestel word na die ontstaan en ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die RSA.

Om die ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die RSA te bestudeer, is dit noodsaaklik om eers 'n oorsig te verkry oor onderwysvoorsiening in die geheel in die RSA.

4.2 'n OORSIG OOR ONDERWYSVOORSIENING IN DIE RSA

4.2.1 Inleiding

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is tans in 'n oorgangsfase waar daar wegbeweeg word van 'n stelsel van onderwysvoorsiening gesegregeerd volgens ras, na 'n eenheidstelsel binne 'n demokratiese bestel (Bray, 1996:37). Alle fasette van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is dus in 'n proses van transformasie. Vele strukture uit die vorige bedeling is reeds hervorm of in die proses van hervorming. Daar is egter talle aspekte waarvoor nuwe onderwysbeleid nog nie gefinaliseer is nie (Bray, 1996:37; Steyn, Steyn & de Waal, 1997:14). Die gevolge is dat daar nie net vele onduidelikhede is oor wat presies nuwe beleid ten opsigte van bepaalde aspekte gaan bepaal nie, maar ook dat daar in bepaalde onderwysareas nog talle oorblyfsels van die vorige onderwysstelsel te bespeur is (Bray, 1996:37). Om dus die konteks te begryp waarbinne die huidige Suid-Afrikaanse

onderwysstelsel tans funksioneer, is dit noodsaaklik om ook kennis te neem van bepaalde historiese aspekte.

4.2.2 'n Historiese oorsig oor onderwysvoorsiening in die RSA

Onderwys in Suid-Afrika voor die koms van die Europese setlaars in 1652 het baie in gemeen gehad met pre-koloniale onderwys in ander lande. Daar was geen formele onderwysstelsel nie en kinders het hulle onderwys grootliks tuis ontvang, aangebied deur familielede. Groepsolidariteit en tradisionalisme was belangrike waardes wat deur onderwys ingeskerp is (Claassen, 1995:455). Ouer kinders het wel 'n vorm van formele onderwys ontvang gedurende 'n inisiasie-tydperk (Claassen, 1995:455).

Gedurende die eerste twee eeue na die koms van die setlaars in 1652 is onderwys op 'n baie beperkte skaal voorsien, hoofsaaklik onder toesig van die Nederduits Gereformeerde Kerk (Behr, 1988:11; Claassen, 1995:455). In die binneland het reisende onderwysers plaaskinders van onderwys voorsien. Enkele sendingstasies het onderwys voorsien aan die inheemse bevolking (Claassen, 1995:455; Behr, 1963:407). Daar is ook rekord van 'n slaweskool vir swart kinders wat op 17 April 1658 in Kaapstad geopen is (Behr, 1963:404). In 1663 is hierdie slaweskool gesluit en 'n nuwe skool, bygewoon deur blanke sowel as nie-blanke leerders, is opgerig (Behr, 1963:404-405). In 1658 het aparte skole vir blankes en nie-blankes praktyk geword onder kommissaris Hendrik Adriaan van Rhee de (Behr, 1963: 405).

Die eerste onderwysstelsel het tot stand gekom na die Britse besetting toe 'n superintendent-generaal van onderwys in 1839 aangestel is en 'n beleid van anglisasie onder meer gevolg het. Hierdie gebeure was ook tekenend van die oordrag van verantwoordelikheid ten opsigte van onderwys van die kerk aan die staat (Behr & MacMillan, 1971:7; Claassen, 1995:455). Die finansiering van plaaslike skole deur die sentrale owerheid in die Kaapkolonie het gelei tot 'n soortgelyke stelsel in Natal en die twee noordelike republieke, naamlik Transvaal en die Oranje-Vrystaat. Die twee Britse kolonies, Natal en die Kaap, het die Britse onderwysstelsel nagevolg, terwyl die Transvaal en die

Oranje-Vrystaat grootliks deur die Hollandse en Duitse onderwysstelsels beïnvloed is (Claassen, 1995:455-456). Laasgenoemde twee streke het onderwys uitsluitlik aan blankes voorsien, terwyl die eersgenoemde twee tot 'n mate ruimte gelaat het vir onderwysvoorsiening aan swartes. Swartes het hoofsaaklik sendingskole bygewoon, alhoewel die grootste meerderheid geen onderwys ontvang het nie (Claassen, 1995:456). Tot in 1847 was die amptelike onderwysbeleid een wat blanke setlaarskap onderhou het en rasse apart wou hou (Houghton, 1967:20).

Na Uniewording in 1910 het die vier provinsies beheer oor hulle onderwys behou, terwyl sendingskole hoofsaaklik verantwoordelik was vir die voorsiening van onderwys aan swartes (Claassen, 1995:456; Malherbe, 1925:398).

Die ontwikkeling van mynbou en die gepaardgaande industrieë het egter gelei tot grootskaalse verstedeliking en die behoefte aan 'n beter geskoolde arbeidsmag. Verskeie onderwysverslae is in die 1930's en 1940's vrygestel waarin die uitbreiding van staatsbeheer oor onderwys voorgestel is, asook groter skakeling tussen onderwys en die behoeftes van industrieë en verhoogde staatsfinansiering van onderwys (Behr & MacMillan, 1971:4; Claassen, 1995:456).

In 1948 het die Nasionale Party aan bewind gekom en apartheidsonderwys is bekend gestel. Aparte onderwysdepartemente is ingestel vir blankes, kleurlinge, Indiërs en swartes. Die implikasie was dat elke rassegroep basies sy eie, aparte onderwysstelsel gehad het (Behr, 1988:14; Claassen, 1995:455). Beleidsbepalings vir die onderskeie bevolkingsgroepe was dus nie eenvormig nie.

In 1983 is die Driekamerparlement in die lewe geroep, waardeur daar vir die eerste maal aan kleurlinge en Indiërs verteenwoordiging in die parlement gegee is (Behr, 1988:17; Claassen, 1995:460). Volgens die 1983-Grondwet is daar 'n onderskeid gemaak tussen sogenaamde algemene en eie sake met betrekking tot staatsadministrasie (Behr, 1988:17-18; Claassen, 1995:468).

Die gevolg was 'n onderwysburokrasie gekenmerk deur duplisering (Claassen, 1995:468). Verskeie aspekte, waaronder ook skoolpligbeleid, was dus steeds verskillend vir die onderskeie bevolkingsgroepe.

In April 1994 is die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika gehou waaraan landsburgers van alle rasse kon deelneem. Die *African National Congress* (ANC) het die verkiesing gewen en 'n regering van nasionale eenheid het tot stand gekom (Claassen, 1995:457, 460). 'n Verenigde onderwysstelsel het ontstaan waarin daar geen onderskeid gemaak word op grond van ras nie (Claassen, 1995:457; Steyn, *et al.*, 1997:23). Deur middel van die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996), wat op 1 Januarie 1997 van krag geword het, is 'n enkele verenigde onderwysstelsel geskep wat op makrovlak deur 'n enkele nasionale onderwysdepartement en op meso-vlak deur nege provinsiale onderwysdepartemente bestuur word.

Onderwys hervormings is op talle terreine aangebring en die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is tans steeds in 'n proses van transformasie. Dit is daarom noodsaaklik om kennis te dra van die onderwysstelselbeleid wat die aard en rigting van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel bepaal.

4.2.3 Die Suid-Afrikaanse onderwysstelselbeleid

Soos aangedui in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (SA, 1995:17), word daar gepoog om die onderwysstelsel te struktureer binne die raamwerk van die nuwe Suid-Afrikaanse Grondwet wat dien as rigtinggewende dokument. Onderwysbeleid is genoodsaak om binne die parameters van die Grondwet te beweeg. Dit is daarom belangrik om kennis te neem van wat die Grondwet bepaal ten opsigte van onderwys in Suid-Afrika.

4.2.3.1 Die Grondwet van Suid-Afrika

Die Grondwet van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996) is die hoogste wet in die land en maak voorsiening vir 'n soewereine, demokratiese grondwetlike staat gebaseer op gelykheid van alle persone. Die Grondwet bied aan landsburgers 'n waarborg met betrekking tot die beskerming van

fundamentele regte in terme van 'n handves van menseregte (Bray, 1996:36). Alhoewel die Grondwet nie voorsiening maak vir 'n formele federale staat nie, het die nege provinsies 'n aansienlike mate van outonomieit en hulle status en magte word grondwetlik beskerm (Bray, 1996:36). Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel kan dus beskryf word as 'n gesentraliseerde onderwysstelsel met gedelegeerde bevoegdhede na provinsiale, streeks- en plaaslike vlak (Steyn, *et al.*, 1997:39).

Visser (1998:647) wys daarop dat die Grondwet nie alle moontlike regte bevat wat mense toekom nie. Die Grondwet erken en verskans net sekere regte waarop besondere grondwetlike beskerming aanspraak gemaak kan word.

Anders as in die Grondwet van die VSA waarin daar geen melding gemaak word van onderwys nie, word onderwys in die Grondwet van Suid-Afrika as 'n basiese mensereg omskryf. Die Grondwet behandel onderwys op twee vlakke: eerstens die algemene reg op basiese en verdere onderwys, en tweedens onderwys by openbare of onafhanklike instellings (Visser, 1998:646).

Volgens die Handves van Menseregte, soos vervat in die Grondwet (art. 29), is onderwys 'n fundamentele reg. In die Handves van Menseregte word die volgende bepaal ten opsigte van onderwys (Wet 108 van 1996):

- Elkeen het die reg tot
 - * basiese onderwys, waaronder volwasse basiese onderwys; en
 - * verdere onderwys en die staat moet alle redelike maatreëls tref om verdere onderwys toeganklik vir almal te maak.
- Elkeen het die reg om onderwys in die amptelike taal van hul keuse te ontvang in openbare onderwysinrigtings soos wat dit prakties van toepassing is. Om dié reg toe te pas, moet die staat alle redelike

alternatiewe oorweeg, insluitende enkelmedium onderwysinrigtings, met inagneming van gelykheid, praktiese uitvoerbaarheid en die behoefte om die resultate van die rasdiskriminerende wetgewing en praktyke van die verlede reg te stel.

- Elkeen het die reg om op hul eie koste onafhanklike onderwysinrigtings op te rig en in stand te hou, op voorwaarde dat daar nie op grond van ras gediskrimineer word nie, sodanige inrigtings by die staat geregistreer moet word en standarde moet handhaaf wat nie minderwaardig is ten opsigte van standarde aan vergelykbare staatinrigtings nie.
- Die bepalings ten opsigte van die oprigting en instandhouding van onafhanklike onderwysinrigtings sluit nie die voorsiening van staatsubsidies aan hierdie inrigtings uit nie.

Ander bepalings in die Handves van Menseregte wat ook 'n invloed op die onderwys mag uitoefen, is die volgende:

- Artikel 9, waarin die gelykheid van almal erken word en waarvolgens daar onder meer nie op grond van ras, geslag, huwelikstatus, etniese of sosiale oorsprong, kleur, seksuele oriëntasie, ouderdom, gestremdheid, geloof, kultuur of taal gediskrimineer mag word nie.
- Artikel 15, waarin die vryheid van godsdiens, geloof en opinie van almal erken word en waarvolgens verklaar word dat elkeen die reg het tot vryheid van gewete, godsdiens, denke, geloof en opinie.
- Artikel 18, waarin die reg op vryheid van assosiasie erken word.
- Artikel 28, waarin aandag gegee word aan die regte van kinders en waarin onder meer bepaal word dat elke kind die reg het tot ouer- of gesinsorg, beskerm moet word teen mishandeling en verwaarlosing en dat die kind se beste belange voorop gestel moet word in enige saak met betrekking tot die kind.

- Artikel 30, waarin bepaal word dat elkeen die reg het om die taal van voorkeur te gebruik en in die kultuur van eie keuse te funksioneer, solank die reg nie met ander regte in die Handves bots nie.
- Artikel 31, waarin die reg erken word van kulturele, geloofs- en taalgemeenskappe om met lede van die betrokke gemeenskap te assosieer, om die eie kultuur, geloof of taal te gebruik en assosiasies te stig, solank die reg nie bots met ander bepalings in die Handves van Menseregte nie.
- Artikel 185 waarin vir die instelling van 'n Kommissie vir die Bevordering en Beskerming van Kulturele, Geloofs- en Taalgemeenskappe voorsiening gemaak word.

Van Oostrum (1997a:162) is van mening dat die Grondwet van die staat vereis om aktief op te tree om die regte van die kind te beskerm en te bevorder. Volgens hom ontstaan daar met betrekking tot hierdie aspek 'n aantal vrae met 'n etiese inslag, soos byvoorbeeld of dit voldoende is as die staat kinders verplig om skole by te woon, ongeag die omstandighede in skole en of dit redelik is om van die aanname uit te gaan dat die regte van kinders bevorder word, of dat hulle belange beskerm word indien hulle skole bywoon (Van Oostrum, 1997a:162).

Visser (1998:647) wys daarop dat dit egter nie net die staat is wat ingevolge hierdie omskrewe regte kan of moet presteer om onderwys te voorsien nie. Onderwys is 'n wye begrip en kan nie beperk word tot onderrig in formele instellings nie. Alhoewel die Suid-Afrikaanse Grondwet dus nie 'n bepaling bevat waarvolgens daar aan ouers die uitdruklike reg gegee word om hulle kinders tuis te onderrig nie, maak dit nie tuisonderwys as alternatief grondwetlik ongeldig nie (Visser, 1998:647). Visser (1998:647) meen dat tuisonderwys wel grondwetlik aan 'n kind se fundamentele reg op ouersorg gekoppel kan word, mits die begrip ouersorg ruim genoeg uitgelê word.

Anders as die hoogs gedentraliseerde onderwysstelsel van die VSA waar daar geen federale onderwysbeleid is nie, beskik die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel wel oor 'n oorkoepelende onderwysvisie en –missie waarbinne enige onderwysbeleid moet beweeg.

4.2.3.2 Die visie en missie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel

Die visie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, soos bepaal in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (SA, 1995), is gegrond op bogenoemde Grondwet.

In die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (SA, 1995:21-23) word sekere uitgangspunte gestel wat die missie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel verteenwoordig. Hierdie beginsels word in die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (Wet 27 van 1996) bevestig. Hieronder word uittreksels uit die beginsels saamgevat wat moontlik implikasies ten opsigte van tuisonderwys mag hê (SA, 1995:21-23):

- Onderwys en opleiding is *basiese menseregte*. Die staat is verplig om hierdie regte beskerm en te bevorder sodat alle landsburgers die geleentheid het om hul vermoëns en potensiaal ten volle te ontwikkel en 'n bydrae tot die samelewing te lewer.
- Ouers of voogde het die primêre verantwoordelikheid ten opsigte van die onderwys van hul kinders en het die reg om deur die staatsowerhede geraadpleeg te word oor die vorm wat onderwys moet aanneem en om deel te neem aan die beheer daarvan. *Ouers het 'n onvervreembare reg op keuse van die vorm van onderwys wat vir hulle kinders die beste is, veral in die vroeë jare van onderwys, ongeag of dit deur die staat voorsien word, onderhewig aan redelike waarborge wat by wet vereis kan word.*
- Die oorkoepelende oogmerk van beleid moet wees om alle individue in staat te stel om waardering te hê vir, toegang te hê tot en hulle doel te bereik met *lewenslange onderwys en opleiding van goeie gehalte*.

- Die stelsel moet in toenemende mate *toegang* tot onderwys- en opleidingsgeleenthede van goeie gehalte bied. Dit strek baie wyer as die voorsiening van skoolonderwys. Dit moet 'n toenemende verskeidenheid leermoontlikhede voorsien, wat aan leerders meer buigsaamheid bied ten opsigte van wat, waar, wanneer, hoe en teen watter tempo hulle leer.
- Die verbetering van die *gehalte* van onderwys- en opleidingsdienste is noodsaaklik. 'n Nasionale kwalifikasieraamwerk sal as grondslag dien waarop nuwe vlakke van gehalte gebou sal word.
- Die herstel van die kultuur van onderwys, leer en bestuur behels die skepping van 'n kultuur van *aanspreeklikheid*.
- *Wedersydse respek vir mense se uiteenlopende geloofs-, kulturele en taaltradisies* moet aktief aangemoedig word.
- Die leerplan, onderrigmetodes en handboeke op alle vlakke en in alle programme van onderwys en opleiding moet ten doel hê die bevordering van *onafhanklike en kritiese denke*.
- Die verbetering van *doeltreffendheid en produktiwiteit* is noodsaaklik ten einde die koste van die stelsel aan die publiek te regverdig.

In die lig van die voorafgaande beleidontwikkelings kan daar nou ondersoek ingestel word na die ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.

4.3 'n OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN TUISONDERWYS AS ALTERNATIEWE VORM VAN ONDERWYSVOORSIENING IN SUID-AFRIKA

4.3.1 Inleidend

Alhoewel daar tans 'n toename in tuisonderwys in Suid-Afrika is, was tuisonderwys hier, soos elders, eens die norm. Van Oostrum (1997b:23) wys

daarop dat talle, indien nie die meeste nie, Suid-Afrikaners tot minder as honderd jaar gelede hul enigste skoling tuis ontvang het.

In samehang met die historiese oorsig oor die ontwikkeling oor tuisonderwys as 'n alternatiewe vorm van onderwysvoorsieng in Suid-Afrika, moet daar kennis geneem word van die beleidsontwikkeling met betrekking tot skoolplig in die algemeen, asook tuisonderwys in die besonder in Suid-Afrika.

4.3.2 'n Oorsig oor beleidsontwikkeling ten opsigte van skoolpligwetgewing in Suid-Afrika

In 1870 is daar vir die eerste maal deur middel van die "Elementary Education Act" voorsiening gemaak vir die invoering van gedeeltelike skoolplig (Du Preez Van Wyk, 1947:184). Met die Uniewording van Suid-Afrika in 1910 het 91 van die 119 bestaande skoolrade verpligte skoolplig in hulle distrikte gehad. Die instelling van skoolplig was aanvanklik daarop gerig om skoolbesoek te verbeter en daardeur die kanse op anglisering te verhoog (Du Preez Van Wyk, 1947:186). Thomas Muir, destydse Superintendent-Generaal van Onderwys, het alle skoolrade verplig om hulle bepalings eenvormig te maak en teen 1913 is die beginsel van verpligte onderwys van 7 tot 14 jaar algemeen vir blanke kinders regdeur die land toegepas (Behr, 1978:6-7). In 1971 is beleid neergelê waarvolgens blanke leerders vanaf Januarie 1972 skoolpligtig is vanaf die jaar waarin hulle sewe word tot die jaar waarin hulle 16 word of standerd 10 geslaag het (Barnard, 1984:50).

Die eerste stap na verpligte skoolplig vir swartes is geneem in 1977, toe daar bepaal is dat ouers 'n ooreenkoms moes teken wanneer hulle kinders in substanderd A tot 'n skool toegelaat word waarin hulle onderneem om hulle kinders in die skool te hou totdat hulle standerd 2 voltooi het, met ander woorde, vir vier jaar (Behr, 1978:184). Skoolplig is in 1981 ingestel in skoolgebiede waar ouers dit versoek het. Hiervolgens was alle leerders wat teen 31 Desember van die vorige jaar 6 was, skoolpligtig en dit sou trapsgewys uitgebrei word na die volgende ouderdomme tot op 16 jaar (Steyn, *et al.*, 1997:32).

Skoolplig vir kleurlinge is in 1974 ingestel vir leerders vanaf 7 jaar en progressief uitgebrei totdat die boonste ouderdomsgrens vir skoolplig in 1981 14 jaar was (Behr, 1978:215).

Vir Indiërs is skoolplig in 1973 ingestel vir leerders vanaf 7 tot 15 jaar (Behr, 1978:247). Aanvanklik is daar bepaal dat die regulasie nie toegepas hoef te word indien die Direkteur van Indiër-onderwys van mening was dat die leerders elders gereelde en effektiewe onderwys ontvang het nie, maar in 1979 het dit afdwingbaar geword (Behr, 1978:247).

Een van die beleidsaspekte wat na die verkiesing in 1994 gewysig is, is beleid ten opsigte van skoolplig. Die nuwe beleid, wat uiteraard vir almal in die land geld, ongeag bevolkingsgroep, word vervolgens bespreek.

4.3.3 Huidige beleid ten opsigte van skoolplig

Die huidige bepalinge ten opsigte van skoolplig in Suid-Afrika word vervat in die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996) en bepaal onder meer die volgende (SA, 1996c:5-7):

- "Behoudens hierdie Wet en enige toepaslike provinsiale wet moet elke ouer elke leerder vir wie hy of sy verantwoordelik is 'n skool laat bywoon vanaf die eerste skooldag van die jaar waarin sodanige leerder die ouderdom van sewe jaar bereik tot op die laaste skooldag van die jaar waarin sodanige leerder die ouderdom van vyftien jaar of die negende graad bereik, watter een ook al eerste plaasvind.
- Elke lid van die Uitvoerende Raad moet verseker dat daar voldoende plek in skole is sodat elke kind wat in sy of haar provinsie woonagtig is, kan skool gaan, met die enigste beperking op hierdie plig die bestaande gebrek aan ruimte.
- 'n Lid van die Uitvoerende Raad stel enige sodanige gebrek aan ruimte so gou as moontlik reg en doen jaarliks aan die Minister van Onderwys verslag in verband met die vordering wat op hierdie gebied gemaak is."

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996) vervat ook bepalings ten opsigte van die gronde waarvolgens vrystelling van verpligte skoolbywoning toegestaan kan word. Die bepalings ten opsigte van vrystelling lui soos volg (SA, 1996c:7):

- “’n Departementshoof (bedoelende die hoof van ’n onderwysdepartement - vgl. SA, 1996:5) kan ’n leerder heeltel, gedeeltelik of voorwaardelik van verpligte skoolbywoning vrystel indien dit in die beste belang van die leerder is.
- Elke Departementshoof moet ’n register hou van alle leerders wat van verpligte skoolbywoning vrygestel is.”

Dis belangrik om daarop te let dat skoolpligwetgewing in Suid-Afrika inderdaad nie *verpligte onderwys* stipuleer soos in sommige ander lande nie, maar spesifiek *verpligte skoolbywoning*. Hierdie bepalings ten opsigte van skoolplig word dan nou in die onderwysbeleid van elke provinsie verbesonder.

In die lig van die voorafgaande bepalings kan daar nou gekyk word na wetgewing in Suid-Afrika ten opsigte van tuisonderwys in die besonder.

4.3.4 ’n Oorsig oor beleidsontwikkeling ten opsigte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening

In 1992 het die destydse Minister van Onderwys en Kultuur (dit wil sê vir blankes) en die Superintendent-Generaal van dieselfde departement, die amptelike beleid oor tuisonderwys duidelik gemaak (Van Oostrum, 1997a:3). Die beleid het onder meer die volgende bepaal (Van Oostrum, 1997a:3):

- “Beleid ten opsigte van tuisonderwys het net gegeld vir jong kinders in verafgeleë, yl bevolkte plattelandse gebiede.
- Ouers moes aanvaarbare redes verskaf waarom die kind nie ’n wetlik erkende skool kon bywoon nie.

- Die vergunning was, behalwe in uitsonderlike gevalle, beperk tot kinders in die junior primêre skoolfase.
- Die persoon wat die onderrig aanbied, moes “toereikend gekwalifiseerd” wees en by die destydse Federale Onderwysersraad geregistreer wees.”

Geen beleid ten opsigte van tuisonderwys aan lede van ander bevolkingsgroepe kon opgespoor word nie.

In 1995 het die Hunterkommissie die volgende verklaar oor tuisonderwys (Hunter, 1995:58):

- “Daar bly nog die kwessie van “tuisskole”. ’n Aantal skriftelike voorleggings aan die Komitee het gevra dat skoolonderwys tuis erken word as voldoening aan die vereiste van verpligte onderwys. ’n Paar het ook finansiële ondersteuning gevra vir sulke tuisgebaseerde onderwysaktiwiteite.
- In die lig van die belang van die maatskaplike dimensie van skoolonderwys beveel die Komitee aan dat sodanige erkenning geskied slegs wanneer die provinsiale onderwyshoof oortuig is dat ’n kind se spesifieke mediese of persoonlike omstandighede dit regverdig, en dat die onderwyser professioneel bevoeg is. Die leerders sal natuurlik in die aangewese stadiums van skoolonderwys nasionaal erkende eksamens aflê.
- Wat staatsubsidies vir sulke tuisskole betref, laat die hulpbronne wat vir onderwys in Suid-Afrika beskikbaar is, nie die gebruik daarvan op so ’n onekonomiese manier toe nie. Hulpbronne wat gebruik sou word om tuisskoolonderwys te subsidieer, kan klaarblyklik baie doeltreffender gebruik word waar skaalbesparings toegepas word.”

Tuisonderwys was dus nie, soos wat dit tans is, ’n wetlike alternatief nie. Vervolgens word die huidige beleid ten opsigte van tuisonderwys bespreek.

4.3.5 Huidige beleid ten opsigte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening

Huidige onderwysbeleid ten opsigte van tuisonderwys differensieer nie meer, soos voorheen, op grond van ras nie en beleid is dieselfde vir almal. Artikel 51 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996) handel uitdruklik oor tuisonderwys. Visser (1998:647) wys daarop dat die bepalings ten opsigte van tuisonderwys voorkom in hoofstuk 5 van dié wet, wat die regsraamwerk vir onafhanklike skole vervat. Die implikasie mag moontlik wees dat die wetgewer tuisonderwys as 'n verskyningsvorm van private of onafhanklike onderwys beskou. Visser (1998:647) meen egter dat die fundamentele reg op onderwys in die Grondwet so wyd is dat dit waarskynlik ook vir tuisonderwys voorsiening maak.

Ten opsigte van die registrasie van leerders vir tuisonderwys lui die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996:31) soos volg:

- "n Ouer kan by die Departementshoof (dit is die hoof van 'n onderwysdepartement) aansoek doen om die registrasie van 'n leerder om by die leerder se huis onderwys te ontvang.
- Die Departementshoof moet 'n leerder soos beoog in subartikel (1) registreer indien hy of sy oortuig is dat
 - (a) die registrasie in die belang van die leerder is:
 - (b) die onderwys wat die leerder waarskynlik tuis sal ontvang
 - * aan die minimum vereistes van die kurrikulum van openbare skole sal voldoen; en
 - * van 'n standaard sal wees wat nie minderwaardig is aan die standaard van onderwys wat in openbare skole aangebied word nie; en
 - (c) die ouer aan enige ander redelike voorwaardes wat deur die Departementshoof gestel word, sal voldoen.
- Die Departementshoof kan, behoudens subartikel (4), die registrasie bedoel in subartikel (1) intrek.

- Die Departementshoof kan nie die registrasie intrek nie alvorens hy of sy
 - (a) die ouer van sy of haar voorneme om op hierdie wyse op te tree en die redes daarvoor verwittig het;
 - (b) aan die ouer die geleentheid gebied het om verhoë tot hom of haar te rig in verband met sodanige optrede; en
 - (c) enige sodanige verhoë wat ontvang is, behoorlik oorweeg het.
- 'n Ouer kan by die Lid van die Uitvoerende Raad appél aanteken teen die intrekking van 'n registrasie of die weiering om 'n leerder ingevolge hierdie Wet te registreer.”

Van Oostrum (1997a:170-171) is van mening dat Artikel 51, soos hierbo aangehaal, op verskeie wyses vertolk kan word en mag indruis teen verskeie fundamentele regte van ouers en kinders. Hy wys byvoorbeeld daarop dat dit voorkom asof die Departementshoof 'n leerder moet registreer indien hy of sy oortuig is dat dit in belang van die leerder is en nie in die *beste* belang van die leerder moet wees nie, soos vereis in Artikel 28 van die Handves van Menseregte soos vervat in die Grondwet (Van Oostrum, 1997a:169-170). Volgens Van Oostrum (1997a:170) kan dit vertolk word asof die Departementshoof slegs oortuig hoef te wees dat die registrasie vir tuisonderwys ten minste net soveel in belang van die leerder moet wees as wat die alternatiewe is, en nie dat dit 'n beter alternatief moet wees nie. Van Oostrum (1997a:170) wys verder daarop dat die uitoefening van die reg van ouers om die onderwys van hulle kinders te kies, beperk word deur dit onderhewig te maak aan die oortuiging van die Departementshoof en is van mening dat hierdie bepaling wesenlike etiese probleme kan skep.

Indien die wet vertolk moet word as sou dit die plig op die Departementshoof plaas om die voor- en nadele van die registrasie vir elke kind te oorweeg en te besluit of tuisonderwys in die kind se beste belang sou wees, kan dié bepaling volgens Van Oostrum (1997a:171) selfs *teen* die kind se beste belang wees en direk indruis teen Artikel 28 van die Grondwet.

Nadat die Suid-Afrikaanse Skolewet in Januarie 1997 in werking getree het, was daar 'n fase waarin die provinsiale onderwysdepartemente beleid ten opsigte van tuisonderwys volgens hulle eie inisiatief toegepas het omdat daar 'n gebrek was aan nasionale norme en standaarde waarvolgens beleidstoepassing moes geskied (Anon., 1998a:27; Joubert, 1998:16). Die registrasieproses vir tuisonderwys in die onderskeie provinsies was relatief informeel (Pestalozzi Trust, 1999a). Die verantwoordelike amptenare het bloot 'n lysie verskaf van die inliging wat hulle verlang het. In sommige provinsies was dit volgens Pestalozzi Trust (1999a) nie eens moontlik om 'n verantwoordelike amptenaar te vind nie. Gedurende hierdie tydperk het die Vereniging vir Tuisonderwys sowel as die Nasionale Koalisie van Tuisskolers versoek dat daar sterker leiding moet wees oor tuisonderwys (Anon., 1998a:27; Joubert, 1998:16). Die Vereniging vir Tuisonderwys het ook gepleit dat tuisskolers in die proses van beleidmaking geken moet word (Joubert, 1998:16).

Dramatiese nuwe regulasies met betrekking tot tuisonderwys in Suid-Afrika is egter deur die regering aangekondig in die Staatskoerant van 23 November 1999 en is reeds van krag vanaf 2000 (Joubert, 1999a:19). Hierdie regulasie bepaal beleid vir die registrasie van tuisleerders in terme van artikel 3(4)(g) van die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, (SA, Wet 27 van 1996) en aanvullend tot Artikel 51 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, Wet no. 84 van 1996).

Dit word duidelik in die bovermelde beleidsdokument (SA, 1999:2) gestel dat die bepalinge daarin vervat eenvormig geld vir alle provinsiale onderwysdepartemente en dien as nasionale norme en standaarde met betrekking tot tuisonderwys. Die implikasie is dus dat dit voorkeur sal geniet bo provinsiale onderwyswetgewing. Tuisonderwys word in die dokument omskryf as 'n onderwysprogram wat 'n ouer tuis vir sy/haar kind/ers aanbied. Daar word voorsiening gemaak daarvoor dat die dienste van tutors vir bepaalde aspekte van die kurrikulum ingeroep mag word (SA, 1999:2). Tuisonderwys word verder ook omskryf as 'n wettige, onafhanklike vorm van

onderwys, wat 'n alternatief is vir bywoning van 'n openbare of privaatskool (SA, 1999:2).

Vervolgens word daar in die beleid bepaal dat alle ouers van skoolpligtige leerling aansoek moet doen om registrasie vir elke leerder wat tuisonderwys ontvang – dit geld ook vir leerders met spesiale onderwysbehoefte (SA, 1999:3).

Bepalings word ook verskaf waarvolgens voorwaardes vir die registrasie van leerders vir tuisonderwys gestel kan word (SA, 1999:3). Die Hoof van die Departement (dit is die hoof van 'n onderwysdepartement) word verplig om bepaalde aspekte in ag te neem voordat daar voorwaardes bepaal word en registrasie oorweeg word. Daar word bepaal dat die Hoof van die Departement minstens inligting met betrekking tot die volgende aspekte van die ouers verkry (SA, 1999:3-4):

- “Ondersteunende argumente om te substansieer waarom tuisonderwys in belang van die leerder sal wees en die leerder daarby sal baat vind, in staat sal wees om sy/haar fundamentele reg tot onderwys te kan uitoefen, en ten minste so gereeld en so goed soos in 'n openbare skool onderrig sal word. Om te bepaal wat in die beste belang van die leerder sal wees, moet die ouer inligting verskaf met betrekking tot die hoogste onderwysstandaard deur hom/haar behaal, die ure per dag en minimum dae per jaar waarop die ouer beplan om die leerder te onderrig, inligting met betrekking tot die programme wat onderrig sal word, en leerhulpbronne wat beskikbaar sal wees; en
- Die voorgestelde kurrikulum, wat vir tuisonderwys gebruik sal word moet voorgelê word vir goedkeuring.”

Daar word ook bepaal dat (SA, 1999:3-4):

- “Die leerprogram toepaslik moet wees vir die leerder se ouderdom en vermoë. Dit moet aan die minimum vereistes van die openbare skoolkurrikulum van die provinsie voldoen en mag nie van 'n laer

standaard wees as die onderwys wat aan openbare skole verskaf word nie. Die kurrikulum moet ook voldoen aan die taalbeleid en die uitkomst (standaarde) wat vir elke fase gespesifiseer is.

- Die leerder moet ten minste 3 ure kontak-onderdig per skooldag ontvang.
- Die onderwys wat tuis voorsien word, moet in lyn wees met die waardes vervat in die Suid-Afrikaanse Grondwet. Ouers wat tuisonderwys verkies om redes wat verband hou met kurrikulum, filosofie en opvoedkundige aspekte, mag nie onregverdig diskriminasie, rassisme of geloofsonverdraagsaamheid aan leerders oordra nie.”

Daar word ook take aan die ouer opgedra wat na registrasie uitgevoer moet word ter wille van monitering. 'n Ouer moet onder meer (SA, 1999:4-5):

- “'n bywoningsregister byhou;
- 'n portfolio van die leerder se werk byhou. Opedateerde rekords van die leerder se vordering moet in stand gehou word. 'n Portfolio van die leerder se werk, waarin bewys gelewer word van intervensie en ander onderwysondersteuning, moet bygehou word. Hierdie rekords moet beskikbaar wees vir inspeksie deur 'n aangewese beampte van die provinsiale onderwysdepartement;
- bewys lewer van die kontinue assessering van die leerder se werk, wat die leerder se vordering op die weg na die uitkomst van die leerprogram aandui. Bewys moet ook gehou word van assessering/eksaminering aan die einde van elke jaar van tuisonderrig en aan die einde van grade 3, 6 en 9, waarin verklaar word of die leerder die uitkomst vir die betrokke grade bereik het al dan nie;
- alle relevante assesseringsresultate vir 'n tydperk van 3 jaar hou vir monitering deur die Hoof van die Departement;
- aan die einde van elke fase, naamlik die Grondslagfase (grade 1 tot 3), die Intermediêre fase (grade 4 tot 6) en die Senior fase (grade 7 tot 9), 'n

onafhanklike, toepaslik-gekwalifiseerde persoon/persone wat goedgekeur is deur die Hoof van die Departement, op eie koste aanstel vir die assessering van die leerder se vordering met betrekking tot die bepaalde fase. 'n Ouer mag 'n openbare skool of 'n geregistreerde onafhanklike skool nader vir hulp in die verband. Die persoon/persone moet dan 'n verklaring indien by die Hoof van die Departement om te bevestig dat die leerder die verlangde vlak bereik het.”

Ingevolge artikel 51 van die Suid-Afrikaanse Skolewet word sekere besluitnemingsbevoegdhede oor tuisonderwys na provinsiale onderwysdepartemente afgewentel wat met die praktiese uitvoering daarvan gemoeid is. Die betrokke provinsiale bepalings kan dus aangevul word, maar daar mag nie buite die raamwerk van die wetgewing beweeg word nie (Visser, 1998:648).

Ondanks die instelling van skoolplig- en ander bepalings soos hierbo bespreek, is daar tans in Suid-Afrika, soos ook elders, 'n toename in gesinne wat die opsie van tuisonderwys bo skoolbywoning verkies. Daar sal vervolgens ondersoek ingestel word na die ontstaan van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in Suid-Afrika.

4.3.6 Die ontstaan van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in Suid-Afrika

Geen formele navorsingsverslae kon opgespoor word oor die ontstaan van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in Suid-Afrika nie. Inligting is bekom deur koerantberigte en telefoniese gesprekke met tuisskolers.

Die kontemporêre tuisonderwysbeweging in Suid-Afrika se oorsprong kon nagespoor word na die gesin van 'n dominee Owen Fourie van Vishoek, wat reeds sedert die laat 1980's tot 1992 tuisonderwys gegee het ondanks die feit dat dit onwettig was. Die wetlike komplikasies is oorkom deurdat die gesin se kinders wel by 'n skool ingeskryf was, maar deur die moeder self op die skoolperseel onderrig is. Die gesin het egter in 1992 na die VSA geëmigreer

en kon dus nie self opgespoor word vir kommentaar en verdere inligting nie (Shortridge, 1999).

In 1994, tydens die inwerkingtreding van 'n tussentydse grondwet toe enige vorm van tuisonderwys steeds onwettig was, het 'n egpaar van Vanderbijlpark opslae gemaak deur hulle weiering om hulle kinders in 'n wetlik erkende skool te plaas (Van Oostrum, 1997a:1; Verster, 1998a:26). Die egpaar Meintjies is in 1994 tronk toe gestuur en hulle kinders is tydelik in 'n kindershuis geplaas (Behr, 1997:55; Verster, 1998a:26). Hulle is opgeskorte gevangenisstraf opgelê en het gekies om die opgeskorte straf uit te dien eerder as die alternatief, naamlik om hulle kinders vrywillig in 'n goedgekeurde skool te plaas (Van Oostrum, 1997a:1). Na die vrylating van die ouers het die kindershof beveel dat die kinders in hul ouers se sorg teruggeplaas moet word ondanks die feit dat hulle steeds tuisonderwys sou ontvang (Van Oostrum, 1997a:1). In 1998 het al drie die Meintjies-kinders, Roy (16), Charmaine en Johan (albei 19), hulle matriekopleiding ook tuis ontvang. Volgens hulle vader, sers.-maj. André Meintjies, is al drie goed aangepaste, gebalanseerde, spontane en gemotiveerde persone (Badenhorst, 1998:21).

Selfs nadat die Suid-Afrikaanse Skolewet in Januarie 1997 in werking getree het, waarin onder meer bepaal word dat tuisonderwys 'n wettige keuse ten opsigte van onderwysvoorsiening is, was daar berigte van konflik tussen tuisskolers en die onderwysdepartement. Soos reeds genoem, was daar 'n fase waarin die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente beleid ten opsigte van tuisonderwys na goeddunke toegepas het vanweë 'n gebrek aan nasionale norme en standaarde (Anon., 1998a:27; Joubert, 1998:16) voordat die nuwe beleidsbepalings met betrekking tot tuisonderwys deur die regering aangekondig in die Staatskoerant van 23 November 1999. Gedurende hierdie fase het mnr. Leendert van Oostrum van die Pestalozzi Trust verklaar dat daar etlike berigte ontvang is dat tuisskoolgesinne deur die Gautengse Departement van Onderwys (GDO) en die polisie lastig geval is (Joubert, 1999b:6). Van Oostrum het die konflik toegeskryf aan die feit dat tuisskolers nie deur die onderwysdepartement ingelig is oor die vereistes waaraan hulle

moet voldoen nie, maar dan onderhewig is aan inspeksie deur die onderwysdepartement. Die GDO het hierdie beweringe ten sterkste ontken (Joubert, 1999b:6).

Ten opsigte van die nuwe regulasies met betrekking tot tuisonderwys, soos deur die regering aangekondig in die Staatskoerant van 23 November 1999, het tuiskolers laat blyk dat hulle ontevrede is met verskeie aspekte van die beleid (Joubert, 1998:19; Pestalozzi Trust, 1999b). Terselfdertyd het die Departement van Onderwys na bewering gewaarsku dat die net "die begin van die begin" is (Joubert, 1998:19). Op Donderdag 3 Februarie 2000 word daar berig dat die Gautengse Onderwysdepartement 'n strafregtelike klag ingedien het teen 'n ma van Pretoria wat verkies om haar kinders tuis te onderrig. Die onderwysdepartement beweer dat die betrokke tuisskoler nie formeel om vrystelling van verpligte skoolbywoning of registrasie vir tuisonderrig aansoek gedoen het nie en dat die leerplan wat sy gebruik, nie op peil is nie. Die tuisskoler meen op haar beurt weer dat die onderwysdepartement besig is om van die wet (met verwysing na die Suid-Afrikaanse Skolewet) 'n misdad te maak (Erasmus & Prins, 2000:1). Dit wil dus voorkom asof die verhouding tussen die staat en die toenemende getal tuisskolers nog steeds nie konflikvry is nie.

Van Oostrum (1997a:7) meen dat onderwysbeleid in Suid-Afrika tans in die midde van 'n omvangryke paradigmaskuif staan en dat dit onderwysbeleid binne die opkomende paradigma beoordeel moet word aan die uitsette eerder as aan die insette. Volgens hom kan dit moeilik wees om 'n doel te vind wat insetgeoriënteerde beperkinge soos dié van 1992 kan verantwoord (Van Oostrum, 1997a:7). Van Oostrum verwys vanselfsprekend hier na die uitkomsgebaseerde onderwysbenadering wat huidiglik in Suid-Afrika voorgestaan word (Van Oostrum, 1997a:5). Ondanks die genoemde struikelblokke, blyk dit dat die getal tuisskolers in Suid-Afrika steeds groei (Behr, 1997:54; Pienaar, 1998:7).

Enkele dimensies van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in Suid-Afrika sal nou bespreek word.

4.4 DIMENSIES VAN DIE KONTEMPORÊRE TUISONDERWYS- BEWEGING IN SUID-AFRIKA

Dit is belangrik om daarop te let dat baie min formele navorsingsverslae opgespoor word oor enige aspek van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in Suid-Afrika. Benewens die enkele wetenskaplike publikasies oor die onderwerp, kon inligting oor enkele aspekte opgespoor word in populêre tydskrifte en koerantberigte, asook webbladsye van tuisonderwysverenigings. Dit blyk dus dat daar 'n leemte is aan wetenskaplike navorsing oor dié vorm van onderwysvoorsiening wat wêreldwyd, en ook in Suid-Afrika, aan die toeneem is.

4.4.1 Getalle

Ondanks die struikelblokke wat steeds bestaan, groei die getal tuisskolers in Suid-Afrika. Voor 1995 was daar minder as 100 tuisleerders in Suid-Afrika. Teen 1996 het die getal gestyg na 2 000 (Pienaar, 1998:7) en kom dit voor asof die getal tuisskole sedert 1996 teen 'n sneller tempo groei (Verster, 1998a:26). Tans word die getal tuisskolers in Suid-Afrika deur verskillende bronne op tussen 4 000 en 8 000 geskat en die getalle neem steeds snel toe (Anon., 1999:8; Garson, 1999:34; Robinson, 1999:1). Bronne wys ook daarop dat alle tuisskolers nie noodwendig by 'n vereniging of 'n departement registreer nie en daar moontlik talle "ondergrondse" tuisskolers is (Anon., 1999:8; Badenhorst, 1998:21; Nasionale Koalisie van Tuisskolers, 1999; Robinson, 1999:1; Slabbert, 1999). Dit is daarom moeilik om presiese getalle te bepaal. Dis egter duidelik dat daar 'n snelle groei in tuisonderwys in die land is (Durham, 1996:76; Anon., 1999:8; Badenhorst, 1998:21). Volgens sommige ramings kan daar in die jaar 2000 meer as 20 000 tuisleerders in Suid-Afrika wees (Behr, 1997:53; Pienaar, 1998:7). Die toenemende beskikbaarheid van persoonlike rekenaars, rekenaarondersteunde

onderwysprogramme en die Internet maak tuisonderwys ook meer toeganklik vir meer mense (Durham, 1996:76).

Daar is tans tuisskoolverenigings regoor die land. So is daar onder meer die Vereniging vir Tuisonderwys met lede landswyd, die Nasionale Koalisie van Tuisskolers wat as sambreelligaam optree, en tuisskoolverenigings in die Oos-Kaap, Wes-Kaap en KwaZulu-Natal onderskeidelik (Verster, 1998a:26; Van Schoor, 1999:19). Daar is ongeveer tien diensverskaffers landswyd wat tuisskolers voorsien van ondersteuning, raad en kurrikula inisiatief (Verster, 1998a:26) en verskeie webblaaie met inligting oor hulpbronne en verenigings, soos byvoorbeeld die *Home School Resources* (1999).

Oikos, 'n verskaffer van kurrikulums vir tuisonderwys, het in Februarie 1998 gerapporteer dat daar sedert Desember 1997 'n drastiese toename in navrae - selfs tot 500% - was (Coetzee, 1998:3).

4.4.2 'n Profiel van tuisskolers in Suid-Afrika

Daar kon geen literatuur opgespoor word met betrekking tot die profiel van die gemiddelde tuisskoler in Suid-Afrika nie. Alhoewel dit voorkom asof tuisonderwys tans die gewildste is onder blankes, is daar ook lede van ander bevolkingsgroepe wat tuisonderwys verkies (Verster, 1998a:26). Oikos, verskaffer van tuisonderwysmateriaal, het aangedui dat daar veral belangstelling onder Afrikaanse en Indiër-ouers is na hul produkte (Coetzee, 1998:6). Daar kon ook 'n berig opgespoor word waarin verwys word na die Badat-gesin van Lenasia wat in Julie 1998 hulle kinders uit onderskeidelik 'n openbare skool en 'n private pre-primêre Moslem-skool gehaal het om tuisonderwys te gee (Verster, 1998b:27).

Wat die onderwyskwalifikasies van tuisskolers betref, blyk dit uit koerantberigte en populêre tydskrifartikels dat van die ouers nie noodwendig onderwysersopleiding het nie (Rooi, 1998:17). Kwalifikasies wissel van eerste grade tot meestersgrade (Rooi, 1998:17) in talle uiteenlopende

rigtings. Onder die tuisskolers is daar byvoorbeeld gekwalifiseerde verpleegsters en ingenieurs (Botha, 1998:6).

In sommige gesinne tree beide ouers op as onderriggewers (Coetzee, 1998:6; Rooi, 1998:17; Kotzé, 1998:7; Garson, 1999:34), alhoewel dit voorkom asof een van die ouers dikwels die primêre onderriggewer is (Van Oostrum, 1997b:24; Rooi, 1998:17; Pienaar, 1998:7; Robinson, 1999:1).

Die vraag ontstaan dan nou waarom hierdie uiteenlopende groep ouers tuisonderwys bo openbare onderwys verkies.

4.4.2.1 Redes waarom tuisskolers in Suid-Afrika tuisonderwys bo openbare onderwys verkies

Alhoewel daar nie baie navorsing oor dié onderwerp gepubliseer is nie, blyk dit dat die grootste groep tuisskolers in Suid-Afrika tans Christen-ouers is wat nie tevrede is met die neutrale godsdiensbenadering wat tans in openbare skole gevolg word nie (Behr, 1997:53; Van Oostrum, 1997b:23; Botha, 1998:6; Kotzé, 1998:7; Rooi, 1998:17; Verster, 1998a:26; Van Schoor, 1999:199). Hierdie ouers reken dat kinders botsende waardes tuis en in die skool leer (Verster, 1998a:26). Hulle meen ook dat indien die norme en waardes van die kind en die skool verskil, kinders grootword met 'n dubbele identiteit (Rooi, 1998:17).

Die grootste groei in ondersteuning blyk egter onder bekommerde ouers te wees wat vanweë akademiese oortuigings hul kinders uit staatskole haal (Behr, 1997:54; Anon., 1998b:4; Verster, 1998a:26). Dit blyk dat daar toenemende kommer is oor die dalende norme en standarde in openbare skole in Suid-Afrika (Claassen, 1998:17; Garson, 1999:34). Ouers het nie meer vertrouwe in staatskole nie (Anon., 1999:8; Robinson, 1999:1). Nuwighede soos Kurrikulum 2005 laat ouers met onsekerhede oor die doeltreffendheid van die nuwe onderrigmetodes (Anon., 1998b:4; Badenhorst, 1998:21; Claassen, 1998:17). Vir ouers wat besorg is oor die dalende standarde maar nie die fooie aan privaatskole kan bekostig nie, kan

tuisonderwys 'n oplossing bied (Durham, 1996:76; Van Oostrum, 1997b:24; Botha, 1998:6; Claassen, 1998:17; Garson, 1999:34). 'n Aspek wat verband hou met die standaard van onderwys is die finansiële druk op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Die feit dat daar steeds 'n toename is aan skoolgaande kinders plaas verdere finansiële druk op die onderwysstelsel (Van Schoor, 1999:36; 45). Oorvol klasse van tussen 40 en 50 leerders per klas blyk ook 'n groot kwelling onder ouers te wees (Durham, 1996:76; Anon., 1998b:4; Badenhorst, 1998:21; Coetzee, 1998:6; Kotzé, 1998:7; Pienaar, 1998:7; Van Schoor, 1999:200). Berigte oor tekorte aan handboeke, die swak slaagsyfer onder matrikulante en die uittog van hoogs-gekwalifiseerde onderwysers dra ook nie by om vertroue in die stelsel te herstel nie (Anon., 1998b:4; Anon., 1999:8; Van Schoor, 1999:39). Die minister van onderwys het byvoorbeeld op 30 Desember 1999 aangekondig dat die nasionale matriekslaagsyfer vir dié jaar 48,9% was - selfs laer as die vorige jaar se 49,3% (Erasmus, 1999:1).

Skole kan as gevolg van finansiële realiteite dikwels nie toegerus word met nuwe tegnologie nie en sommige huishoudings is beter toegerus met tegnologie as sommige skole. Tuisonderwys kan hierdie leerders in staat stel om in voeling te bly met die eise van die samelewing (Van Schoor, 1999:38).

Daar kan ook 'n derde groep tuisskolers onderskei word, naamlik ouers wat bekommerd is oor verbrokkelende morele standaarde, gebrekkige dissipline en groeiende negatiewe invloede soos dwelms en seks in skole (Durham, 1996:76; Badenhorst, 1998:21; Rooi, 1998:17; Verster, 1998a:26).

Taal- en kultuurverskille in openbare skole is ook redes wat genoem word. Daar word byvoorbeeld genoem dat daar gevalle is waar onderwysers klasgee aan moedertaalsprekers in 'n taal wat hulle self nie behoorlik kan praat nie (Coetzee, 1998:6). Benewens die taal- en kultuurverskille lei berigte van ernstige rassevoorvalle, waar kinders onder meer aangerand word by skole, ook daartoe dat ouers tuisonderwys as opsie oorweeg (Coetzee, 1998:6). 'n Onlangse ondersoek deur die Menseregte Kommissie na

toestande in geïntegreerde skole, het aan die lig gebring dat hierdie skole ernstige probleme ervaar ten opsigte van rasse-integrasie. Daar is bevind dat geweld en haatspraak in talle skole hoogty vier (Garson, 1999:34).

Berigte van geweld in Suid-Afrikaanse skole neem toe (Anon., 1999:8; Badenhorst, 1998:21; Robinson, 1999:1). Leerders steek mekaar met messe en skiet op mekaar en onderwysers (Anon., 1999:8).

Alhoewel die moontlikheid van rassistiese redes by blankes in minstens twee koerantberigte genoem is (Pienaar, 1998:7; Garson, 1999:34), meen Van Oostrum, voormalige voorsitter van die Vereniging vir Tuisonderwys en ook 'n opvoedkundige, dat daar slegs 'n baie klein groepie is wat tuisonderwys verkies om rassistiese redes (Verster, 1998a:26; Garson, 1999:34). Van Oostrum wys ook daarop dat daar reeds voor 1994 belangstelling in tuisonderwys was en dat daar ook nie-blankes is wat tuisonderwys toepas (Garson, 1999:34). Volgens Van Oostrum is die toename in tuisonderwys nou onder mense wat die nuwe stelsel 'n kans gegee het, maar nou ontugter is (Garson, 1999:34).

Dis egter nie net blankes wat rasseprobleme as 'n rede vir tuisonderwys aanvoer nie. Die Badat-gesin van Lenasia verklaar dat hulle die hoofsaaklik die klassediskriminasie, maar ook tot 'n kleiner mate die rasediskriminasie wat hul dogter by 'n openbare skool verduur het, nie meer kon duld nie (Verster, 1998b:27).

Vir baie ouers is die redes waarom hulle op tuisonderwys besluit, meer persoonlik van aard. Leerders se individuele onderwysbehoefte soos eiesoortige talente, leerprobleme en ander spesiale behoeftes, speel dikwels 'n rol in ouers se keuse (Anon., 1998b:4; Badenhorst, 1998:21; Behr, 1997:54; Botha, 1998:6; Pienaar, 1998:7).

Ouers verkies dikwels tuisonderwys vanweë 'n kombinasie van bogenoemde redes, soos byvoorbeeld die feit dat die kurrikulum in openbare skole nie Christelik gegrond is nie en die laer onderrigstandaard wat hulle meen in

openbare skole aangetref word (Behr, 1997:54; Botha, 1998:6; Rooi, 1998:17; Uys, 2000:3).

Die voordele wat ouers noem, blyk grootliks ooreen te stem met die voordele wat universeel genoem word (Verster, 1998a:26; Uys, 2000:3; vgl. 2.5.3). Argumente teen beweerde nadele van opvoedkundiges is eweneens grootliks dieselfde (Rooi, 1998:17; Verster, 1998a:26; Uys, 2000:3; vgl. 2.5.2).

Vervolgens sal ondersoek ingestel word na die metodes en hulpbronne waarvan tuisskolers in Suid-Afrika gebruik maak.

4.4.3 Metodes en hulpbronne wat gebruik word vir tuisonderwys in Suid-Afrika

Alhoewel daar nie wetenskaplike navorsingsresultate in die verband opgespoor kon word nie, blyk dit uit koerantberigte, artikels in populêre tydskrifte en die studie van Van Schoor (1999:208-210) dat onderwysmetodes in tuisskole in Suid-Afrika wissel van minder tot meer gestruktureerd. Sommige berigte dui daarop dat daar in van die tuisskole 'n vertrek ingerig word soos 'n tipiese klaskamer en klasse volgens 'n vaste rooster aangebied word met behulp van voorgeskrewe boeke (Durham, 1996:76; Botha, 1998:6; Rooi, 1998:17). Tuisonderwys word dikwels aangepas by die gesin se unieke omstandighede en is nie noodwendig spesifiek tuisgebonde nie (Durham, 1996:76; Van Oostrum, 1997b:24; Kotzé, 1998:7).

Sommige tuisskolers maak gebruik van die dienste van tutors vir sekere vakke. Tuisskolers ruil ook soms hulle kundigheid en vaardighede onder mekaar uit (Durham, 1996:76).

Materiaal wat beskikbaar gestel word, maak voorsiening vir gestruktureerde sillabusse met vaste roosters, stap-vir-stap-programme en evaluasiemetodes asook meer buigbare leerplanne met ruimte vir eie inisiatief (Behr, 1997:52; Verster, 1998a:26).

Die Internet, boeke van plaaslike biblioteke, videos en tydskrifte word dikwels geraadpleeg vir naslaandoeleindes. Gratis videos word van die filmoteek in Pretoria geleen vir tuisonderwysdoeleindes (Kotzé, 1998:7).

Kinders lê dikwels, wanneer ouers dit nodig ag, openbare eksamens af ingevolge die leerplanne vir betrokke standerds. Die voordeel vir tuisleerders is dat hierdie meting nie ouderdomsgebonde is soos in staatskole nie en kinders die eksamen kan aflê van die standerd waarvoor hulle gereed is (Van Oostrum, 1997b:24). Sommige tuisleerders lê internasionale gestandaardiseerde toetse af terwyl ander die eksamens van kurrikulumverskaffers aflê. Party tuisskolers ag eksamens as minder belangrik of verkies om geensins hulle kinders daaraan bloot te stel nie (Van Schoor, 1999:218-219).

Sommige tuisskolers maak nie gebruik van voorafbereide kurrikulums nie (Behr, 1997:53), terwyl ander wel gebruik maak daarvan.

4.4.4 Kurrikula

Daar is verskeie kurrikulumverskaffers van tuisonderwysmateriaal vir tuisskolers in Suid-Afrika (Robinson, 1999:1). Soos in die vorige paragraaf aangetoon, wissel beskikbare leermateriaal van streng gestruktureerde sillabusse met vaste roosters en evaluasiemetodes tot buigbare leerplanne met ruimte vir eie inisiatief (Verster, 1998a:26).

Sommige tuisskolers gebruik oorsese materiaal soos die kurrikulum van die Amerikaanse *Christian Liberty Academy (CLA)*. Die handboeke is geskryf vanuit 'n Christelike perspektief. Die titel van die voorgeskrewe natuur-en skeikunde boek is byvoorbeeld *Matter and motion in God's universe* (Rooi, 1998:17). Kinders wat hierdie kurrikulum volg, lê ook die toetse en eksamens af wat deur die *CLA* opgestel is (Rooi, 1998:17). Nog 'n Amerikaanse kurrikulum wat in Suid-Afrika gebruik word is die *HIPPY*-onderwysprogram, 'n tuisgebaseerde vroeë intervensie-program wat ouers help met opvoedkundige verryking vir voorskoolse leerders (Van Schoor, 1999:89;

HIPPY USA, 2000). Die Cambridge-korrespondensiekursus, 'n wêreldwyd aanvaarde kursus wat ook deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) erken word en waardeur matriekvrystelling bekom kan word (Kotzé, 1998:7), word ook in Suid-Afrika gebruik. Die Cambridge-kurrikulum word ook deur sommige privaatskole in Suid-Afrika gebruik (Toerien, 2000:14).

Ook rekenaarondersteunde vakonderrigprogramme soos die Cami-wiskundeprogram word gebruik (Pienaar, 1998:7).

Kurrikula en dienste wat plaaslik verskaf word sluit in:

- Die *Theocentric Christian Education (TCE)* kurrikulum word ook deur sommige Suid-Afrikaanse tuisskolers gebruik (Behr, 1997:52; Botha, 1998:6). Die *TCE*-kurrikulum is 'n totale geïntegreerde stelsel wat as gids vir ouers dien en sentreer rondom 27 karaktereienskappe van God (Theocentric Christian Education, 2000a; Theocentric Christian Education, 2000b)
- Die *Oikos*-kurrikulum is nie gegradeer nie en leerders werk teen hulle eie tempo. Alle vakke word geïntegreer en nie as fragmente aangebied nie. Kinders leer byvoorbeeld van breuke en wetenskap wanneer hulle resepte op die proef stel (Coetzee, 1998:6).

Sonja Wood, tuisskoolma en stigter van *Oikos*, een van die diensverskaffers van tuisonderwysmateriaal in Suid-Afrika, sê dat hulle hoofdoel is om die gesinseenheid te versterk en deur hul leermateriaal 'n lewenslange leergewoonte by kinders te kweek wat van hulle kreatiewe, onafhanklike denkers sal maak (Verster, 1998a:26).

- Die *Clonard Early Learning Programme* verskaf tuisonderwysmateriaal vanaf voorskool tot graad 9, asook tweede taal-leerprogramme vir alle ouderdomme. Die kursusmateriaal is gegrond op die Suid-Afrikaanse skoolsillabus (Tyrrell & Tyrrell, 2000).

- KenWeb se selfwerkonderwysprogram maak voorsiening vir die eie tempo van elke kind, die ontwikkeling van 'n reeks lewensvaardighede, die sinvolle inskakeling van hoë tegnologie en multimedia, die ontwikkeling van ondernemerskap as 'n vaardigheid en die ontwikkeling van individue se potensiaal (KenWeb, 2000).
- Die Moria-tuisskoolmateriaal bevat leerstof gebaseer op Suid-Afrikaanse laerskool- en voorskoolsillabusse, met 'n sterk Christelike inslag. Ouers onderrig die leerders tot op graad 3-vlak en daarna word selfstudie toegepas. Daar word nie voorsiening gemaak vir eksamens nie en die norm is tradisionele eksamens (Van Schoor, 1999:88).
- Adrio-verskaffers voorsien pakette vir die vak Afrikaans (Vermeulen, 1999).
- Breinlyn verskaf 'n skoolstelsel vanaf grade 0 tot 12 op rekenaar. Die Suid-Afrikaanse sillabus sowel as die Cambridge internasionale eksamen word aangebied en eksamens word as skoolverlaterseksamens aangebied. Alhoewel die nuutste sillabusse geïnkorporeer word, word daar 'n breër perspektief gebied om leerders voor te berei vir die toekoms (Breinlyn, 2000).
- Die onderwysprogram van die Hout Bay Church International (Bob Jones) is leerdergesentreerd en verlang ouerlike begeleiding. Leerstof is gebaseer op die tradisionele skoolkurrikulum (Van Schoor, 1999:88).
- Daar is ook die Le-Amen Onderwysentrum tot die diens van tuisskolers (Grobler, 2000).
- Die Accelerated Christian Education (ACE) is 'n privaatskool wat ook tuisleerders akkommodeer (Grobler, 2000).

4.4.5 Sosialisering

Tuisskolers in Suid-Afrika meen dat hulle kinders se sosialisering nie skade ly nie. Van die ouers reël soms kultuuraande, waar die kinders geleentheid kry

om hulle talente te wys, en selfs prysuitdelings waar ouers self besluit watter pryse aan hul kinders toegeken moet word en waar pryse wat vir buite-kurrikulêre aktiwiteite toegeken is uitgedeel word (Kotzé, 1998:7; Rooi, 1998:17; Pienaar, 1998:7). Die kinders neem ook deel aan sportsoorte soos swem, netbal, tennis en sokker (Kotzé, 1998:7; Rooi, 1998:17; Pienaar, 1998:7) en behoort aan klubs en woon ekstra-kurrikulêre aktiwiteite soos kuns, ballet en musiek by (Botha, 1998:6; Kotzé, 1998:7; Pienaar, 1998:7). Ondersteuningsgroepe en uitstappies saam met ander tuisonderwysgroepe dra by tot verryking (Pienaar, 1998:7).

Plaaslike tuisskolers wys, net soos in ander lande soos die VSA, daarop dat tuisonderwys kinders leer om wyer te sosialiseer as net met die eie ouderdomsgroep (Durham, 1996:76; Coetzee, 1998:6; Verster, 1998a:26; Robinson, 1999:1). Tuisleerders het dikwels ook vriende in openbare skole wat hulle ontmoet tydens buite-kurrikulêre aktiwiteite, by die kerk of deur die ouers se vriende (Botha, 1998:6).

4.4.6 Ondersteuningsgroepe

Daar is reeds in die vorige paragraaf melding gemaak van die rol van ondersteuningsgroepe ten opsigte van die sosialisering van tuisleerders. Die rol van ondersteuningsgroepe strek egter veel verder. Tuisonderwysgesinne vergader gereeld om relevante aangeleenthede met betrekking tot tuisonderwys te bespreek (Botha, 1998:6; Kotzé, 1998:7).

Tuisonderwysverenigings speel 'n rol in die bevordering van tuisonderwys deur met onderwysdepartemente te beding vir die regte van tuisskolers (Behr, 1997:55).

4.4.7 Akademiese prestasie

Alhoewel daar nie veel empiriese navorsing oor die akademiese prestasie van tuisleerders in Suid-Afrika beskikbaar is nie, kon daar wel 'n koerantberig in die verband opgespoor word. In 1998 was die wenner van 'n plaaslike eksamen, waarin meegeding is om beurse vir toelating aan privaatskole, vir

die eerste maal 'n tuisleerder en nie 'n leerder uit 'n konvensionele skool nie (Pienaar, 1998:7). Van Schoor (1999:207) het deur middel van kwalitatiewe navorsing ook vasgestel dat verreweg die meerderheid van haar respondente rapporteer dat tuisonderwys hulle kinders se akademiese prestasie positief beïnvloed het en dat daar geen geval gerapporteer is waar tuisonderwys 'n negatiewe effek op akademiese prestasie gehad het nie.

4.4.8 Sosialisering

Ook oor die sosialisering van tuisleerders in Suid-Afrika kon weinig empiriese navorsing opgespoor word. Van Schoor (1999:206-207) rapporteer dat al die deelnemers aan haar studie van mening was dat hulle kinders nie sosiaal geïsoleerd was nie. Almal was ook deel van 'n groter groep tuisskolers wat gereeld op opvoedkundige uitstappies gegaan en sosiale byeenkomste bygewoon het. Al die kinders het genoegsaam met maats gesosialiseer en verder geleentheid gekry vir sosialisering by sportaktiwiteite.

4.4.9 Samewerking tussen tuisskolers en openbare skole in Suid-Afrika

Alhoewel daar skynbaar nie spesifieke beleid in dié verband is nie, blyk dit dat tuisleerders in KwaZulu-Natal soms toegelaat word om plaaslike skoolfasiliteite soos die biblioteek en wetenskaplaboratoriums teen 'n minimale fooi te gebruik (Robinson, 1999:1). Van Schoor (1999:218) maak ook melding van enkele tuisleerders wat betrokke is by sport wat deur 'n openbare skool aangebied word.

Van Schoor (1999:205-206) het in haar navorsing bevind dat, alhoewel sommige skoolhoofde negatief reageer op ouers se besluit om tuisonderwys toe te pas, daar ook skoolhoofde en onderwysers is wat goedgesind en behulpzaam is teenoor tuisskolers.

4.5 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

In hierdie hoofstuk is daar ondersoek ingestel na die ontstaan en ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die RSA.

Eerstens is 'n oorsig gegee oor onderwysvoorsiening in die RSA deur te verwys na historiese aspekte asook onderwysstelselbeleid. Vervolgens is 'n oorsig gegee oor die ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. Daar is verwys na die ontwikkeling van skoolpligwetgewing asook beleid ten opsigte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening. Voorts is enkele dimensies van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in die RSA bespreek. 'n Studie is gemaak van die profiel van tuisskolers in die RSA. Daar is verwys na die groeiende getalle, asook redes wat deur tuisskolers aangevoer word vir tuisonderwys en die onderwysmetodes en kurrikula wat deur hulle gebruik word. Daar is kortliks verwys na sosialisering en akademiese prestasie van tuisleerders, ondersteuningsgroepe wat beskikbaar is vir tuisonderwysgesinne en samewerking tussen tuisskolers en openbare skole in Suid-Afrika.

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is tans in 'n fase van transformasie waar daar op talle terreine beleidshervorming is waardeur daar gestreef word om 'n demokratiese onderwysstelsel daar te stel. Dié hervormings het meegebring dat die huidige onderwysbeleid tuisonderwys erken as 'n wetlike alternatief vir onderwys in openbare en onafhanklike skole.

Uit die literatuursoektog kan afgelei word dat tuisonderwys in Suid-Afrika, net soos in die res van die wêreld, 'n groeiende verskynsel is. Tuisonderwys in Suid-Afrika as navorsingsterrein is egter bykans nog glad nie sistematies nagevors nie. Ondanks die toenemende belangstelling in die onderwerp, is daar weinig wetenskaplik-nagevorsde inligting oor tuisonderwys in Suid-Afrika beskikbaar. Benewens twee MEd-verhandelinge, een PhD-proefskrif en enkele joernaalartikels, kon daar slegs enkele algemene artikels in meningsvormende en populêre tydskrifte en tientalle koerantberigte oor die onderwerp opgespoor word.

In die empiriese ondersoek, wat in die volgende hoofstuk beskryf word, sal daar gepoog word om spesifieke inligting in te win oor dimensies van dié verskynsel in Suid-Afrika.

HOOFSTUK 5: EMPIRIESE NAVORSINGSONTWERP

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is 'n literatuurstudie gedoen oor tuisonderwys as vorm van alternatiewe onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. In hierdie hoofstuk word die empiriese navorsingsontwerp bespreek. Ten eerste word die doel van die empiriese ondersoek gestel. Daarna word die meetinstrumente en die ontwerp van die vraelys bespreek, asook populasie en steekproefftrekking en die administratiewe prosedures. Laastens word die statistiese tegnieke vir die interpretering van die data bespreek.

5.2 DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die doel van die empiriese ondersoek is om data in te samel met betrekking tot dimensies van tuisonderwys as vorm van alternatiewe onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. Daar is veral gefokus op die profiel van tuisskolers in Suid-Afrika, metodes waarvan tuisskolers in Suid-Afrika gebruik maak in tuisonderwys en die redes waarom tuisskolers tuisonderwys verkies bo skoolonderwys.

5.3 DIE MEETINSTRUMENT

Volgens Gall, *et al.* (1996:246) hang die keuse van 'n meetinstrument vir kwantitatiewe navorsing van die doel van die studie af. Vir die doel van hierdie studie is gebruik gemaak van 'n vraelys as navorsingsinstrument. Daar sal vervolgens verduidelik word waarom 'n vraelys vir die doel gekies is.

5.3.1 Die vraelys as navorsingsinstrument

'n Vraelys is een van die instrumente wat gebruik kan word vir die versameling van navorsingsdata. Volgens Wolf (1997:422) is 'n vraelys 'n self-rapporterende instrument wat gebruik word vir die insameling van inligting met betrekking tot die veranderlikes waarby 'n navorser belang het. 'n Vraelys bestaan uit 'n aantal vrae of items op papier, wat deur die

respondente gelees en beantwoord word (Wolf, 1997:422). Vraelyste word deur die navorser gebruik om inligting wat deur respondente verskaf word, in data te omskep (Tuckman, 1994:230). Volgens Gall, *et al.*, (1996:289-290) word vraelyste algemeen gebruik in kwantitatiewe navorsing omdat dit gestandaardiseerd, gestruktureerd en toepaslik is vir dié tipe navorsing.

Die vraelys is by uitstek 'n geskikte instrument vir die versameling van data vir hierdie navorsing vanweë die feit dat dit data sal verskaf met betrekking tot die verskeie dimensies van tuisonderwys as 'n alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.

Die gebruik van die vraelys as meetinstrument in hierdie navorsing is gebaseer op die volgende aannames (Wolf, 1997:422):

- dat die respondent die vrae kan lees en verstaan;
- dat die respondent oor die inligting beskik om die vrae of items te beantwoord; en
- dat die respondent gewillig is om die vrae of items eerlik te beantwoord.

Al die respondente is tuis skolers en die aanname word ook gemaak dat hulle toegewyd is aan tuisonderwys en daarom sal wil meewerk aan die bevordering van begrip vir tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.

Verskeie bronne wys daarop dat die vraelys as meetinstrument bepaalde voordele sowel as nadele het.

5.3.2 Voordele van 'n vraelys

Die voordele van die vraelys as navorsingsinstrument behels onder meer die volgende (Ary, Jacobs & Razavieh, 1990:421; Gall, *et al.*, 1996:289-290):

- Die verspreiding van vraelyste is finansiële koste-effektief asook tydbesparend. Omdat 'n vraelys ontwerp is vir self-administrering en dikwels gepos word, kan 'n groot aantal persone betrek word.

- Deur middel van vraelyste kan moeilik-bereikbare persone betrek word.
- Die vraelys is eenvormig aangesien alle vrae dieselfde geformuleer word. Data is daarom maklik vergelykbaar.
- Anonimiteit word verseker deurdat daar nie van respondente verlang word om hulle identiteit en adresse bekend te maak nie. Dit mag bydra tot eerliker response. Voorts mag die onpersoonlike aard van 'n vraelys lei tot eerliker en meer objektiewe response, wat dan ook meer geldig is.
- Dit is relatief maklik om 'n vraelys te beplan, te konstrueer en te administreer.
- Vraelyste kan deur enige persoon namens die navorser geadministreer word.
- Respondente kan die vraelys met gemak teen hulle eie tempo voltooi sonder dat daar druk op hulle uitgeoefen word vir 'n onmiddellike respons.
- Toestemming van tersaaklike owerhede kan maklik bekom word omdat die inhoud van die vraelys voor die tyd ter insae beskikbaar gestel word.
- Die moontlike invloed wat 'n onderhoudvoerder op 'n respondent mag uitoefen, word uit die weg geruim.
- Prosessering word vergemaklik deur 'n vraelys wat effektief saamgestel is.
- Die vraelys bevorder ontwikkeling in talle areas van opvoedkundige navorsing en bring inligting na vore wat andersins verlore sou raak.

Ondanks die talle voordele het die vraelys egter ook bepaalde nadele.

5.3.3 Nadele van 'n vraelys

Die vraelys as meetinstrument het die volgende nadele (Ary, *et al.*, 1990:421; Gall, *et al.*, 1996:289-291):

- 'n Lae responskoers is die grootste algemene beperking van die vraelys. Dit kan die geldigheid van die resultate negatief beïnvloed.

- Vraelyste kan respondente frustreer deurdat hulle kan voel dat hulle persoonlike opsies nie gereflekteer word nie.
- Respondente mag onwillig voel om te reageer op vrae wat grens aan persoonlike of kontroversiële aspekte en mag gevolglik response gee wat hulle meen sosiaal gewens is.
- Die lengte van 'n vraelys mag lei tot nalatige of onakkurate response en 'n lae responskoers.
- Vraelyste delf nie altyd diep genoeg om 'n ware prentjie van menings en gevoelens weer te gee nie.
- Respondente kan vrae verkeerd interpreteer. Dit is moeilik om 'n reeks vrae te formuleer waarvan die betekenis vir elke leser glashelder is. Die navorser mag presies weet wat met 'n bepaalde vraag bedoel word, maar vanweë swak bewoording of die differensiële betekenis van woorde mag 'n betekenisvol verskillende interpretasie deur die respondent gemaak word.
- Daar kan niks gedoen word aan vrae wat verkeerd geïnterpreteer is nie.
- Vanweë die oënskynlike eenvoudigheid van 'n vraelys is dit aantreklik vir die amateurnavorser en kan dit misbruik word.
- Respondente mag geen belang hê by 'n bepaalde probleem nie en daarom die vraelys argeloos voltooi.

Ondanks hierdie beperkings is die vraelys steeds 'n geldige instrument vir die insameling van data en dit word algemeen en wyd gebruik. Volgens Wolf (1997:422) kan die versigtige en sensitiewe ontwikkeling van die vraelys leemtes identifiseer en daarvoor voorsiening maak. Die navorser het sover moontlik voorsiening gemaak daarvoor dat vrae met voldoende duidelikheid geformuleer is om funksioneel te wees in 'n situasie van onpersoonlike interaksie. Daar is ook gepoog om te verseker dat soveel as moontlik

respondente die vrae voltooi en die vraelyste terugstuur (vgl. Ary *et al.*, 1990:422-423).

5.4 DIE ONTWERP VAN DIE VRAELYS

5.4.1 Voorbereiding van die vraelys

Die volgende voorvereistes is in ag geneem by die voorbereiding van die vraelys (vgl. Ary, *et al.*, 1990:422-426; Gall, *et al.*, 1996:279, 291; Vermeulen & Shaw, 1996:52-53):

- Die vraelys moet getuig van kwaliteit om sodoende 'n hoër responskoers te verseker.
- Die vraelys moet so kort en bondig as moontlik gehou word sodat die voltooiing daarvan so min as moontlik van die respondent se tyd in beslag neem. Alle onnodige items, veral waarvan die antwoorde elders bekombaar is, moet uitgeskakel word.
- Items moet 'n teoretiese basis hê en verband hou met die navorsingsdoel.
- Die eienskappe van die teikenpopulasie moet deurgaans in gedagte gehou word.
- Verbandhoudende vraelyste moet bestudeer word om idees in te samel met betrekking tot die formaat en metodes.
- Items binne die vraelys moet so geformuleer word dat dit deur alle respondente verstaan word. Die vrae moet bondig, duidelik en ondubbelsinnig gestel word ten einde meer effektief te wees.
- Items in die vrae moet so geformuleer word dat dubbelsinnige response voorkom word. Woorde soos "dikwels" en "soms" moet vermy word omdat mense verskillende betekenisse daaraan heg.
- Items moet so geformuleer word dat vooroordele wat 'n respondent se antwoord mag beïnvloed, vermy word.

- Vrae wat handel oor ervarings of onderwerpe waarmee respondente nie vertrouwd is nie, moet vermy word.
- Woorde en terme wat nie algemeen bekend is nie, moet vermy of verduidelik word.
- Vrae waardeur gepoog word om twee antwoorde met een vraag te bekom, moet vermy word.
- Items in die vraelys moet nie verkeerd gelees kan word as gevolg van ongestelde aannames nie. Die verwysingsraamwerk vir die beantwoording van vrae moet dus duidelik en konsekwent wees vir alle respondente.
- Alternatiewe met betrekking tot die onderskeie items moet volledig wees. Met betrekking tot huwelikstatus moet die alternatiewe byvoorbeeld nie net *getroud* of *ongetroud* wees nie, maar ook *weduwee/wewenaar* en *geskei* insluit.
- Vrae wat kan lei tot verleentheid, agterdog, of vyandigheid by respondente, moet vermy word. Sommige mense verkies byvoorbeeld om nie vrae in verband met hulle ouderdom te beantwoord nie. Vra eerder die geboortedatum as die ouderdom.
- Vrae moet in die korrekte psigologiese volgorde georden word. As daar byvoorbeeld vrae van 'n algemene sowel as spesifieke aard is, moet die algemene vrae die spesifiekes voorafgaan. Eenvoudige vrae moet eweneens aan die begin van die vraelys en moeilike vrae aan die einde gestel word.
- Die vraelys moet keurig wees ten opsigte van voorkoms, netjies georden wees en duidelik gedruk of gedupliseer word.
- Besondere aandag behoort gegee te word aan die eerste vraag aangesien dit kan bepaal of respondente die vraelys sal voltooi of nie. Die

eerste vraag moet interessant en maklik genoeg wees vir alle respondente om te interpreteer en te beantwoord.

- Dit is noodsaaklik dat die effektiwiteit van die vraelys eers deur middel van 'n loodsstudie ondersoek word. As 'n proefneming moet 'n klein aantal respondente eers die vraelys voltooi en kommentaar lewer op die verstaanbaarheid daarvan. Nadat onduidelikhede uit die weg geruim is, kan die vraelys gefinaliseer word.

Daar kan van geslote sowel as oop-eindigende vrae gebruik gemaak word in 'n vraelys (Ary, *et al.*, 1990:424; Gall, *et al.*, 1996:295-296). Die voordeel van geslote vrae is dat dit vir die respondent makliker en vinniger is om te beantwoord en vir die navorser makliker is om te ontleed en te kodeer (Ary, *et al.*, 1990:418-419; Gall, *et al.*, 1996:295-296). Die voordeel van oop-eindigende vrae is dat dit aan die respondente meer vryheid bied om hulself uit te druk en dus 'n wyer reeks response kan ontlok. Vrae moet aan respondente die geleentheid bied om hulle eie relevante ervarings deeglik in oënskou te neem en te lei tot akkurate en volledige response. Tersaaklike reëls met betrekking tot die beantwoording van die vrae moet aan respondente gekommunikeer word om kompleksiteit te verminder. Of 'n vraag geslote of oop-eindigende moet wees, hang volgens Gall, *et al.* (1996:295-296) af van die doel van 'n spesifieke vraag. Navorsing het getoon dat geslote en oop-eindigende vrae soortgelyke inligting genereer het (Gall, *et al.*, 1996:295).

5.4.2 Die konstruksie van vraelysitems

Volgens Tuckman (1994:225) moet vraelysitems sorgvuldig ontwikkel word om 'n bepaalde aspek van die studie se doel of hipotese te meet.

Die doel van hierdie studie, soos gestel in Hoofstuk 1, is om die verskynsel van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika te ondersoek. Die vraelysitems en vrae in die vraelys is sorgvuldig

hiervolgens saamgestel en die doel van die empiriese ondersoek is deurgaans in gedagte gehou.

Na aanleiding van die literatuurstudie in Hoofstukke 2, 3 en 4, is vraelysitems opgestel met betrekking tot die volgende dimensies van tuisonderwys in Suid-Afrika:

- 'n profiel van tuisskolers (Afdeling A).
- metodes van tuisonderwys (Afdeling B).
- redes vir tuisonderwys (Afdeling C).

Volgens die aanbevelings van Ary, *et al.* (1990:422-428) is items georden vanaf eenvoudig en neutraal na meer kompleks en krities. Vrae met betrekking tot soortgelyke inhoud is saamgegroepeer (kyk Bylae B).

Daar is egter afgewyk van Ary, *et al.* (1990:425) se aanbevelings dat vrae met betrekking tot geslag, ouderdom, onderwyskwalifikasies, beroep, etniese oorsprong, huwelikstatus, en dies meer, aan die einde van die vraelys geplaas word en nie aan die begin nie. Die rede hiervoor is dat hierdie vrae, wat oënskynlik meer biografies en algemeen van aard is, vir die doel van hierdie studie uiters belangrik is om 'n profiel van tuisskolers in Suid-Afrika saam te stel. Sodoende kan moontlike verskille met betrekking tot metodes en redes binne 'n bepaalde konteks gesien word en moontlik lei tot breër insig.

5.4.3 Formaat van die vraelys

In ooreenstemming met die aanbevelings van Ary, *et al.* (1990:426-428) en (Gall, *et al.*, 1996:293-296) is die volgende aspekte in gedagte gehou by die formatering van die vraelys:

- Die vraelys moet aantreklik wees, maklik om te lees en te beantwoord en gerieflik wees vir die navorser om te kodeer en te ontleed.
- Numering moet opeenvolgend wees.

- Nommers moet gebruik word om verskillende responskategorieë te onderskei eerder as letters of blanko spasies.
- Responskategorieë moet vertikaal eerder as horisontaal georden word.
- Kopieë van die vraelys moet van 'n hoë kwaliteit wees.

5.5 LOODSSTUDIE

Verskeie outeurs (Ary, *et al.*, 1990:428; Wolf, 1997:423; Tuckman, 1994:235) wys daarop dat, aanvullend tot die aanvanklike hersiening van die vraelys, dit belangrik is om 'n voortoets uit te voer voordat die vraelys vir navorsingsdoeleindes uitgestuur word.

Vir die voortoets kan 'n klein steekproef van individue van 'n populasie, soortgelyk aan die teikengroep van die navorsing, geselekteer word. Die voortoetsweergawe van die vraelys moet ruimte voorsien waarin respondente opmerkings kan maak met betrekking tot die vraelys om sodoende leemtes uit te wys sodat die vraelys verbeter kan word (Ary, *et al.*, 1990:428).

Die vraelys wat vir hierdie navorsing gebruik is, is aan die navorser se promotor voorgelê vir kommentaar en aanbevelings. Daarna is die vraelys uitgestuur aan lede van die loodsstudiegroep. Die loodsstudiegroep is gekies uit tuisskolers wat nie deel sou wees van die finale steekproef nie. In die loodsstudie is respondente versoek om kommentaar te lewer met betrekking tot die lengte van die vraelys, asook onduidelikhede en dubbelsinnige vrae. Hulle is ook versoek om kommentaar en voorstelle ter verbetering van die vraelys te verskaf.

Nadat die resultate van die loodsondersoek ontleed en verwerk is, is die vraelys gefinaliseer en versprei.

5.6 VERSPREIDING VAN DIE VRAELYS

Verskeie aspekte moet in gedagte gehou word by die verspreiding van die vraelys, waarvan die volgende enkele van die belangrikste is:

5.6.1 Dekbrief

Ary, *et al.* (1990:420) sowel as (Gall, *et al.*, 1996:299-300) verwys na die belangrikheid van die dekbrieff wat die vraelys moet vergesel. Die dekbrieff dien as 'n inleiding tot die vraelys en poog om respondente te oorreed om die vraelys te voltooi en terug te stuur. Die volgende aspekte behoort in die dekbrieff aangespreek te word (Ary, *et al.*, 1990:429-431; Gall, *et al.*, 1996:299-300):

- die doel van die studie;
- 'n versoek om samewerking;
- beskerming wat aan respondente verleen word met betrekking tot vertroulikheid;
- borgskap vir die studie, waar van toepassing;
- 'n aanbod om toegang tot navorsingsresultate;
- 'n woord van waardering;
- 'n resente datum en 'n versoek om die vraelys so spoedig moontlik te voltooi en terug te stuur.
- Indien die navorsing deel is van 'n doktorsgraad, soos in dié geval, word aanbeveel dat 'n universiteitsbrieffhoof gebruik word en die brieff deur die promotor mede-onderteken word.

Die brieff moet so bondig moontlik wees en saam met die vraelys en 'n gefrankeerde koevert uitgestuur word (Ary, *et al.*, 1990:431). 'n Kopie van die dekbrieff met betrekking tot die vraelys vir hierdie studie word verskaf in Bylae A. Om algehele vertroulikheid te waarborg, was daar geen direkte kommunikasie met die respondente nie. Alle korrespondensie is via kurrikulumverskaffers en tuisonderwysvereniging hanteer.

5.6.2 Uitstuur van die vraelyste

Die finale vraelys is aan die lede van die steekproefpopulasie gestuur saam met die dekbriëf soos in die vorige paragraaf bespreek.

Soos reeds aangedui, was daar geen direkte kommunikasie met die respondente nie. Om algehele vertroulikheid te verseker, is alle korrespondensie via kurrikulumverskaffers en tuisonderwysverenigings hanteer. Kurrikulumverskaffers en tuisonderwysverenigings is genader om as kontakpersone of -instansies behulpsaam te wees met die verspreiding van die vraelyste. Sodoende is algehele anonimiteit verseker in 'n poging om 'n hoër frekwensie van terugvoer te kry. Daar is 10 weke toegelaat vir die verspreiding, voltooiing en terugstuur van die vraelyste.

5.7 POPULASIE EN STEEKPROEF

Volgens Gall, *et al.* (1996:220) is twee tipes populasie ter sake by kwantitatiewe navorsing. Die eerste is die teikenpopulasie, wat alle lede van 'n werklike of hipotetiese groep mense insluit. Omdat dit egter dikwels moeilik is vir navorsers om 'n steekproef te neem uit 'n baie groot en goeografies wydverspreide teikenpopulasie, word daar tweedens 'n bereikbare populasie onderskei. Die bereikbare populasie verwys dan na alle individue wat realisties ingesluit kan word by die steekproef.

Vir die doel van hierdie studie bestaan die teikenpopulasie dus uit alle tuisskolers in Suid-Afrika. Geen feitlike getalle aangaande die aantal tuisskolers in Suid-Afrika kon egter opgespoor word nie. Die getal tuisskolers in Suid-Afrika word deur verskillende bronne op tussen 4 000 en 8 000 geskat (vgl. 4.4.1). Bronne wys ook daarop dat alle tuisskolers nie noodwendig by 'n vereniging of 'n departement registreer nie en daar moontlik talle "ondergrondse" tuisskolers is (vgl. 4.4.1). Om die populasie so geldig as moontlik te hou, is, soos Gall, *et al.* (1996:217) aanbeveel, die totale aantal tuisskolers wat aan tuisonderwysverenigings behoort en/of onderrigleermateriaal vanaf kurrikulumverskaffers van tuisonderwysmateriaal verkry,

as die bereikbare populasie beskou. Tuisonderwysverenigings en kurrikulumsverskaffers van tuisonderwysmateriaal is met behulp van die Internet opgespoor en telefonies gekontak. Vraelyste is via tuisonderwysverenigings en kurrikulumsverskaffers van tuisonderwysmateriaal aan tuiskolers versprei. Daar is aanvaar dat nie alle tuiskolers van voorafbereide kurrikulums gebruik maak nie, en daarom kon hulle nie as die enigste toegang tot tuiskolers beskou word nie. Tuisskoolverenigings is om dié rede ook genader. Aan die ander kant is ook aanvaar dat nie alle tuiskolers lede van tuisonderwysverenigings is nie, en daarom is kurrikulumsverskaffers ook betrek. Die bereikbare populasie vir hierdie studie was 4 000.

Volgens Gall, *et al.* (1996:221) behoort die gaping tussen die teikenpopulasie en die bereikbare populasie nie probleme in te hou nie, mits 'n ewekansige steekproef getrek kan word. Soos egter reeds in die vorige paragraaf aangedui is, is dit nie moontlik om te bepaal presies hoeveel tuiskolers daar in Suid-Afrika is nie. Hulle is ook meestal uiters gesteld op vertroulikheid. Daar was dus nie naamlyste beskikbaar waarvan 'n ewekansige steekproef getrek kon word nie. In so 'n geval beveel Gall, *et al.* (1996:221) aan dat die navorser die steekproef krities vergelyk met die bereikbare teikengroep ten opsigte van eienskappe wat krities is vir die doel van die navorsing. Alhoewel dit dan moontlik nie haalbaar is om data in te win met betrekking tot alle eienskappe wat vergelyk kan word nie, moet daar gepoog word om vergelykbare data te verkry met betrekking tot bepaalde kritiese veranderlikes, soos onder meer geslag, sosio-ekonomiese status en ouderdom. Hierdie data sal dan aandui of die steekproef verteenwoordigend is van die bereikbare populasie. Gall, *et al.* (1996:229) beveel verder aan dat daar in kwantitatiewe navorsing van die grootste moontlike steekproef gebruik gemaak word, alhoewel aanvaar kan word dat finansiële en tydbeperkings 'n rol sal speel. Lawson (1997:131-132) wys egter daarop dat, alhoewel 'n groter steekproef verkieslik is bo 'n kleiner steekproef, dit nie beteken dat 'n kleiner steekproef waardeloos is nie. Verskillende navorsingsituasies bring verskillende beperkings mee.

Vermeulen (1998:59) wys daarop dat, om tyd, koste en arbeid te bespaar, die steekproef so klein as moontlik gehou behoort te word sonder om die gevaar te loop dat dit as nie-verteenwoordigend beskou kan word. Daar word voorts gewys op die volgende aspekte met betrekking tot die sistematiese bepaling van die grootte van 'n steekproef (Gall, *et al.*, 1996:229; Vermeulen, 1998:59):

- Hoe groter die populasie, hoe kleiner is die persentasie daarvan wat as steekproef geselekteer hoef te word.
- 'n Groter steekproef lei tot akkurater gevolgtrekkings en voorspellings.
- Die relatiewe homogeniteit of heterogeniteit van die populasie sal 'n invloed hê op die grootte van 'n steekproef.
- Hoe groter die moontlikheid van steekproefnemingsfoute, hoe groter behoort die steekproef te wees.
- Die steekproefgrootte sal ook beïnvloed word deur die aantal veranderlikes waarin die data verdeel moet word.
- Weens respondent-mortaliteit moet 'n effens groter steekproef getrek word as wat noodsaaklik is.
- Verskeie outeurs wys daarop dat 'n steekproefgrootte van 10% voldoende is.
- Sommige outeurs is van mening dat 'n steekproefgrootte van 30 voldoende is om basiese statistiese bewerkings te doen, terwyl ander van mening is dat die minimum groottes 100 behoort te wees.

Uit Vermeulen (1998:60) en De Vos en Fouché (1998:192-193) blyk dit dat daar ooreenstemming tussen outeurs is dat die voorgestelde steekproefgrootte vir 'n populasie van 1000 14% is. Vir die doel van hierdie empiriese ondersoek is daar gepoog om ter wille van verteenwoordiging die steekproef so groot te hou as wat prakties moontlik is in terme van tyd en koste, omdat dit nie moontlik was om 'n ewekansige steekproef te trek nie. In

stede van die voorgestelde 14% is besluit om 'n steekproef van 25% te gebruik met behulp van tuisonderwysverenigings en kurrikulumsverskaffers van tuisonderwysmateriaal. Toegang kon met die hulp van tuisonderwysverenigings tot 17,25% (3 310) van die bereikbare populasie en met behulp van kurrikulumsverskaffers van tuisonderwysmateriaal kon toegang tot 82,75% (690) van die bereikbare populasie verkry word. 'n Steekproef (25%) is hieruit gekies en 'n duisend vraelyste is uitgestuur aan tuisonderwysverenigings (17,25%, oftewel 173) en kurrikulumsverskaffers (82,75%, oftewel 828) met die versoek dat hulle soveel as moontlik daarvan moet versprei aan hulle lede en kliënte. Hierdie vraelyste is proporsioneel versprei tussen die verskillende kurrikulumverskaffers en tuisonderwysverenigings na gelang van hulle lede en kliëntetalle onderskeidelik.

5.8 TERUGVOER

'n Totaal van 422 vraelyste is terug ontvang. Navorsers veskil oor die terugvoer wat verwag kan word. Fouché (1998:153) is van mening dat, in die geval van vraelyste wat aan respondente gepos word in die hoop dat hulle dit sal voltooi en terug stuur, 'n responskoers van 50% as voldoende beskou kan word. Ross & Rust (1997:437) stel dit egter onomwonde dat daar geen algemene reël is wat 'n veilige perk met betrekking tot die frekwensie van terugvoer definieer nie. Tuckman (1994:245) meen weer dat 'n 75-80% terugvoer redelikerwys verwag kan word. Volgens Ary, *et al.* (1990:432) moet daar pogings aangewend word om respondente te kontak indien die responsfrekwensie minder is as 75%. Hulle stel voor dat sowat 10% van die nie-respondente telefonies gekontak word om meer te wete te kom oor hulle eienskappe en response met betrekking tot die vrae wat in die vraelys vervat is. Indien daar nie beduidende verskille is tussen die nie-respondente en die response wat aanvanklik terug ontvang is nie, kan daar aanvaar word dat die respondente wat verteenwoordig word, wel 'n onbevooroordeelde steekproef verteenwoordig van almal wat vraelyste ontvang het. Vanweë die aard van hierdie studie is dit uiteraard nie moontlik om te bepaal wat die presiese terugvoer is nie, omdat daar geen kontrole was oor die uitstuur van vraelyste

nie. Vraelyste is, soos reeds genoem nie direk aan die respondente gestuur nie om hulle idenditeit te beskerm.

5.9 ADMINISTRATIEWE PROSEDURES

Tuisonderwysverenigings en kurrikulumsverskaffers van tuisonderwysmateriaal is met behulp van die Internet en literatuur opgespoor en telefonies gekontak. Die dekbrief en vraelyste is aan hulle besorg tesame met gefrankeerde koeverte wat aan hulle geadresseer is. Respondente het die vraelyste direk aan die tuisonderwysverenigings en kurrikulumverskaffers gestuur, wat dit weer op hulle beurt aan die navorser besorg het.

5.10 OPVOLGWERK

Soos aanbeveel deur Ary, *et al.* (1990:432), is 'n kontakpersoon versoek om deur middel van enkele telefoongesprekke te bepaal wat die eienskappe en response van die nie-respondente is met betrekking tot die vrae wat in die vraelys vervat is. Daardeur is bevind dat daar nie beduidende verskille is tussen die nie-respondente en die response wat aanvanklik terug ontvang is nie. Daar word dus aanvaar dat die respondente wat verteenwoordig word, wel 'n onbevooroordeelde steekproef verteenwoordig van almal wat vraelyste ontvang het.

5.11 STATISTIESE TEGNIEKE

Die Statistiese Konsultasiediens van die Vaaldriehoekkampus van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys het die data geanaliseer en verwerk deur middel van die SAS-program. Die program is gebruik om frekwensies en gemiddeldes te bepaal.

5.12 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp bespreek. Daar is ook verwys na die navorsingsmetode, ontwikkeling van die meetinstrument, die populasie,

steekproeftrekking, die administratiewe prosedures en die statistiese tegnieke vir die interpretering van die data.

In die volgende hoofstuk sal die navorsingsdata ontleed en geïnterpreteer word.

HOOFSTUK 6: ONTLEDING EN INTERPRETERING VAN DATA

6.1 INLEIDING

Die doel van die empiriese ondersoek is om deur middel van 'n vraelys inligting te bekom aangaande tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. Daar word veral gefokus op drie dimensies van tuisonderwys, naamlik 'n profiel van tuisskolers in Suid-Afrika, metodes van tuisonderwys en redes waarom tuisskolers in Suid-Afrika tuisonderwys bo skoolonderwys verkies. In hierdie hoofstuk word die data wat ingesamel is, weergegee, ontleed en geïnterpreteer.

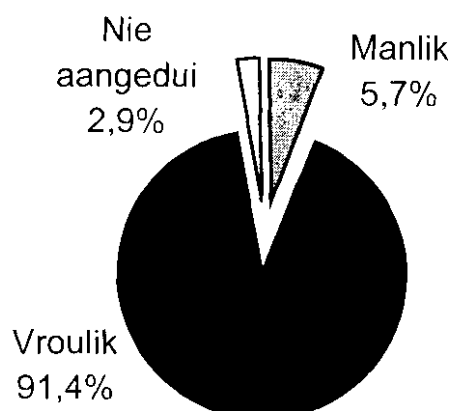
6.2 BIOGRAFIESE INLIGTING TEN OPSIGTE VAN RESPONDENTE

Die doel met hierdie vrae (vgl. Bylae B, Afdeling A, vrae 1 tot 11) was om algemene biografiese inligting ten opsigte van die respondente te bekom ten einde 'n profiel saam te stel van die gemiddelde respondent.

6.2.1 Geslag

In Figuur 6.1 word 'n oorsig gegee oor die geslag van respondente.

Figuur 6.1 Geslag van respondente

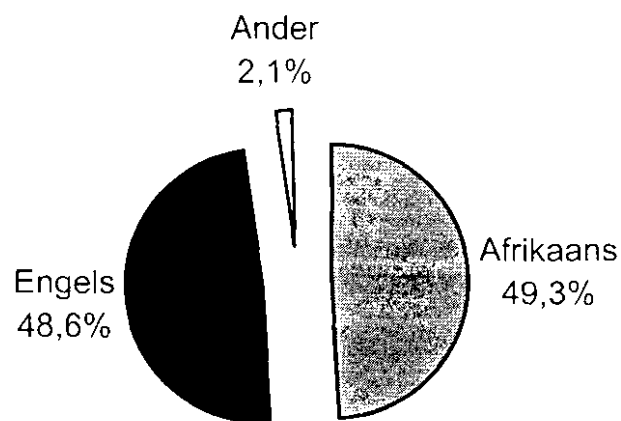


Uit Figuur 6.1 blyk dit dat daar baie meer vroulike respondente (91,4%; 385 uit 421) was as manlike respondente (5,7%; 24 uit 421). Die kategorie *Nie aangedui* verwys na 2,9% (12 uit 421) van die respondente wat aangedui het dat ouers die vraelys gesamentlik beantwoord het. Dit bevestig die waarneming wat in Hoofstuk 4 gemaak is, naamlik dat alhoewel beide ouers in sommige gesinne as onderriggewers optree, dit voorkom asof een van die ouers meestal die primêre onderriggewer is. In die instruksies wat die vraelys vooraf gegaan het, is versoek dat die vraelys voltooi word deur die ouer wat *primêr* verantwoordelik is vir tuisonderwys. Die afleiding kan dus gemaak word dat die moeder in die meeste gevalle primêr verantwoordelik is vir tuisonderwys.

6.2.2 Huistaal

In Figuur 6.2 word 'n uiteensetting gegee van die huistaal van respondente.

Figuur 6.2 Huistaal van respondente



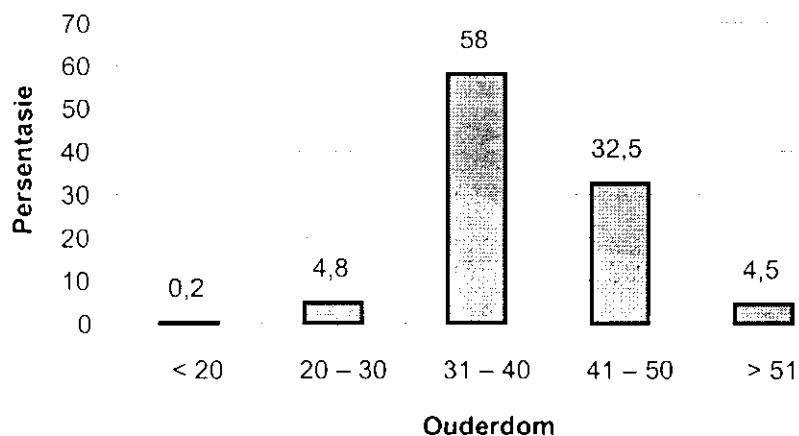
Uit Figuur 6.2 blyk dit dat die respondente met betrekking tot taal bykans eweredig versprei is tussen Afrikaans (49,3%; 208 uit 422) en Engels (48,6%; 205 uit 422). Ander taalgroepe word bykans glad nie hier verteenwoordig nie (2,1%; 9 uit 422). Die ander tale wat aangedui is, sluit onder meer Duits en Nederlands in. Geen Afrikataal is genoem nie. Hoewel hierdie verspreiding

nie noodwendig verteenwoordigend is van die totale tuisskoolbevolking van Suid-Afrika nie, kan daar tog afgelei word dat sprekers van Afrikatale in Suid-Afrika moontlik nie werklik tuisonderwys as alternatief tot tradisionele onderwys verkies nie. Daar moet egter ook in gedagte gehou word dat die tuisonderwysverenigings en kurrikulumverskaffers wat by die navorsing betrek is, almal Afrikaans en/of Engels as kommunikasietaal gebruik. Tuisskolers wat nie by hierdie verenigings inskakel of van voorafbereide kurrikulums gebruik maak nie, sou uiteraard nie aan hierdie studie deelgeneem het nie.

6.2.3 Ouderdom van respondente

Figuur 6.3 dui die ouderdomsverspreiding van respondente aan.

Figuur 6.3 Ouderdom van respondente



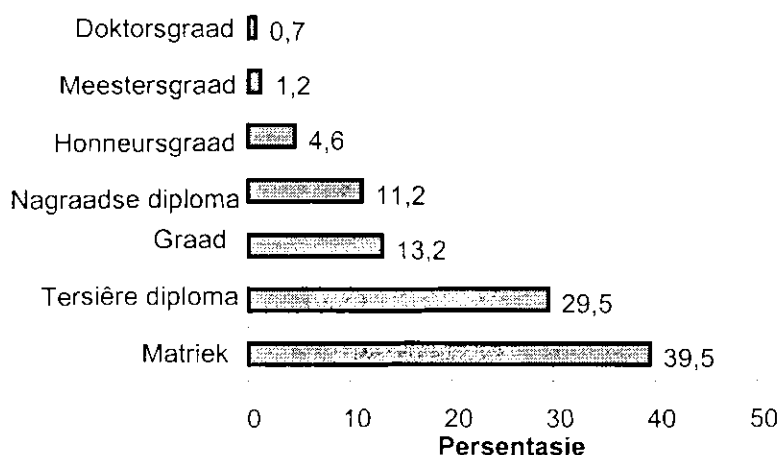
Uit Figuur 6.3 blyk dit duidelik dat die grootste groep respondente (58%; 244 uit 421) in die ouderdomsgroep tussen 31 tot 40 jaar val en die tweede grootste groep (32,5%; 137 uit 421) in die groep 41 en 50 jaar. 'n Klein persentasie (4,8%; 20 uit 421) is tussen 20 en 30 jaar oud en 'n ander groeie (4,5%; 19 uit 421) is ouer as 50. Slegs 0,2% (1 uit 421) is jonger as 20 jaar. Verreweg die meerderheid tuisskolers (95%) wat aan hierdie studie deelgeneem het, is dus ouer as 30 jaar, terwyl slegs 5% 30 jaar of jonger is.

Hierdie verspreiding kan daarop dui dat dit oor die algemeen ouer en meer volwasse ouers is wat tuisonderwys as opsie kies.

6.2.4 Hoogste kwalifikasie van respondente

Figuur 6.4 verskaf 'n uiteensetting van die respondente se hoogste kwalifikasies.

Figuur 6.4 Respondente se hoogste kwalifikasies



Uit Figuur 6.4 blyk dit dat die meeste respondente (39,5%; 162 uit 410) oor matriek as hoogste kwalifikasie beskik. Die tweede grootste groep (29,5%; 121 uit 410) beskik oor tersiêre diplomas en 13,2% (54 uit 410) beskik oor graadkwalifikasies. 'n Kleiner groep (11,2%; 46 uit 410) beskik oor nagraadse diplomas, 4,6% (19 uit 410) oor honneursgrade, 1,2% (5 uit 410) oor meestersgrade en 0,7% (3 uit 410) oor doktorsgrade. Dit blyk dus dat 39,5% van alle respondente geen tersiêre opleiding het nie en dat slegs 30,9% oor graadkwalifikasies beskik.

Hierdie verspreiding is kontrasterend met die situasie in die VSA waar bevind is dat 'n groot meerderheid tuisskolers oor eerste grade of nagraadse kwalifikasies en slegs 'n baie klein persentasie oor slegs 'n hoërskooldiploma beskik (vgl. 3.6.3.4).

6.2.5 Onderwyskwalifikasie

In Tabel 6.1 word 'n uiteensetting gegee van die hoogste onderwyskwalifikasies van respondente.

Tabel 6.1 Hoogste onderwyskwalifikasie van respondente

Hoogste onderwyskwalifikasie	Frekwensie	Persentasie
Geen	315	75,7
Primêre onderwysdiploma	37	8,9
Primêre onderwysgraad	6	1,4
Sekondêre onderwysdiploma	24	5,8
Nagraadse onderwysdiploma	28	6,7
B Ed	5	1,2
M Ed	0	0
D Ed/Ph D	1	0,2

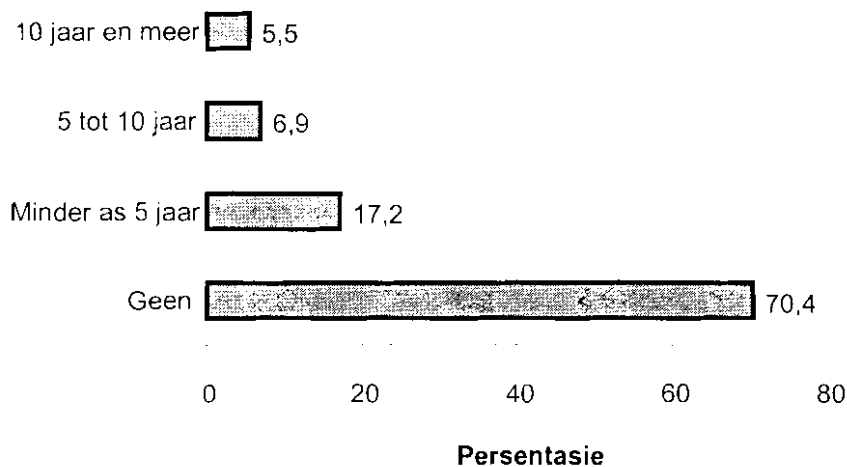
Uit Tabel 6.1 blyk dit dat verreweg die grootste groep respondente (75,7%) oor geen onderwyskwalifikasies beskik nie. Die tweede grootste groep, wat slegs 8,9% van die respondente verteenwoordig, beskik oor primêre onderwysdiplomas. Voorts beskik 1,4% oor primêre onderwysgrade, 5,8% oor sekondêre onderwysdiplomas en 6,7% oor nagraadse onderwysdiplomas. Slegs 1,2% van die respondente het B Ed-kwalifikasies. Geen respondent beskik oor 'n M Ed-kwalifikasie nie en slegs 0,2% beskik oor 'n D Ed- of Ph D-grade. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat tuisskolers nie 'n onderwyskwalifikasie as onontbeerlik ag om tuisonderwys aan te bied nie. As die gegewens in Tabel 6.1 saamgelees word met die in Figuur 6.4, sou daar ook beweer kon word dat tuisskolers nie akademies óf professioneel genoegsaam onderlê is om tuisonderwys aan te bied nie.

Dit moet egter in gedagte gehou word dat daar in verskeie studies in die VSA bevind is dat daar geen verband gevind kon word tussen die onderwysvlak van ouers en die akademiese prestasie van leerders in tuisonderwys nie. Soortgelyke studies oor tuisonderwys in Suid-Afrika kon nie opgespoor word nie.

6.2.6 Onderwyservaring

Die inligting vervat in Figuur 6.5 verwys na die respondente se ervaring as onderwysers in openbare en/of privaatskole.

Figuur 6.5 Onderwyservaring van respondente in openbare en/of privaatskole



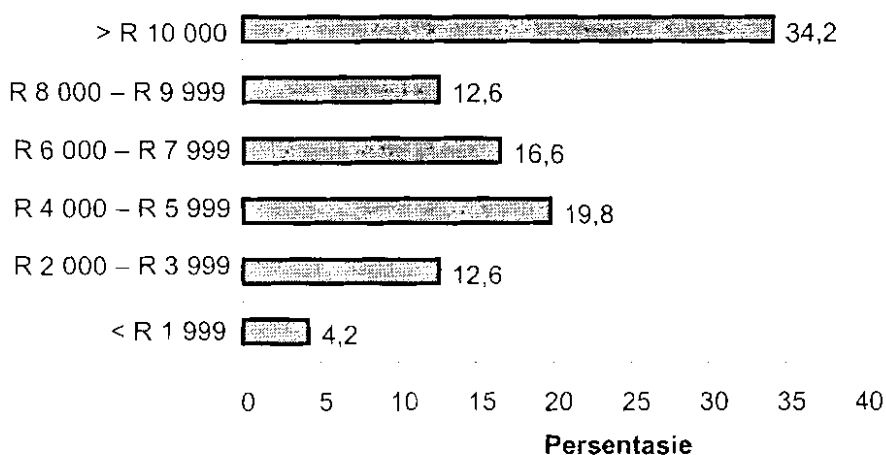
Uit Figuur 6.5 blyk dit dat die meerderheid respondente (70,4%; 295 uit 419) oor geen ervaring as onderwysers in tradisionele skole beskik nie. Voorts het 17,2% (72 uit 419) van die respondente minder as 5 jaar onderwyservaring in tradisionele skole. Slegs 6,9% (29 uit 419) van die respondente het 5 tot 10 jaar ervaring en 5,5% (23 uit 419) 10 jaar en meer.

Die gegewens in Figuur 6.5 sou bloot geïnterpreteer kon word as 'n logiese verskynsel in die lig van die gegewens verskaf in Tabel 6.1. Omdat die meerderheid respondente oor geen onderwyskwalifikasies beskik nie, sou hulle waarskynlik ook nie onderwysers wees nie en gevolglik ook nie oor onderwyservaring in tradisionele skole beskik nie.

6.2.7 Gemiddelde maandelikse basiese inkomste van die gesin

In Figuur 6.6 word inligting verskaf met betrekking tot die gemiddelde basiese inkomste van tuisonderwysgesinne.

Figuur 6.6 Gemiddelde maandelikse basiese inkomste van die gesin



Uit Figuur 6.6 blyk dit dat 'n groot groep respondente (34,2%; 138 uit 404) aangedui het dat die gemiddelde basiese inkomste van die gesin R10 000 of meer per maand is. Die tweede grootste groep (19,8%; 80 uit 404) het 'n maandelikse inkomste van tussen R 4 000 en R 5 999, 16,6% (67 uit 404) het 'n maandelikse inkomste van R 6 000 – R 7 999 en daar is ewe veel (12,6%; 51 uit 404) wat maandeliks tussen R 8 000 – R 9 999 en tussen R 2 000 – R 3 999 ontvang. 'n Klein minderheid (4,2%; 17 uit 404) ontvang maandeliks minder as R 1 999. Die gemiddelde maandelikse inkomste van tuisonderwysgesinne in Suid-Afrika is dus tussen R 6 000 en R 7 999.

Die nuutste inligting wat deur die Sentrale Statistiekdiens van Suid-Afrika volgens bevolkingsgroep gepubliseer is, dui daarop dat die maandelikse inkomste van blankes beduidend hoër is as dié van ander bevolkingsgroepe (Central Statistical Service, 1997:69). Omdat die respondente betrokke by hierdie studie bykans uitsluitlik blank was, word daar dus hier ook gefokus op die inkomste van blankes. Dit blyk dat die gemiddelde jaarlikse inkomste per

blanke gesin in Suid-Afrika R 87 144,40 was (Central Statistical Service, 1997:69). Indien hierdie bedrag na 'n maandelikse inkomste omgerek word, blyk dit dat die gemiddelde basiese maandelikse inkomste per blanke gesin in Suid-Afrika sowat R 7 262,03 is. Daar is dus nie 'n beduidende verskil tussen die gemiddelde maandelikse inkomste van tuisonderwysgesinne in Suid-Afrika teenoor ander gesinne nie.

6.2.8 Respondente se geloofsoortuiging

In Tabel 6.2 word 'n uiteensetting verskaf van die respondente se geloofsoortuiging.

Tabel 6.2 Geloofsoortuiging van respondente

Geloofsoortuiging	Frekwensie	Persentasie
NG Kerk	78	18,5
Hervormd	10	2,4
Gereformeerd	8	1,9
AGS	25	5,9
Rooms-Katoliek	4	1
Methodiste	32	7,6
Presbiteriaans	5	1,2
Moslem	0	0
Hindu	0	0
Geen	11	2,6
Ander	248	58,9

Uit Tabel 6.2 blyk dit dat 'n beduidende meerderheid van die respondente (58,9%) nie binne een van die tradisionele geloofsisteme wat in die vraelys voorsien is, gegroepeer kan word nie. Voorts het 18,5% van die respondente aangedui dat hulle aan die NG Kerk behoort, 7,6% is Methodiste en 5,9% behoort aan die AGS. Vervolgens het 2,6% aangedui dat hulle tot geen geloof behoort nie, 2,4% behoort tot die Hervormde Kerk, 1,9% tot die Gereformeerde Kerk, 1,2% tot die Presbiteriaanse Kerk en 1% is Rooms-Katoliek.

Dié verspreiding reflekteer 'n interessante verskynsel, naamlik dat die meerderheid respondente hulself nie binne bepaalde tradisionele

geloofstelsels bevind nie. Die vraag ontstaan of daar 'n verband bestaan tussen hierdie verskynsel en tuissonderwys. Dit wil voorkom asof dit meestal ouers is wat hulle nie tuis voel binne die tradisionele geloofstelsels nie wat hulle tot tuissonderwys wend. Dit is verder interessant dat 31,6% van alle respondente (met ander woorde die tweede grootste groep) tot tradisioneel-reformatoriese kerke behoort.

Die beperkinge wat die vraelys met sy beperkte aantal keuses meebring, moet egter ook hier in gedagte gehou word. Voorsiening is in die vraelys gemaak vir geloofstelsels eerder as geloofsoortuigings. Daar moet ook kennis geneem word van die feit dat heelparty respondente wat verklaar het dat hulle aan ander geloofsoortuigings behoort as dié wat in die vraelys vervat is, aangedui het dat hulle Christene is, alhoewel hulle nie tot een van die bogenoemde kerke behoort nie.

Die gevolgtrekking kan egter met redelike sekerheid gemaak word dat tuisskollers in Suid-Afrika, net soos in die VSA (vgl. 3.6.3.2), met betrekking tot geloofsoortuigings 'n uiters diverse groep is.

6.2.9 Provinsie

In Tabel 6.3 word die verspreiding van tuisskollers oor die land per provinsie aangedui.

Tabel 6.3 Provinsies waarin respondente woonagtig is

Provinsie	Frekwensie	Persentasie
Gauteng	77	18,3
Mpumalanga	30	7,1
Noordwes	16	3,8
Noord-Kaap	22	5,2
Noordelike Provinsie	15	3,6
Vrystaat	20	4,8
Oos-Kaap	51	12,1
KwaZulu-Natal	113	26,8
Wes-Kaap	72	17,1
Beweeg buite RSA-grense	5	1,2

Uit Tabel 6.3 blyk dit dat die grootste persentasie respondente (26,8%) in KwaZulu-Natal woonagtig is. Die tweede grootste persentasie (18,3%) is in Gauteng en die derde grootste groep (17,1) is in die Wes-Kaap woonagtig. Daar is ook heelwat respondente woonagtig in die Oos-Kaap (12,1%). Van die respondente woon 7,1% in Mpumalanga, 5,2% in die Noord-Kaap, 4,8% in die Vrystaat, 3,8% in Noordwes en 3,6% in die Noordelike provinsie. Tuisskolers is egter duidelik dwarsoor die land versprei en tuisonderwys is nie 'n verskynsel wat tot 'n bepaalde geografiese area beperk is nie. Daar is ook 'n klein minderheid van respondente (1,2%) wat aangedui het dat hulle buite die landsgrense van Suid-Afrika beweeg. Hierdie tuisskolers, hoewel Suid-Afrikaanse burgers, het dikwels beroepe wat veroorsaak dat hulle dikwels moet reis en nie lank in 'n bepaalde land is nie.

6.2.10 Bevolkingsgroep

Tabel 6.4 dui die bevolkingsgroep van die respondente aan.

Tabel 6.4 Bevolkingsgroepe waartoe respondente behoort

Bevolkingsgroep	Frekwensie	Persentasie
Blank	419	99,5
Indiër	1	0,2
Kleurling	1	0,2
Swart	0	0
Ander	0	0

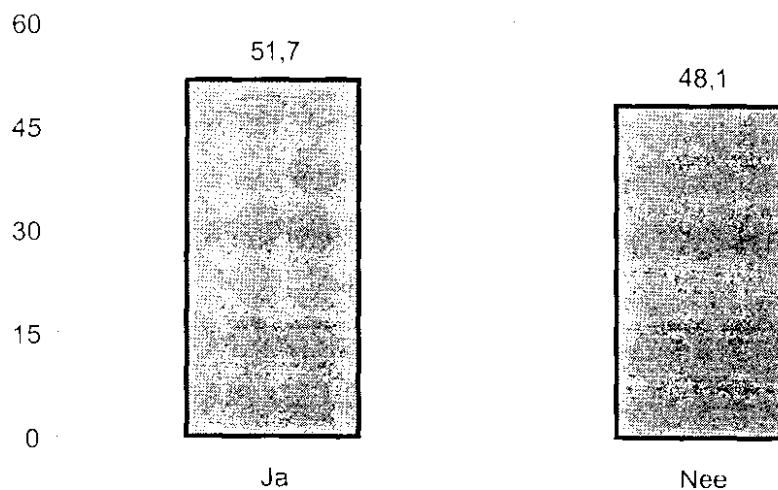
Uit Tabel 6.4 blyk dit duidelik dat die respondente oorwegend blank is (99,5%). Daar is egter wel ook Indiërs (0,2%) en kleurlinge (0,2%). Dit blyk dat daar geen swart respondente was nie. Die verspreiding van respondente volgens bevolkingsgroep ondersteun dus die afleiding wat in 6.2.2 gemaak is, naamlik dat tuisonderwys in Suid-Afrika 'n verskynsel is wat grootliks, alhoewel nie uitsluitlik nie, onder blankes voorkom. Hoewel nie noodwendig as verteenwoordigend van die tuisonderwyspopulasie in Suid-Afrika nie, reflekteer hierdie verspreiding tog 'n interessante verskynsel. Indien dit vergelyk word met navorsing in die VSA (vgl. 3.6.3.1), is dit opvallend dat

tuissskolers in albei lande oorwegend blank is, alhoewel die verskynsel nie uitsluitlik by blankes voorkom nie. Alhoewel die blankes in die VSA die meerderheid van die bevolking uitmaak en in Suid-Afrika 'n minderheidsgroep is, was die blankes in albei lande voorheen beskou as die bevoordeelde groep, ook met betrekking tot onderwysvoorsiening (vgl. 1.1). Voorts het albei lande 'n geskiedenis van diskriminasie en verzet en albei lande het vanaf gesegregeerde onderwys na geïntegreerde onderwys beweeg in 'n poging om alle groepe te akkommodeer. Dit blyk voorts dat die onderwysstelsels in albei lande ondanks bepaalde hervormings, steeds nie aan die onderwysverwagtinge van alle groepe en individue voldoen nie (vgl. 1.1)

6.2.11 Lidmaatskap van respondente aan tuisonderwysverenigings

In Figuur 6.7 word 'n aanduiding gegee van tuissskolers se lidmaatskap by tuisonderwysverenigings.

Figuur 6.7 Lidmaatskap van respondente by tuisonderwysverenigings



Uit Figuur 6.7 blyk dit dat 'n totaal van 51,7% (218 uit 421) van die respondente aangedui het dat hulle aan tuisonderwysverenigings behoort, terwyl 48,1% (203 uit 421) nie aan tuisonderwysverenigings behoort nie. Dié verspreiding kom op die oog af vreemd voor. Aangesien tuissskolers nie deel

van die onderwyshoofstroom is nie en dikwels met teenkanting uit verskeie oorde begroet word, sou daar verwag kon word dat hulle hul tot 'n groot mate tot ondersteuningsgroepe, soos tuisonderwysverenigings, sal wend. Dit blyk egter nie die geval te wees nie. Die afleiding sou ook gemaak kon word dat tuiskolers individualiste is wat verkies om dinge op hulle eie manier te doen.

6.2.12 Samevatting

Dit blyk dat tuiskolers in Suid-Afrika, net soos in die VSA (vgl. 3.6.3.1), 'n diverse groep is. Daar kan ten opsigte van die respondente wel bepaalde afleidings gemaak word. Dit kom voor asof dit meestal die moeder is wat vir tuisonderwys verantwoordelik is. Daar is bykans ewe veel Afrikaans- as Engelsprekende tuiskolers in Suid-Afrika. Die meeste respondente is blank, ouer as 30 jaar en beskik meestal slegs oor matriek, of hoogstens matriek en 'n tersiêre diploma, en geen onderwyskwalifikasies of ervaring as onderwysers in openbare en/of privaatskole nie. Die basiese gemiddelde inkomste per gesin verskil nie beduidend van die van ander gesinne nie. Respondente behoort dikwels nie tot een van die tradisionele geloofstelsels nie. Respondente woon regoor die land en is nie in 'n bepaalde geografiese gebied gekonsentreer nie. Daar is bykans net soveel respondente wat nie aan tuisonderwysverenigings behoort nie as wat daar wel aan tuisonderwysverenigings behoort.

Vervolgens sal daar gekyk word na hoe tuisonderwys in Suid-Afrika bedryf word.

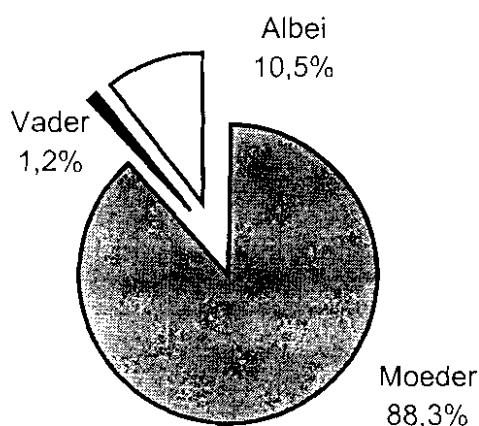
6.3 DATA MET BETREKKING TOT DIE BEDRYF VAN TUISONDERWYS

Die doel met die vrae in hierdie afdeling (vgl. Bylae B, Afdeling B, vrae 1 tot 3.7) was om te bepaal hoe tuisonderwys in Suid-Afrika bedryf word.

6.3.1 Ouer primêr verantwoordelik vir tuisonderwys

Respondente is hier pertinent gevra om aan te dui watter ouer primêr verantwoordelik is vir tuisonderwys. Die response op hierdie vraag word in Figuur 6.8 aangedui.

Figuur 6.8 Ouer primêr verantwoordelik vir tuisonderwys



Uit Figuur 6.8 blyk dit dat tuisonderwys in die meeste gevalle die verantwoordelikheid van die moeder is (88,3%; 371 uit 420). Daar is ook 'n hele paar ouerpare wat gesamentlike verantwoordelikheid daarvoor neem (10,5%; 44 uit 420). 'n Baie klein minderheid vaders (1,2%; 5 uit 420) is primêr verantwoordelik vir tuisonderwys.

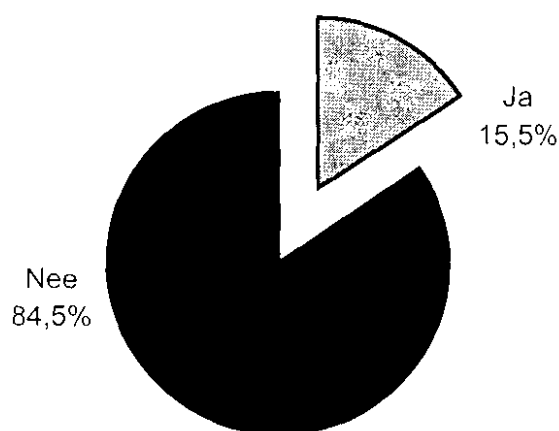
Daar sou verwag kon word dat die response hier grootliks sal ooreenstem met dié in Figuur 6.1. Die response op hierdie vraag bevestig weliswaar ook die afleiding wat gemaak is in 6.1, naamlik dat die moeder in die meeste gevalle primêr verantwoordelik is vir tuisonderwys. 'n Interessante verskynsel is egter dat 5,7% van die respondente wat die vraelys voltooi het, manlike respondente was, terwyl hulle slegs in 1,2% van die gevalle primêr verantwoordelik is vir tuisonderwys. Die vraag ontstaan dus nou of hierdie

vaders moontlik primêre verantwoordelikheid vir die keuse of resultate van tuisonderwys as opsie aanvaar, terwyl die moeders verantwoordelik is vir die aanbieding van tuisonderwys. Dit sou ook interessant wees om te weet hoeveel van hierdie moeders buitenshuis werk en hoeveel hulle aandag volledig aan die tuisonderwys van hulle kinders wy. Indien sodanige gegewens beskikbaar was, sou dit vergelyk kon word met Hood (1990:149) se stelling dat die meeste werkende moeders in die tuisonderwysbeweging vanuit die kamp van die eksistensialisme is (vgl.3.6.7.4).

6.3.2 Registrasie by onderwysdepartement

Data ten opsigte van registrasie van tuisleerders by 'n onderwysdepartement word in Figuur 6.9 verskaf. Alhoewel daar soms verwys word na tuisleerders wat by 'n onderwysdepartement geregistreer is, moet daar kennis geneem word van die feit dat dit tegnies gesproke eintlik die tuisleerders is wat by die onderwysdepartement geregistreer moet word. Indien tuisskolers dus byvoorbeeld tuisonderwys voorsien aan drie van hulle skoolpligtige kinders, behoort die drie kinders individueel as tuisleerders geregistreer te word en nie die ouers as tuisskolers nie. Die onderstaande tabel verwys egter in hierdie geval na tuisskolers wie se kinders by 'n onderwysdepartement geregistreer is as tuisleerders en nie na die aantal tuisleerders, oftewel kinders, nie.

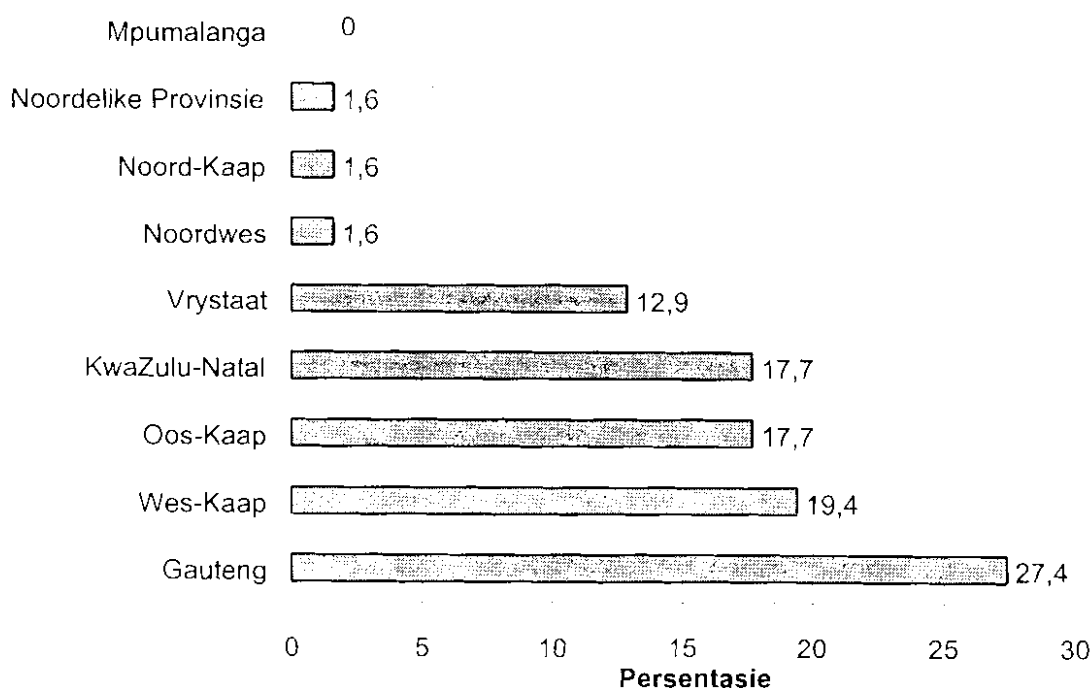
Figuur 6.9 Registrasie by 'n onderwysdepartement



Uit Figuur 6.9 blyk dit dat 'n beduidende meerderheid respondente (84,5%; 354 uit 419) aangedui het dat hulle kinders nie as tuisleerders by 'n onderwysdepartement geregistreer is nie. Slegs 15,5% (65 uit 419) het aangedui dat hulle kinders as tuisleerders geregistreer is. Daar moet gemeld word dat heelparty respondente wat aangedui het dat hulle nie by 'n onderwysdepartement geregistreer is nie, opmerkings gemaak het met betrekking tot die nuwe wetgewing met betrekking tot tuisonderwys. Hierdie respondente het tipies genoem dat hulle eers duidelikheid wil kry oor bepaalde aspekte van wetgewing of die implementering daarvan alvorens hulle wel registreer. Dit kom dus voor asof tuisleerders steeds nie heeltemal gemaklik voel met die bepalings ten opsigte van registrasie by 'n onderwysdepartement nie, of moontlik bloot nie die noodigheid daarvan insien nie.

In Figuur 6.10 word die aantal respondente wat wél getoon het dat hulle kinders reeds by onderwysdepartemente as tuisleerders geregistreer is, per provinsie aangedui.

Figuur 6.10 Registrasie by onderwysdepartemente volgens provinsies

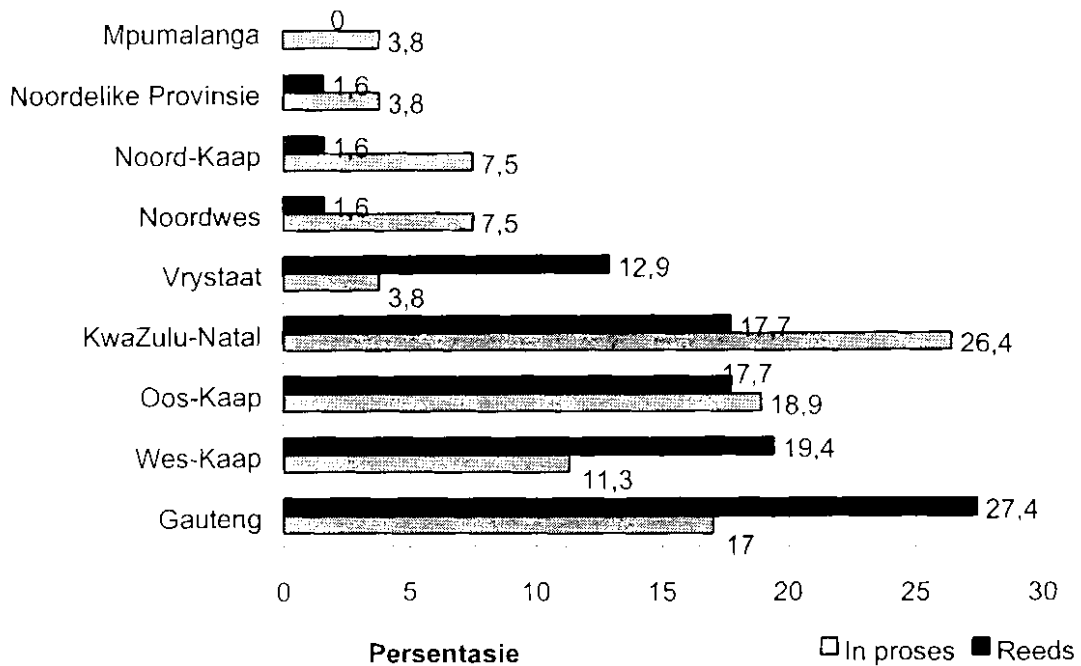


Uit Figuur 6.10 blyk dit dat die grootste groep geregistreerde respondente in Gauteng woonagtig is (27,4%; 17 uit 62) en die tweede grootste groep in die Wes-Kaap (19,4%; 12 uit 62). 'n Gelyke persentasie respondente (17,7%; 11 uit 62) is onderskeidelik geregistreer by KwaZulu-Natal en die Oos-Kaap en daar is 12,9% (8 uit 62) respondente in die Vrystaat geregistreer. In die Noordwes, Noord-Kaap en Noordelike provinsies is daar elk 1,6% (1 uit 62) van die geregistreerde respondente woonagtig. Geen van die 7,1% respondente woonagtig in Mpumalanga het aangedui dat hulle by 'n onderwysdepartement geregistreer is nie.

Uit Tabel 6.3 het dit geblyk dat die meerderheid respondente (26,8%) in KwaZulu-Natal woonagtig is. Tog is daar baie meer tuisskolers (27,4%) wie se kinders by 'n onderwysdepartement geregistreer het, woonagtig in Gauteng, waar die tweede grootste groep respondente (18,3%) gevestig is. Daar is ewe veel tuisskolers wat by 'n onderwysdepartement geregistreer het woonagtig in KwaZulu-Natal (17,7%) as wat daar in die Wes-Kaap is, terwyl KwaZulu-Natal die grootste groep en die Wes-Kaap maar die derde grootste groep respondente (17,1%) verteenwoordig. Die vraag ontstaan dan nou of die registrasieproses by sommige onderwysdepartemente meer toeganklik is as by ander en of sommige onderwysdepartemente 'n meer positiewe gesindheid teenoor tuisskolers het as ander. Dit sou interessant wees om van byvoorbeeld respondente in KwaZulu-Natal en Mpumalanga te verneem waarom hulle nie by die betrokke onderwysdepartemente registreer nie.

Daar was ook 'n aantal respondente wat aangedui het dat hulle tans besig is met die proses van registrasie by 'n onderwysdepartement. Figuur 6.11 gee 'n oorsig hieroor.

Figuur 6.11 Respondente in die proses van registrasie by 'n onderwys-departement



Uit Figuur 6.11 blyk dit dat van die respondente wat aangedui het dat hulle besig is met die registrasieproses, 26,4% (14 uit 53) in KwaZulu-Natal, 18,9% (10 uit 53) in die Oos-Kaap, 17% (9 uit 53) in Gauteng, en 11,3% (6 uit 53) in die Wes-Kaap woon. Voorts woon 7,5% (4 uit 53) in die Noordwes, 7,5% (4 uit 53) in die Noord-Kaap en 3,8% (2 uit 53) elk in Mpumalanga, die Noordelike provinsie en die Vrystaat. 'n Moontlike verklaring vir die feit dat hierdie respondente reeds nou besig is om by onderwysdepartemente te registreer, sou kon wees dat tuisskolers meer tevrede is met die nuwer bepalings ten opsigte van tuisonderwys en daarom nou meer geneë is om te registreer. Dit kan egter ook moontlik toegeskryf word daaraan dat 'n hele aantal respondente nuwe tuisskolers is wat pas tot die tuisonderwyspopulasie toegetree het en dat dit hulle is wat tans registreer.

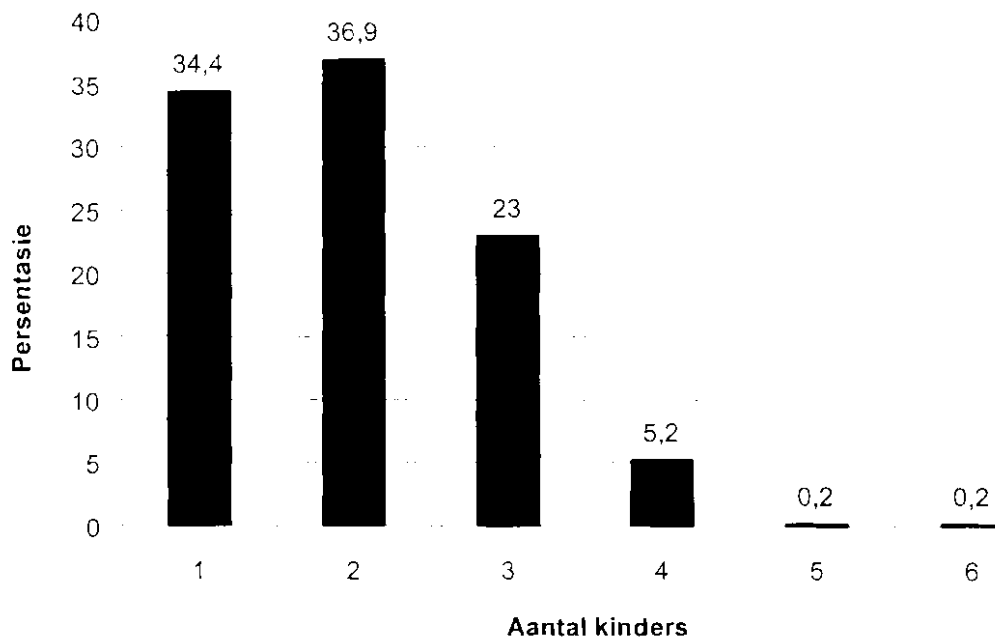
Selfs indien Figuur 6.11 in ag geneem word, is daar in Gauteng steeds meer respondente wat geregistreer is by 'n onderwysdepartement as in KwaZulu-Natal, waar heelwat meer respondente woonagtig is.

'n Totaal van 9 respondente wat nie geregistreer is nie, het aangedui dat hulle probleme ervaar met onderwysdepartemente met betrekking tot die registrasieproses. Probleme wissel van amptenare wat nie die nodige vorms beskikbaar kan stel nie tot korrespondensie wat herhaaldelik nie beantwoord word nie.

6.3.3 Besonderhede van kinders

Inligting aangaande die besonderhede van tuisleerders word in Figuur 6.12 aangedui.

Figuur 6.12 Besonderhede van kinders



Uit Figuur 6.12 blyk dit dat die meerderheid tuisskolers klein gesinne het. Die gemiddelde hoeveelheid kinders per respondent was 2. Uiteraard is dié situasie besonder gunstig vir individuele aandag volgens die behoeftes van die individuele leerders.

Die ouderdomme van tuisleerders word in Tabel 6.5 aangedui.

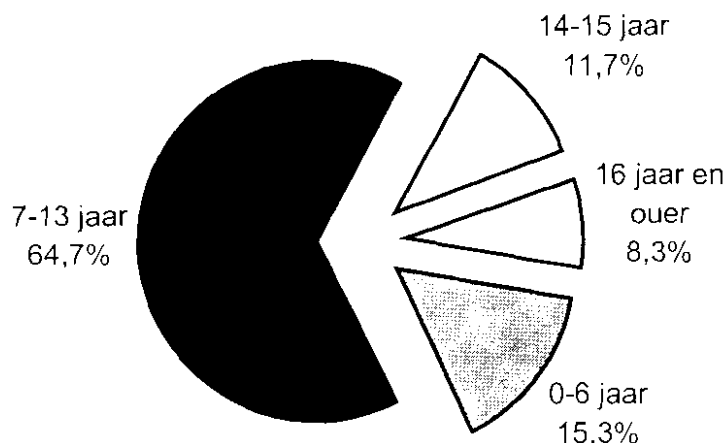
Tabel 6.5 Kinders se ouderdomme

Ouderdom van tuisleerders	Frekwensie	Persentasie
6 jaar en jonger	123	15,3
7 jaar	78	9,7
8 jaar	70	8,7
9 jaar	61	7,6
10 jaar	70	8,7
11 jaar	80	10,0
12 jaar	80	10,0
13 jaar	81	10,1
14 jaar	58	7,2
15 jaar	36	4,5
16 jaar	39	4,9
17 jaar	19	2,4
18 jaar	8	1,0
19 jaar	1	0,1

Uit Tabel 6.5 blyk dit dat tuisleerders wissel vanaf voorskool tot op die laaste skoolvlak. Van die respondente wat kinders op voorskoolse vlak het, het aangedui dat hulle onderwys as 'n lewenslange proses beskou wat reeds by geboorte begin.

In Figuur 6.13 word 'n indeling verskaf van die aantal leerders in bepaalde ouderdomsgroepe. Die ouderdomsgroep 0 tot 6 jaar verwys uiteraard na voorskoolse leerders, terwyl die ouderdomsgroep 7 tot 13 jaar verwys na leerders in die tradisionele primêre skoolfase. Die ouderdomsgroep 14 tot 15 jaar verwys na leerders in die tradisionele sekondêre onderwysfase tot aan die einde van skoolplig en die ouderdomsfase 16 jaar en ouer verwys na leerders in die sekondêre onderwys wat nie meer skoolpligdig is nie (vgl. 4.3.3).

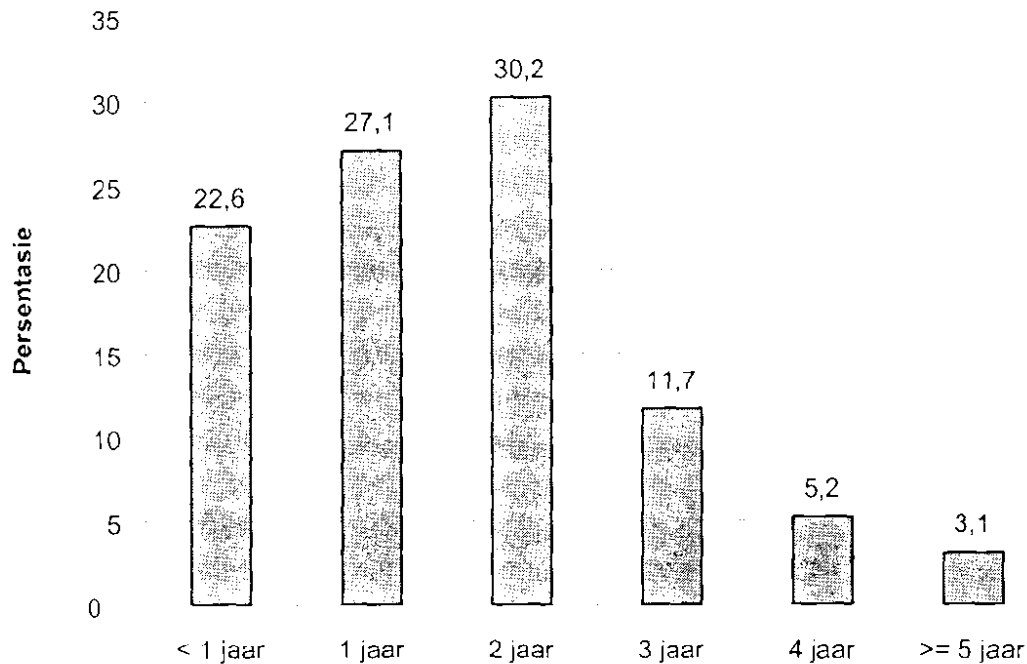
Figuur 6.13 Tuisleerders volgens ouderdomsgroepe



Uit Figuur 6.13 blyk dit dat die grootste persentasie (64,7%; 520 uit 804) tuisleerders in Suid-Afrika tussen 7 en 13 jaar oud is, met ander woorde in die primêre skoolfase. Die tweede grootste persentasie (20%; 161 uit 804) is in die sekondêre skoolfase en 15,3% (123 uit 804) van die tuisleerders is op 'n voorskoolse vlak. Die feit dat daar meer tuisleerders in die primêre as in die sekondêre skoolfase is, sou daarop kon dui dat meer ouers tuisonderwys toepas terwyl hulle kinders in die primêre as in die sekondêre skoolfase is. Aan die ander kant sou die afleiding ook gemaak kon word dat daar heelwat nuwe tuisskolers is wie se kinders nog nie tot by die sekondêre skoolfase gevorder het nie. Daar moet ook in gedagte gehou word dat hierdie verband tussen ouderdomsgroepe en skoolfases tipies is van *tradisionele* onderwys en dat tuisonderwys tuisskolers juis toelaat om *buite* hierdie fases te beweeg (vgl. 4.4.3 en 4.4.4). Dit sou dus byvoorbeeld moontlik wees vir 'n tuisleerder om 12 jaar oud te wees en reeds besig te wees met dit wat tipies in tradisionele skole tydens die sekondêre skoolfase gedoen word.

In Figuur 6.14 word aangedui hoe lank tuisleerders reeds tuisonderwys ontvang. Die getalle in die frekwensiekolom verwys na die aantal leerders en nie die aantal tuisonderwysgesinne nie.

Figuur 6.14 Aantal jare in tuisonderwys



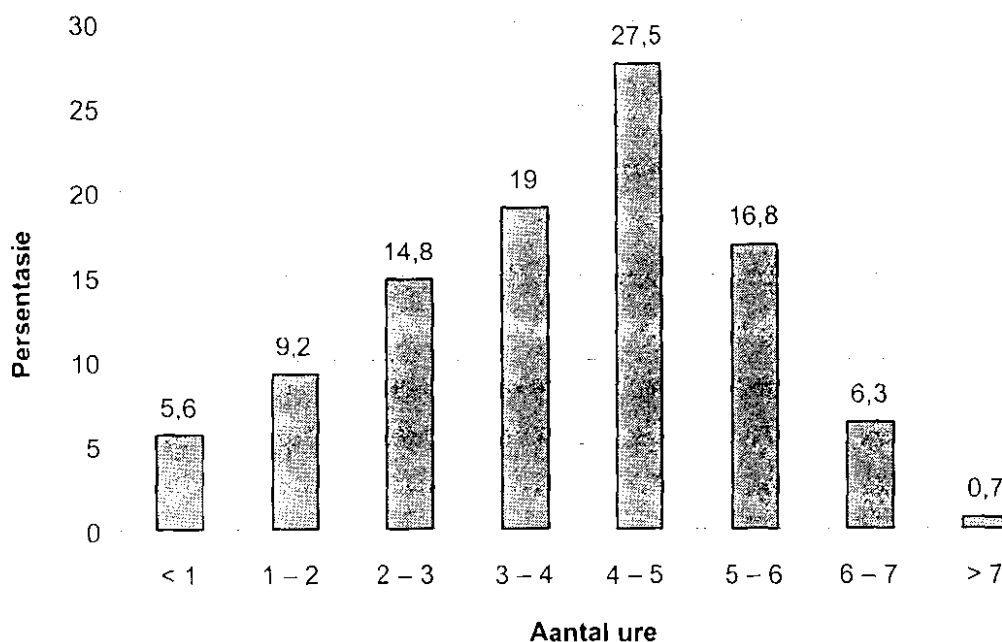
Uit Figuur 6.14 blyk dit duidelik dat die grootste aantal tuisleerders tans slegs vir 3 jaar of minder reeds tuisonderwys ontvang het. Dit wil trouens voorkom asof tuisonderwys in Suid-Afrika die afgelope twee jaar 'n bloeitydperk beleef. Die afleiding met betrekking tot Figuur 6.14, naamlik dat daar heelwat nuwe tuisskolers is, sou hierdeur bevestig word. Dit is interessant om daarop te let dat die impak van die nuwe Grondwet en die Suid-Afrikaanse Skolewet (vgl. 4.2.2), wat die konteks van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika in 1996 verander het, min of meer in hierdie tyd in die praktyk voelbaar geword het.

6.3.4 DATA MET BETREKKING TOT STRUKTUUR, METODES EN KURRIKULA

6.3.4.1 Tyd spandeer aan formele lesse in tuisonderwys

Figuur 6.15 is 'n weergawe van die tyd wat respondente gemiddeld daaglik aan formele lesse bestee.

Figuur 6.15 Tyd spandeer aan formele lesse



Uit Figuur 6.15 blyk dit dat die grootste persentasie respondente (27,5%; 113 uit 411) tussen 4 en 5 ure per dag aan formele lesse bestee. Voorts spandeer 19% (78 uit 411) van die respondente tussen 3 en 4 ure daagliks aan formele lesse, 16,8% (69 uit 411) spandeer 5 tot 6 ure, 14,8% (61 uit 411) 2 tot 3 ure, 9,2% (38 uit 411) 1 tot 2 ure en 6,3% (26 uit 411) 6 tot 7 ure per dag. Slegs 0,7% (3 uit 411) spandeer meer as 7 ure en 9,2% (38 uit 411) een tot 2 ure per dag aan formele lesse. Die gemiddelde tuisleerders bestee dus ongeveer 4 ure per dag aan formele lesse. Die meeste tradisionele skole werk op 'n skooldag van ongeveer 6 ure. Indien daar in ag geneem word dat daar in die meeste skole daagliks tyd ingeruim word vir 'n oggendbyeenkoms van leerders, asook twee pouses, word leerders sowat 5 ure per dag aan formele lessituasies blootgestel. Daar moet egter ook in gedagte gehou word dat daar dikwels heelwat tyd verlore gaan tydens klasruilings, die teruggee van toetse en opdragte, afkondigings en ander orde-reëlings. Hiervolgens sou 'n mens kon aflei dat daar effektief tussen 4 en 5 ure per dag in tradisionele klaskamers aan formele lesse bestee word. Dit blyk dus asof die gemiddelde tuisleerder ongeveer net soveel ure per dag aan formele lesse spandeer as leerders in tradisionele skole.

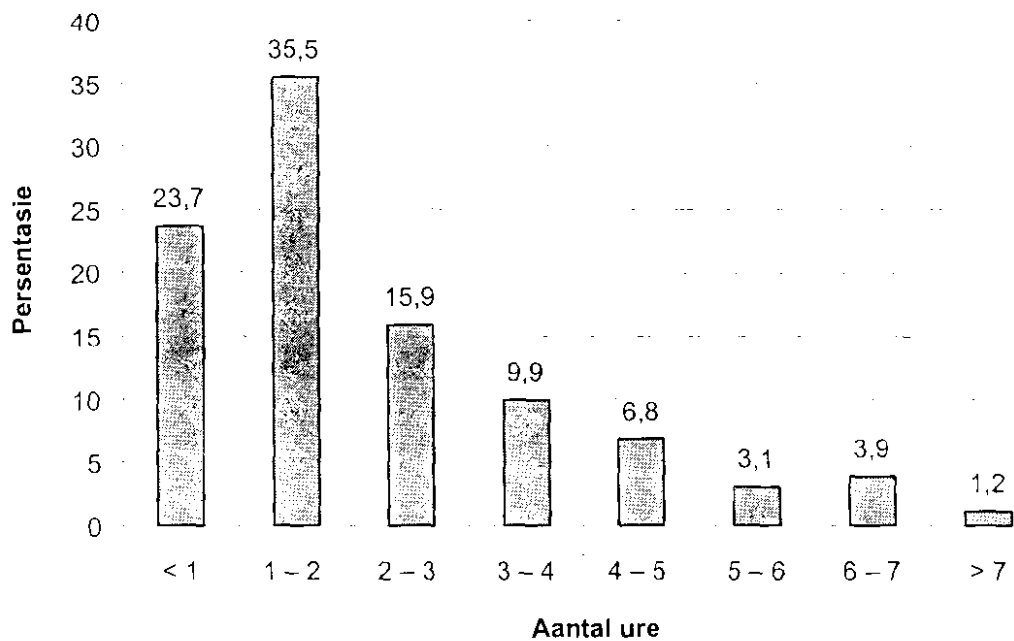
Daar moet egter in gedagte gehou word dat die aantal ure wat ten opsigte van voorskoolse leerders aangedui is, ook by hierdie gemiddelde ingesluit is en moontlik die aantal ure wat deur leerders in die primêre en sekondêre skoolfase bestee word, minder mag laat voorkom as wat dit is. Daar moet ook gewys word op die feit dat party respondente aangedui het dat dit vir hulle moeilik was om hierdie vraag te beantwoord, omdat hulle die lewe in totaliteit as 'n leerproses beskou en in alledaagse dinge dikwels leergeleenthede sien.

Alhoewel dié verspreiding nie noodwendig as verteenwoordigend van die totale tuisonderwyspopulasie in Suid-Afrika beskou kan word nie, blyk dit tog asof tuisleerders heelwat tyd aan formele lesse spandeer. Die afleiding sou gemaak kon word dat tuisskolers toegewyde ouers is wat bereid is om tyd aan hulle kinders se onderwys te bestee.

6.3.4.2 Tyd deur tuisleerders spandeer aan selfstudie

Figuur 6.16 gee 'n aanduiding van die gemiddelde tyd wat volgens die respondente daaglik deur tuisleerders aan selfstudie gewy word.

Figuur 6.16 Tyd spandeer aan selfstudie



Figuur 6.16 dui daarop dat tuisleerders volgens die respondente oor die algemeen nie baie tyd aan selfstudie spandeer nie. Die gemiddelde tuisleerders bestee sowat 1 tot 3 ure per dag aan selfstudie. Die grootste persentasie respondente (35,5%; 145 uit 411) spandeer slegs 1 tot 2 ure per dag aan selfstudie en 'n verdere groep (23,7%; 97 uit 411) selfs minder as een uur. Voorts spandeer 15,9% (66 uit 411) 2 tot 3 per dag, 9,9% (41 uit 411) 3 tot 4 ure en 6,8% (28 uit 411) 4 tot 5 ure daaglik aan selfstudie. Kleiner getalle, 3,1% (13 uit 411) en 3,9% (16 uit 411), bestee onderskeidelik daaglik 5 tot 6 ure en 6 tot 7 ure aan selfstudie. Slegs 1,2% (5 uit 411) van die respondente het aangedui dat daar daaglik meer as 7 ure aan selfstudie gewy word.

Weer eens moet daar in gedagte gehou word dat die aantal ure wat ten opsigte van voorskoolse leerders aangedui is, ook by hierdie gemiddelde ingesluit is en moontlik die aantal ure wat deur leerders in die primêre en sekondêre skoolfase bestee word, minder mag laat voorkom as wat dit is.

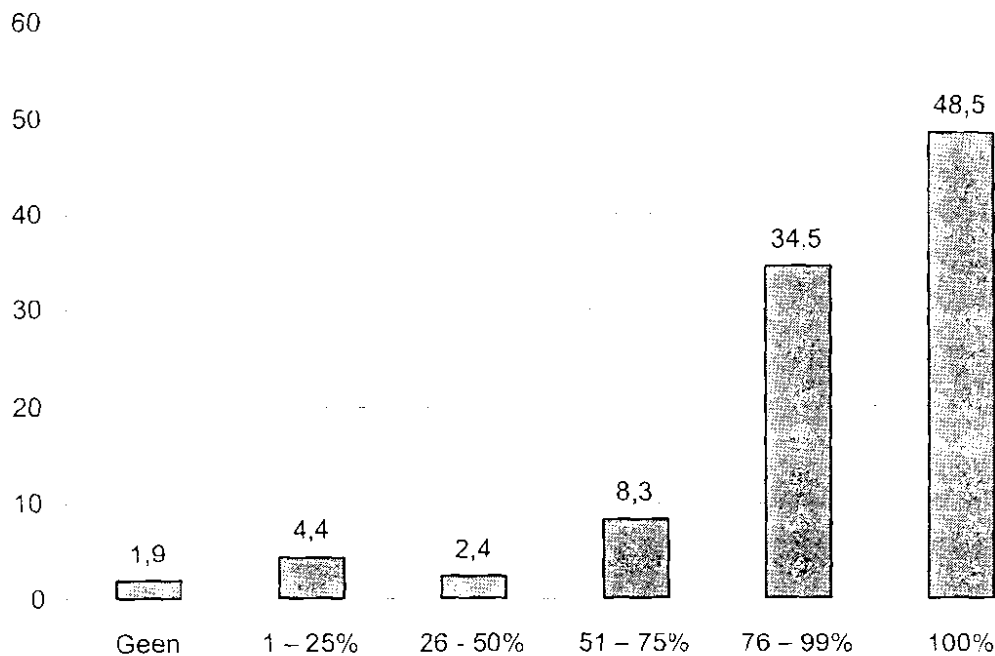
Daar sou moontlik uit Figure 6.15 en 6.16 afgelei kon word dat heelwat tuisleerders hulle tuisonderwys tydmatig beplan volgens 'n patroon wat ooreenstem met tradisionele skoolonderwys, waar formele lesse 'n groter rol as selfstudie speel.

Kennis moet ook geneem word van die feit dat daar wel enkele respondente was wat opgemerk het dat hulle nie 'n onderskeid tussen formele onderwys en selfstudie kon maak nie omdat hulle die lewe in die geheel as 'n geïntegreerde leerervaring beskou.

6.3.4.3 Die rol van aangekoopte leerprogramme in tuisonderwys

In Figuur 6.17 word aangedui watter rol aangekoopte leerprogramme, oftewel voorafbereide kurrikula, volgens die respondente in tuisonderwys speel.

Figuur 6.17 Rol van aangekochte leerprogramme



Dit blyk uit Figuur 6.17 dat bykans die helfte van die respondente (48,5%; 200 uit 412) se tuisonderwysprogram volledig uit aangekochte leerprogramme bestaan. 'n Beduidende groot groep (34,5%; 142 uit 412) het verder aangedui dat hulle grootliks (tussen 76 en 99%) gebruik maak van aangekochte programme. Voorts het 8,3% (34 uit 412) te kenne gegee dat meer as die helfte van hulle programme (51 tot 75%) uit voorafbereide materiaal bestaan. Slegs 2,4% (10 uit 412) gebruik voorafbereide leerprogramme vir 26 tot 50% van hulle onderwysprogram, 4,4% (18 uit 412) gebruik dit vir 1 tot 25% van hulle program en 'n beduidende minderheid van 1,9% (8 uit 412) maak glad nie van voorafbereide leerprogramme gebruik nie. Die meerderheid respondente (83%) maak dus bykans uitsluitlik van voorafbereide kurrikula gebruik.

Daar moet egter weer eens daarop gelet word dat tuis skolers deur middel van tuisonderwysverenigings en kurrikulumverskaffers by die navorsing betrek is. Daar kan dus verwag word dat 'n groot persentasie van die respondente wel van voorafbereide kurrikulums gebruik sou maak. Dié verspreiding kan dus

nie as verteenwoordigend van die totale tuisonderwyspopulasie beskou word nie, maar reflekteer tog 'n interessante tendens. Dit kom voor asof tuiskolers in Suid-Afrika grootliks gebruik maak van voorafbereide kurrikulums in hulle tuisonderwysprogramme. Ook die feit dat 'n groot aantal tuiskolers wel deur middel van kurrikulumverskaffers opgespoor kon word, kan as bevestiging hiervan geïnterpreteer word.

Daar sou ook 'n verband aangedui kon word tussen Figure 6.15, 6.16 en 6.17. Uit Figuur 6.15 blyk dit dat die grootste persentasie respondente (27,5%) daaglik tussen tussen 4 en 5 aan formele lesse bestee, terwyl Figuur 6.16 daarop dui dat die grootste getal respondente (59,2%) slegs 2 ure per dag, of selfs minder, aan selfstudie wy. Die afleiding sou dus gemaak kon word dat 'n groot persentasie tuiskolers gestruktureerde tuisonderwys verkies. Hierdie gegewens kan daarop dui dat tuiskolers in Suid-Afrika oor die algemeen hulle tuisonderwys aanbied volgens 'n model wat grootliks ooreenstem met tradisionele skoolonderwys waar daar 'n relatief vaste tydskedule is en 'n spesifieke kurrikulum gevolg word. Die twee pole wat so duidelik in tuisonderwys in die VSA onderskei kan word, naamlik die ortodokse strukturaliste, wie se tuiskolle eintlik miniatuurskolle is met formele en konvensionele kurrikula, teenoor die voorstanders van ongestruktureerde leer (vgl. 3.6.5), blyk nie so duidelik waarneembaar te wees in tuisonderwys in Suid-Afrika nie. Dit kom dus voor asof daar in Suid-Afrika nie so 'n groot groep voorstanders van ongestruktureerde leer is as in die VSA nie.

6.3.4.4 Vakke wat in tuisonderwys aangebied word

Die vakke wat grootliks in tuisonderwys in Suid-Afrika aangebied word, word in Tabel 6.6 verskaf, asook hoeveel tuiskolers die vakke aanbied. Daar is van respondente verlang om alle vakke wat deur hulle aangebied word, aan te dui.

Tabel 6.6 Vakke

Vakke	Frekwensie	Persentasie
Engels	408	96
Wiskunde	404	96
Afrikaans	364	86
Wetenskap	337	80
Godsdiensonderrig	325	77
Geografie	279	66
Ander	278	66
Biologie	264	63
Kuns	246	58
Musiek	182	43
Geskiedenis	121	29
Bedryfseconomie	78	18
Rekeningkunde	74	18
Rekenaarwetenskap	62	15
Huishoudkunde	34	8
Afrikatale	32	8
Ander tale	24	6
Basiese leervaardighede	22	5
Tik	22	5
Tegnologie	22	5
Landbou	21	5
Tegniese vakke	19	5
Ekonomie	18	4

Dit blyk uit Tabel 6.6 dat Engels (97%), Wiskunde (96%) en Afrikaans (86%) die vakke is wat die meeste in tuisonderwys in Suid-Afrika aangebied word. Wetenskap (80%) en Godsdiensonderrig (77%) speel ook 'n belangrike rol. Voorts is Geografie (66%), Biologie (63%) en Kuns (58%) ook gewilde vakke. Musiek (43%), Geskiedenis (29%), Rekeningkunde (18%), Bedryfseconomie (18%) en Rekenaarwetenskap (15%) word ook tot 'n groot mate aangebied. Afrikatale word deur 8% van die respondente aangebied, terwyl ander tale, waaronder Spaans, Portugees, Hollands, Duits, Grieks, Frans, Latyn en Hebreeus, deur 6% van die respondente aangebied word. Ekonomie (4%) en praktiese vakke, soos Huishoudkunde (8%), Landbou (5%), Tegniese vakke (5%), Tik (5%) en Tegnologie (5%) word op kleiner skaal aangebied. Primêre skoolvakke soos skrif en spel, in die tabel aangedui as Basiese

Leervaardighede, word deur 5% van die respondente aangebied. Daar is ook enkele ander vakke wat op beperkte skaal aangebied word, soos byvoorbeeld mode-ontwerp, entrepreneurskap, hotel-en-spyseniering en lewensvaardighede, wat in Tabel 6.20 saamgevoeg is onder die opskrif *Ander*.

Enkele respondente het aangedui dat dit vir hulle moeilik was om die vakke wat aangebied word aan te dui, omdat hulle 'n geïntegreerde benadering volg waarvolgens vakke nie afsonderlik aangebied word nie.

6.3.4.5 Hulpmiddels wat deur tuisskolers gebruik word vir tuisonderwys

In Tabel 6.7 word aangedui in watter mate bepaalde hulpmiddels deur tuisskolers in hulle tuisonderwysprogramme gebruik word. Daar is van respondente verlang om alle hulpmiddels wat deur hulle gebruik word, aan te dui.

Tabel 6.7 Hulpmiddels

Hulpmiddels	Frekwensie	Persentasie
Voorbereide leerinhoude	405	96
Biblioteek	360	85
Rekenaar	334	79
Praktiese belewing	328	78
Uitstappies	322	76
Opvoedkundige videos en/of kasette	232	55
Kundiges	117	28
Ander	47	11

Dit blyk uit Tabel 6.7 dat 96% van die respondente gebruik maak van voorafbereide leerinhoude as hulpmiddels. Dit bevestig dus die afleiding wat in 6.4.3 gemaak is. 'n Groot aantal respondente (85%) het aangedui dat hulle biblioteke gebruik. Voorts word die rekenaar grootliks gebruik (79%), asook praktiese belewing (78%), uitstappies (76%) en opvoedkundige videos en kasette (55%). 'n Kleiner persentasie van die respondente (28%) maak gebruik van kundiges se insette en 11% het aangedui dat hulle benewens die genoemde hulpmiddels, ook verskeie ander hulpmiddels gebruik.

Dit blyk duidelik dat tuissekolers moeite doen om 'n wye verskeidenheid hulpmiddels by tuisonderwys te gebruik. Die afleiding sou gemaak kon word dat dit getuig van entoesiasme en toewyding.

6.3.4.6 Tuisleerders se deelname aan buitemuurse aktiwiteite

Tabel 6.8 gee 'n oorsig oor tuisleerders se deelname aan buitemuurse aktiwiteite. Daar is van respondente verlang om alle buitemuurse aktiwiteite waaraan hulle kinders deelneem, aan te dui.

Tabel 6.8 Buitemuurse aktiwiteite

Buitemuurse aktiwiteite	Frekwensie	Persentasie
Musiek	189	45
Ballet	58	14
Netbal	13	3
Drama	28	7
Tennis	100	24
Rugby	23	5
Karate	13	3
Kuns	133	32
Hokkie	31	7
Krieket	90	21
Swem	231	55
Ander	224	53

Uit Tabel 6.8 blyk dit dat bykans alle respondente aangedui het dat hulle tuisleerders deelneem aan buitemuurse aktiwiteite. Heelwat tuisleerders neem deel aan 'n hele paar sodanige aktiwiteite. Hieruit sou afgelei kon word dat tuissekolers oor die algemeen bereid is om opofferings te maak ten opsigte van tyd en kostes om toe te sien dat tuisleerders betrokke is by buitemuurse aktiwiteite.

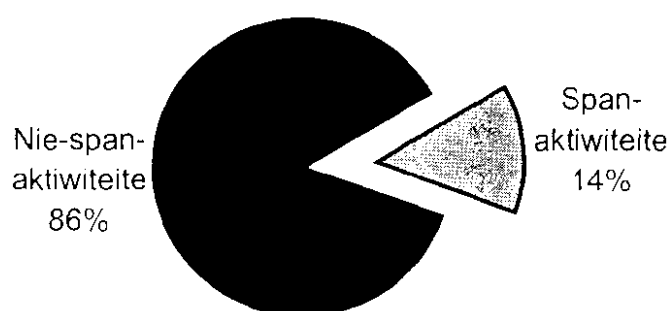
Swem, waaraan 55% respondente se kinders deelneem, blyk 'n gewilde aktiwiteit te wees. Die tweede grootste kategorie wat deur respondente gemerk is, naamlik *Ander*, sluit 'n wye verskeidenheid uiteenlopende aktiwiteite in, soos onder meer atletiek, perdry, stoei, modelwerk en talle ander, wat bykans uitsluitlik nie-spanaktiwiteite is. Musiek (45%), kuns (32%)

en tennis (24%) is ook gewilde aktiwiteite onder tuisleerders. Voorts word krieket (21%), ballet (14%), hokkie (7%) en rugby (5%) genoem. Netbal (3%) en karate (3%) is ook deur enkele respondente aangedui.

Dit is opvallend dat dié buitemuurse aktiwiteite wat die meeste deur respondente gemerk is, tipies daardie aktiwiteite is wat nie in spanverband beoefen hoef te word nie, soos byvoorbeeld swem, musiek en tennis. Die verklaring hiervoor mag wees dat tuisleerders nie geredelik toegang het tot skoolaktiwiteite en -spanne nie. Daar is egter wel tuisleerders wat deelneem aan spansporte en hulle sou waarskynlik inskakel by klubs of moontlik deur plaaslike skole tot skoolspanne toegelaat word.

Tuisleerders se deelname aan spanaktiwiteite word in Figuur 6.18 aangedui.

Figuur 6.18 Deelname aan spanaktiwiteite

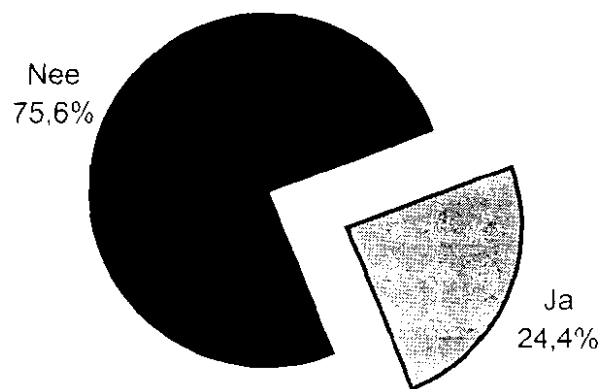


Ondanks die feit dat tuisleerders aktief betrokke is by buitemuurse aktiwiteite, het twee respondente te kenne gegee dat hulle gebrekkige sosialisering as nadeel van tuisonderwys beskou.

6.3.4.7 Die gebruik van skoolfasiliteite deur respondente

Tuiskolers is versoek om aan te dui of tuisleerders van enige fasiliteite by openbare en/of privaatskole gebruik maak, en/of deelneem aan enige aktiwiteite wat deur openbare en/of privaatskole aangebied word. In Figuur 6.19 word die response op hierdie vraag aangedui.

Figuur 6.19 Gebruik van skoolfasiliteite



Dit blyk uit Figuur 6.19 dat die oorgrote meerderheid (75,6%; 316 uit 418) respondente aangedui het dat tuisleerders nie gebruik maak van van enige fasiliteite by tradisionele skole nie en ook nie deelneem aan enige aktiwiteite wat deur tradisionele skole aangebied word nie. Tog het bykans 'n kwart van die respondente (24,4%; 102 uit 418) aangedui dat hulle gebruik maak van fasiliteite by openbare en/of privaatskole, en/of deelneem aan aktiwiteite wat deur openbare en/of privaatskole aangebied word.

Enkele respondente het aangedui dat hulle baie graag gebruik sou wou maak en/of tuisleerders wou laat deelneem aan aktiwiteite wat deur tradisionele skole aangebied word, maar dat die skole hulle nie wil toelaat nie, of selfs vyandiggesind is. Ander respondente het weer opgemerk hoe goedgesind verskeie openbare sowel as privaatskole hulle is en dat daar goeie samewerking bestaan. Die wyses van samewerking verskil. In sommige

gevalle betaal ouers 'n gedeelte van die normale skoolfonds in ruil vir die gebruik van fasiliteite en deelname aan skoolaktiwiteite. In ander gevalle mag leerders gebruik maak van fasiliteite en selfs deelneem aan aktiwiteite, mits leerders nie die skool in spanaktiwiteite verteenwoordig en sodoende skoolleerders uit 'n span hou nie.

6.3.4.8 Samevatting

Soos reeds in 6.2.12 genoem is, blyk dit dat dit meestal die moeder is wat die primêre verantwoordelikheid vir tuisonderwys neem. In die meeste gevalle word tuisonderwys toegepas sonder dat die tuisleerders by 'n onderwysdepartement geregistreer is. Die meeste respondente wie se kinders wel by 'n onderwysdepartement geregistreer is, woon in Gauteng. Enkele respondente het aangedui dat hulle tans besig is met die registrasieproses. Voorts blyk dit dat tuisskolers meestal klein gesinne het, wat beteken dat individuele aandag geredelik moontlik is. Tuisleerders wissel vanaf pre-primêre vlak tot graad 12. Dit blyk ook duidelik dat tuisonderwys in Suid-Afrika sowat twee jaar gelede geweldig begin groei het. Baie meer tyd word aan formele lesse bestee as aan selfstudie en daar word meestal gebruik gemaak van voorafbereide kurrikula. Tuisleerders bestee gemiddeld net soveel tyd aan formele lesse as leerders in formele skole. 'n Wye spektrum vakke word aangebied en 'n verskeidenheid hulpmiddels word vir tuisonderwysprogramme ingespan. Tuisleerders neem bykans sonder uitsondering deel aan 'n buitemuurse aktiwiteite van wisselende aard – meestal nie spanaktiwiteite nie. Bykans 'n kwart van die respondente maak gebruik van fasiliteite by skole of laat hulle kinders deelneem aan aktiwiteite wat by skole aangebied word. Van die tuisleerders wat dit nie doen nie, het aangedui dat hulle graag sou wou, maar nie deur skole toegelaat word nie. Dit blyk dat tuisskolers oor die algemeen toegewyde ouers is wat bereid is om baie tyd en aandag aan hulle kinders se tuisonderwys te gee.

Vervolgens sal daar gekyk word na die redes vir tuisonderwys in Suid-Afrika.

6.4 REDES VIR TUISONDERWYS

Die doel met die vrae in hierdie afdeling (vgl. Bylae B, Afdeling C) was om te bepaal wat die hoofredes vir tuisonderwys in Suid-Afrika is.

Respondente is versoek om prioriteite toe te ken aan 'n lys van 14 moontlike redes vir tuisonderwys. Daar is ook ruimte gelaat vir tuisskolers om hulle eie redes te voorsien of die lysie aan te vul met redes van hulle eie.

6.4.1 Respondente se priorisering van redes

Respondente se priorisering van redes word in Tabel 6.9 aangedui:

Tabel 6.9 Respondente se priorisering van redes

Prioriteit	Rede
1	Om onderwys van 'n hoë standaard aan my kind/ers te bied.
2	Om aan my kind/ers 'n onderwysomgewing te voorsien wat versoenbaar is met hulle geloof.
3	Om die waarde van die gesin as instelling aan my kind/ers oor te dra.
4	Om bepaalde morele waardes by my kind/ers te ontwikkel.
5	Om geïndividualiseerde onderrig te verskaf wat toepaslik is vir my kind/ers se vlak van ontwikkeling.
6	Om my kind/ers te leer om dit te geniet om te leer.
7	Om my kind/ers te leer om selfstandig te leer.
8	Om die mees gunstige en stimulerende omgewing moontlik vir my kind/ers te skep.
9	Om onderwys in 'n een-tot-een situasie vir my kind/ers aan te bied.
10	Om my kind/ers weg te hou van negatiewe groepsdruk.
11	Dit is 'n wyse waarop ek my geloof uitleef.
12	Om my kinders teen geweld op skool te beskerm.
13	Privaatonderwys sou my eerste keuse wees, maar dit is te duur.
14	Om sosiale en politieke redes.

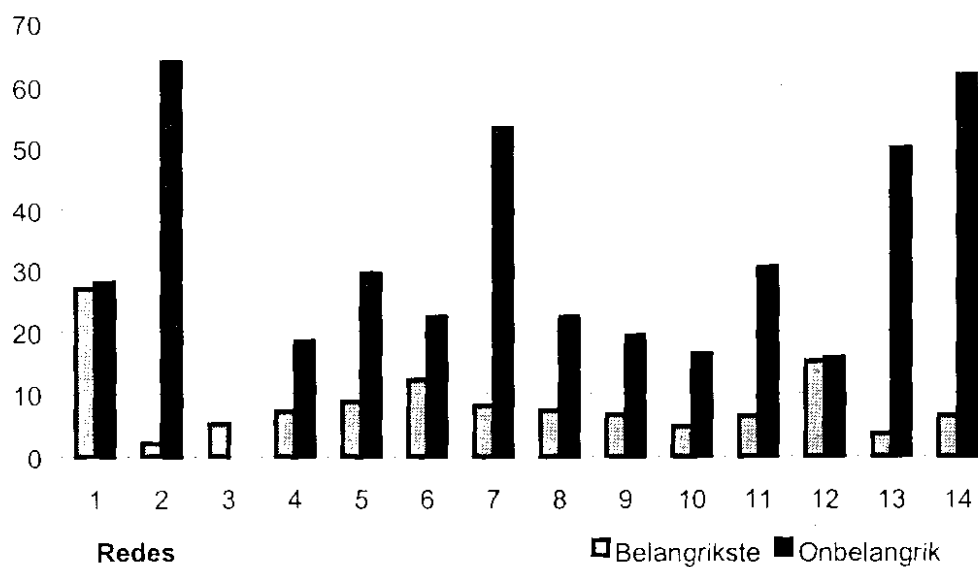
Uit bogenoemde prioriteitslys blyk dit dat die standaard van onderwys die belangrikste rede is waarom respondente tuisonderwys as opsie kies.

Indien daar egter gekyk word na die enkele grootste rede wat as dié belangrikste rede deur respondente aangevoer word, kom daar 'n ander dimensie na vore. In Figuur 6.20 word aangedui watter persentasie respondente die betrokke redes as dié belangrikste beskou het (dit wil sê hulle eerste rede), teenoor die redes wat deur respondente as heeltemal onbelangrik beskou word (dit wil sê glad nie gemerk is nie). Die redes word in Tabel 6.10 genummer vanaf 1 tot 14:

Tabel 6.10 Redes vir tuisonderwys

Nommer	Rede
1	Om aan my kind/ers 'n onderwysomgewing te voorsien wat versoenbaar is met hulle geloof.
2	Om sosiale en politieke redes.
3	Om die waarde van die gesin as instelling aan my kind/ers oor te dra.
4	Om bepaalde morele waardes by my kind/ers te ontwikkel.
5	Om onderwys in 'n een-tot-een situasie vir my kind/ers aan te bied.
6	Om geïndividualiseerde onderrig te verskaf wat toepaslik is vir my kind/ers se vlak van ontwikkeling.
7	Dit is 'n wyse waarop ek my geloof uitleef.
8	Om die mees gunstige en stimulerende omgewing moontlik vir my kind/ers te skep.
9	Om my kind/ers te leer om dit te geniet om te leer.
10	Om my kind/ers te leer om selfstandig te leer.
11	Om my kind/ers weg te hou van negatiewe groepsdruk.
12	Om onderwys van 'n hoë standaard aan my kind/ers te bied.
13	Om my kinders teen geweld op skool te beskerm.
14	Privaatonderwys sou my eerste keuse wees, maar dit is te duur.

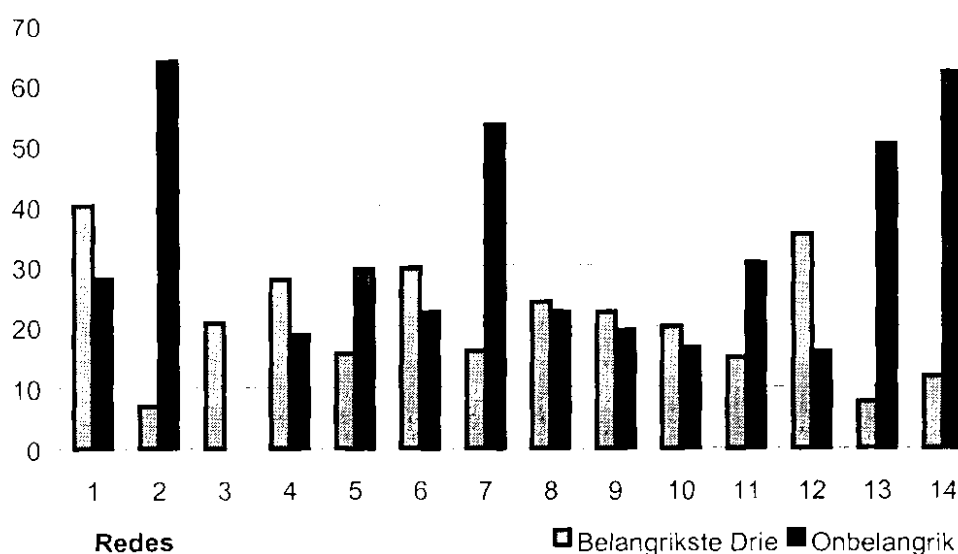
Figuur 6.20 'n Vergelyking tussen redes wat as die belangrikste beskou word en redes wat glad nie gemerk is nie



Uit Figuur 6.20 blyk dit dat rede 1 (*Om aan my kind/ers 'n onderwysomgewing te voorsien wat versoenbaar is met hulle geloof*) dié rede is wat meer as enige ander rede deur respondente as hulle eerste oorwegings aangedui en dat rede 12 (*Om onderwys van 'n hoë standaard aan my kind/ers te bied*) die rede is wat deur die tweede grootste groep respondente as hoofrede aangevoer word.

Indien daar egter gekyk word na die belangrikste *drie* redes wat deur respondente aangevoer word, teenoor dit wat as onbelangrik aangedui word, kom daar 'n verdere aspek na vore. In Figuur 6.21 word aangedui watter redes deur respondente as die drie belangrikste redes beskou is (dit wil sê hulle eerste drie redes), teenoor die redes wat deur respondente as heeltemal onbelangrik beskou word (dit wil sê glad nie gemerk is nie).

Figuur 6.21 'n Vergelyking tussen redes wat as die belangrikste drie gemerk is en redes wat glad nie gemerk is nie



Uit Figuur 6.21 blyk dit dat daar heelwat meer respondente is wat rede 1 (*Om aan my kind/ers 'n onderwysomgewing te voorsien wat versoenbaar is met hulle geloof*) as heeltemal onbelangrik beskou as wat daar respondente is wat rede 12 (*Om onderwys van 'n hoë standaard aan my kind/ers te bied*) as onbelangrik beskou.

Dit blyk verder duidelik uit Figuur 6.22 dat, benewens redes 1 en 2, redes 4 (*Om bepaalde morele waardes by my kind/ers te ontwikkel*) en 6 (*Om geïndividualiseerde onderrig te verskaf wat toepaslik is vir my kind/ers se vlak van ontwikkeling*) dikwels vir respondente belangrike redes is. Ander redes wat deur heelwat respondente as belangrik beskou word, is redes 8 (*Om die mees gunstige en stimulerende omgewing moontlik vir my kind/ers te skep*), rede 9 (*Om my kind/ers te leer om dit te geniet om te leer*) en rede 3 (*Om die waarde van die gesin as instelling aan my kind/ers oor te dra.*). Rede 10 (*Om my kind/ers te leer om selfstandig te leer*), redes 5 (*Om onderwys in 'n een-tot-een situasie vir my kind/ers aan te bied*), en rede 11 (*Om my kind/ers weg te hou van negatiewe groepsdruk*) blyk belangrike redes te wees, hoewel nie

krities belangrik nie. Die grootste persentasie respondente het redes 2 (*Om sosiale en politieke redes*), 7 (*Dit is 'n wyse waarop ek my geloof uitleef*), 13 (*Om my kinders teen geweld op skool te beskerm*) en 14 (*Privaatonderwys sou my eerste keuse wees, maar dit is te duur*) as onbelangrik beskou.

6.4.2 Klassifikasie van redes

Uit 'n oopende vraag (vgl. Bylae B) het dit duidelik geblyk dat daar ook ander redes is, wat nie by die vraelys ingesluit is nie, waarom respondente tuisonderwys as opsie kies. Daar is vervolgens vir elk van hierdie redes kategorieë geskep. Die resultaat was dat daar 'n groot aantal redelik diverse redes was. Voorts is daar gepoog om alle verbandhoudende redes - die wat by die vraelys ingesluit was sowel as die wat nie by die vraelys ingesluit was nie, maar wel deur respondente aangedui is - in sinvolle kategorieë te groepeer. Die onderstaande 10 kategorieë is geïdentifiseer:

6.4.2.1 Geloof

Respondente in hierdie kategorie verkies tipies tuisonderwys omdat dit hulle in staat stel om aan hulle kinders 'n onderwysomgewing te voorsien wat versoenbaar is met hulle geloof. Vir talle respondente is dit ook 'n wyse waarop hulle hul geloof uitleef en heelparty het aangedui dat hulle tuisonderwys as 'n Goddelike opdrag beskou.

6.4.2.2 Mees gunstige leeromgewing

Respondente in hierdie kategorie het aangedui dat hulle waarde heg aan die feit dat hulle tuis 'n omgewing kan skep wat meer bevorderlik is vir leer as in 'n skool. Hulle skep tipies geleenthede vir stimulering en geïndividualiseerde onderrig, toepaslik vir die leerder se vlak van ontwikkeling. Heelparty het ook genoem dat dit vir hulle belangrik is dat hulle kinders die leerproses geniet. 'n Groot groep respondente in hierdie kategorie het verwys na die stres wat leerders op skool ervaar as gevolg van onderwysers se negatiewe

gesindhede teenoor leerders en onbegrip vir leerders se individuele situasies. Negatiewe groepsdruk is ook hier vermeld.

6.4.2.3 *Standaard van onderwys*

Alhoewel daar 'n noue verband is tussen hierdie kategorie en die voorafgaande kategorie en dié twee kategorieë moontlik saam gegroepeer kan word as opvoedkundige redes, het respondente in hierdie kategorie spesifiek verwys na dalende standaarde in openbare onderwys. Dit wil dus voorkom asof hulle hul kinders wel in openbare skole sou plaas indien die standaarde volgens hulle persepsie verbeter sou word. Respondente in hierdie kategorie het ook opgemerk dat onderwys in openbare skole uit pas is met die behoeftes van die samelewing en dus nie meer relevante onderwys is nie.

6.4.2.4 *Toestande/faktore in openbare skole*

Onder hierdie kategorie is onder meer verwys na oorvol klasse, toenemende geweld en onhigiëniese toestande by openbare skole.

6.4.2.5 *Sosiale en politieke redes*

Enkele respondente in hierdie kategorie het melding gemaak van moedertaalonderrig en kultuurbehoud as redes vir tuisonderwys.

6.4.2.6 *Waardes en ouer-kind-verhouding*

Respondente in hierdie kategorie het die belang van morele waardes beklemtoon en dikwels in die besonder verwys na die waarde wat hulle heg aan die gesin as sosiale instelling. Versterking van die gesinsbande en die ouer-kind-verhouding in die besonder is 'n verdere aspek van belang wat genoem word.

6.4.2.7 Spesiale onderwysbehoefte

Respondente in hierdie kategorie het na verskeie uiteenlopende onderwysbehoefte verwys wat wissel van sigprobleme tot Tourette-sindroom en erge epilepsie.

6.4.2.8 Geografie

Respondente in hierdie kategorie beweeg tipies voortdurend tussen verskillend lande of woon ver van skole af en verkies om nie hulle kinders in koshuise te laat inwoon nie.

6.4.2.9 Finansies

Heelwat respondente in hierdie kategorie het aangedui dat hulle privaatonderwys bo tuisonderwys sou verkies, maar meen dat dit te duur is. Tuisonderwys bied volgens hulle bekostigbare onderwys van 'n hoër standaard as wat by openbare skole aangebied word. Daar is wel ook respondente wat bloot finansële implikasies as rede vir tuisonderwys aangedui het sonder om 'n standpunt oor privaatonderwys te stel.

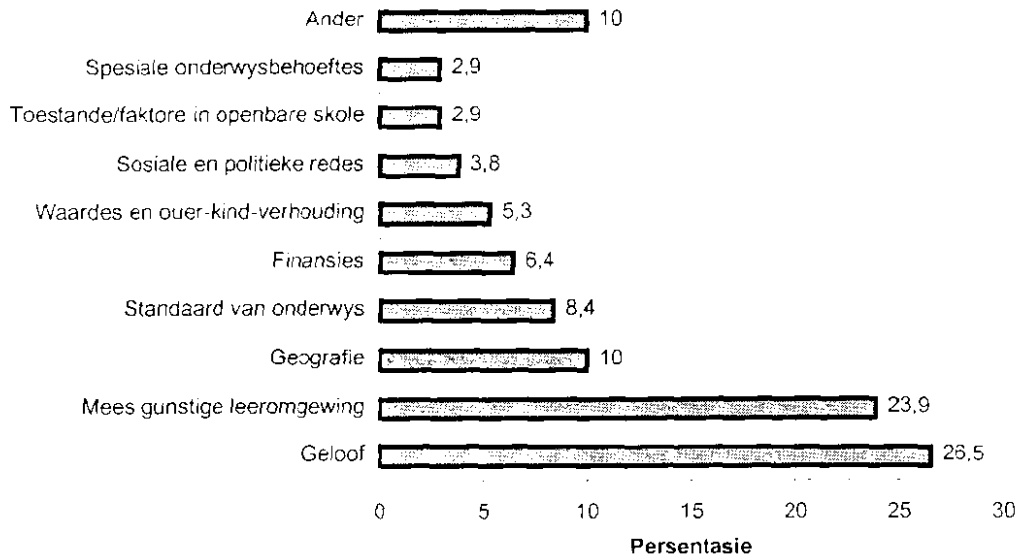
6.4.2.10 Ander

Alle ander redes wat nie by bogenoemde kategorieë kon inpas nie, is onder hierdie opskrif saamgegroepeer.

Duidelike verbande kon in sommige gevalle gesien word tussen bepaalde redes. Heelwat respondente wat byvoorbeeld finansies as hoofrede aangevoer het, het ook hoë waarde geheg aan die standaard van onderwys. Eweneens het talle respondente wat verwys het na die standaard van onderwys as primêre oorweging vir tuisonderwys, die skep van 'n gunstige leeromgewing as 'n baie belangrike rede aangedui. Voorts het heelwat respondente wat geloof as primêre rede aangevoer het, getoon dat hulle morele waardes (en die versterking van gesinsbande tot 'n mindere mate) as belangrik ag.

In Figuur 6.22 word 'n uiteensetting gegee van respondente se antwoorde met betrekking tot redes, volgens bogenoemde klassifikasie.

Figuur 6.22 Klassifikasie van redes



Dit blyk uit Figuur 6.22 dat geloofsoortuiging (26,5%; 111 uit 419) dié enkele groot rede mag wees waarom tuisskolers tuisonderwys as opsie kies. Dit blyk egter dat die skep van 'n meer gunstige leeromgewing 'n bykans ewe groot motiveerder is (23,9%; 100 uit 419) en indien dit saam met die standaard van onderwys (8,4%; 35 uit 419) as opvoedkundige redes gegroepeer word, sou dit die grootste motiveerder (32,3%; 135 uit 419) vir tuisonderwys in Suid-Afrika wees. Dit kom voor asof die inligting wat in 6.4 verskaf is, hierdie afleiding steun. Daar sou dus afgelei kon word dat opvoedkundige redes moontlik die grootste motiveerder is vir tuisonderwys in Suid-Afrika en dat die tweedse grootste rede geloofsoortuiging is. Indien dié afleiding korrek is, sou dit verskil van die situasie in die VSA, waar die grootste rede geloof en die tweede grootste rede opvoedkundig van aard is (vgl. 3.6.4). Sosiale en politieke redes (3,8%; 16 uit 419) sou moontlik saam met geloofsoortuiging as ideologiese rede geklassifiseer kon word en waardes en ouer-en-kind-verhouding (5,3%; 22 uit 419) saam met opvoedkundige redes. Dit sou

beteken dat ideologiese redes (30,3%; 127 uit 419) steeds ondergeskik is aan opvoedkundige redes (37,6%; 157 uit 419) vir tuisonderwys in Suid-Afrika. Geografiese redes word deur 10% (42 uit 419) van die respondente as primêre rede vir tuisonderwys genoem. 'n Wyd-uiteenlopende verskeidenheid ander redes word deur 'n verdere 10% (42 uit 419) van die respondente aangedui as primêre redes. Soos reeds aangedui, noem 8,4% (35 uit 419) van die respondente standaard van onderwys as rede, 6,4% (27 uit 419) noem finansiële oorwegings, 5,3% (22 uit 419) waardes en versterking van die ouer-kind-verhouding en 3,8% (16 uit 419) sosiale en politieke redes. Ewe veel respondente het toestande of faktore in openbare skole (2,9%; 12 uit 419) en spesiale onderwysbehoefte (2,9%; 12 uit 419) as redes aangevoer. Heel party van hierdie redes kom ooreen met die redes wat in die VSA genoem word (vgl. 3.6.4).

6.4.3 'N ANALISE VAN DIE VERSKILLE IN DIE PRIORISERING VAN TUISKOLERS MET BETREKKING TOT REDES VIR TUISONDERWYS

Aangesien die konteks van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika in 1996 met die koms van die nuwe Grondwet en die Suid-Afrikaanse Skolewet (vgl. 4.2.2) dramaties verander het, is daar besluit om 'n analise te maak van die prioriteite wat deur tuis skolers aan die redes vir tuisonderwys toegeken is. Daar is voorts 'n vergelyking getref tussen die redes vir tuisonderwys soos aangevoer deur tuis skolers wat reeds voor 1996 begin het, met tuisonderwys en dié wat in 1997 of later begin het. Vir hierdie doel is 'n *t*-toets gebruik.

6.4.3.1 Die *t*-toets

Volgens Tuckman (1994:273-274) is die *t*-toets 'n statistiese toets wat gebruik word om twee gemiddeldes te vergelyk om te bepaal of die verskille tussen die gemiddeldes werklik betekenisvolle verskille en nie bloot toevallige verskille is nie. Die *t*-toets maak dit moontlik om te bepaal wat die vlak van statistiese betekenis is met betrekking tot 'n waarneembare verskil tussen steekproefgemiddelde (Gall, *et al.*, 1996:182). Met behulp van die *t*-toets is

dit moontlik om te bepaal hoe dikwels 'n bepaalde telling van 'n gegewe omvang tussen steekproefgroottes van 'n gegewe grootte sou voorkom indien daar geen verskille in die populasies is nie. Die *t*-toets is in hierdie studie gebruik om te bepaal of daar enige betekenisvolle verskille is tussen die redes vir tuissonderwys wat aangevoer word deur tuisskolers wat voor 1996 begin tuisskool het en dié wat daarna eers met tuissonderwys begin het. Die toets het aan die lig gebring dat daar geen betekenisvolle verskille tussen die twee groepe is met betrekking tot redes vir tuissonderwys nie.

6.4.4 Samevatting

Dit blyk dat opvoedkundige redes die grootste motiveerder vir tuissonderwys in Suid-Afrika mag wees en geloofsoortuiging die tweedse grootste rede. Indien dié afleiding korrek is, sou dit verskil van die situasie in die VSA, waar die grootste rede geloof en die tweede grootste rede opvoedkundig van aard is. Die onwaarskynlikste rede vir tuissonderwys in SA blyk te wees sosiale en politieke redes, deur privaatonderwys, 'n wyse waarop tuisskolers hulle geloof uitleef en die beskerming van kinders teen geweld op skool.

6.5 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

In hierdie hoofstuk is die data wat deur middel van die empiriese ondersoek ingesamel is, weergegee, ontleed en geïnterpreteer. Die algemene biografiese inligting ten opsigte van die respondente is eerstens bestudeer ten einde 'n profiel saam te stel van die gemiddelde respondent. Dit blyk dat tuisskolers in Suid-Afrika, net soos in die VSA 'n diverse groep is. Dit kom voor asof dit meestal die moeder is wat vir tuissonderwys verantwoordelik is. Voorts is daar bykans ewe veel Afrikaans- as Engelsprekende tuisskolers in Suid-Afrika. Die meeste respondente is blank, ouer as 30 jaar en beskik meestal slegs oor matriek, of hoogstens matriek en 'n tersiêre diploma, en geen onderwyskwalifikasies of ervaring as onderwysers in openbare en/of privaatskole nie. Respondente se gemiddelde basiese inkomste per gesin verskil nie werklik van die nasionale gemiddelde nie. Respondente woon regoor die land en is nie in 'n bepaalde geografiese gebied gekonsentreer nie. Daar

is bykans net soveel respondente wat nie aan tuisondewysverenigings behoort nie as wat daar wel aan tuisonderwysverenigings behoort.

Vervolgens is daar gekyk na hoe tuisonderwys in Suid-Afrika bedryf word. Dit blyk dat tuisonderwys meestal aangebied word sonder dat die tuisleerders by 'n onderwysdepartement geregistreer is. Die meeste respondente wie se kinders wel by 'n onderwysdepartement geregistreer is, woon in Gauteng. Voorts blyk dit dat tuisskolers meestal klein gesinne het, wat beteken dat individuele aandag geredelik moontlik is. Tuisleerders wissel vanaf pre-primêre vlak tot graad 12. Dit blyk voorts duidelik dat tuisonderwys in Suid-Afrika sowat twee jaar gelede geweldig begin groei het. Baie meer tyd word aan formele lesse bestee as aan selfstudie. Tuisleerders bestee gemiddeld net soveel tyd aan formele lesse as leerders in formele skole. Daar word meestal gebruik gemaak van voorafbereide kurrikula. 'n Wye spektrum vakke word aangebied en 'n verskeidenheid hulpmiddels word vir tuisonderwysprogramme ingespan. Tuisleerders neem bykans sonder uitsondering deel aan buitemuurse aktiwiteite van wisselende aard – meestal nie spanaktiwiteite nie. Bykans 'n kwart van die respondente maak gebruik van fasiliteite by skole of laat hulle kinders deelneem aan aktiwiteite wat by skole aangebied word. Dit blyk dat tuisskolers oor die algemeen toegewyde ouers is wat bereid is om baie tyd en aandag aan hulle kinders se tuisonderwys te bestee.

Vervolgens is daar ondersoek ingestel na die redes vir tuisonderwys in Suid-Afrika. Dit blyk dat opvoedkundige redes die grootste motiveerder vir tuisonderwys in Suid-Afrika mag wees en geloofsoortuiging die tweedse grootste rede. Indien dié afleiding korrek is, sou dit verskil van die situasie in die VSA, waar die grootste rede geloof en die tweede grootste rede opvoedkundig van aard is.

HOOFSTUK 7: SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word eerstens 'n samevatting van die navorsing gegee. Tweedens word die bevindings met betrekking tot die navorsingsdoel, soos gestel in Hoofstuk 1, bespreek op grond van die literatuurstudie oor die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening (Hoofstuk 2), tuisonderwys in die VSA (Hoofstuk 3), tuisonderwys in Suid-Afrika (Hoofstuk 4) en die empiriese navorsing (Hoofstukke 5 en 6). Ten slotte word enkele aanbevelings, gebaseer op die navorsingsbevindings, gemaak.

7.2 SAMEVATTING

In Hoofstuk 1 is die rasionaal van hierdie studie uiteengesit. Die studie fokus op tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. Daar is aangedui dat die navorsingstema ondersoek sal word deur die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening te bepaal, vas te stel hoe tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA daar uitsien en dan ondersoek in te stel na tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.

In Hoofstuk 2 is die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening ondersoek. Toepaslike begrippe is omskryf om duidelikheid te verkry oor terme wat in hierdie verslag gebruik word en daar is ondersoek ingestel na tuisonderwys in die konteks van 'n stelsel van onderwysvoorsiening. Vervolgens is tuisonderwys as verskynsel ondersoek deur 'n studie te maak van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in konteks, bepaalde regs kwessies met betrekking tot tuisonderwys en kritiek teen openbare skole. Die voor- en nadele van tuisonderwys is uitgewys aan die hand van argumente teen en ten gunste van tuisonderwys.

In Hoofstuk 3 is ondersoek ingestel na tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA. 'n Oorsig is gegee oor onderwysvoorsiening in die VSA deur te verwys na historiese aspekte, kritiek teen die Amerikaanse onderwysstelsel, sosiale faktore wat 'n invloed op onderwys uitoefen, en vryemark keuses ten opsigte van skole in die VSA. Vervolgens is 'n oorsig gegee oor die ontwikkeling van tuisonderwys in die VSA. Daar is verwys na die ontwikkeling van skoolpligwetgewing, asook beleid ten opsigte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening. Enkele gronde vir hofsake met betrekking tot tuisonderwysbeleid is kortliks bespreek, asook die beleid van state in die VSA met betrekking tot enkele aspekte van tuisonderwysbeleid, naamlik staatsbeheer oor tuisonderwys, onderwyskwalifikasies van tuiskolers, leerderevaluering en die voorsiening van tuisonderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte. Voorts is enkele dimensies van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in die VSA bespreek. Daar is verwys na die groeiende getalle van tuiskolers en daar is 'n studie gemaak van die profiel van tuiskolers in die VSA. Die redes wat deur tuiskolers aangevoer word vir tuisonderwys en die onderwysmetodes wat deur hulle gebruik word, is ook onder die loep geneem. Daar is verwys na die strominge in die Amerikaanse tuisonderwysbeweging, asook opvoedkundig-filosofiese invloede op tuisonderwys in die VSA. Daar is ook 'n studie gemaak van die resultate van tuisonderwys met betrekking tot die akademiese prestasie en kognitiewe ontwikkeling, asook die sosiaal-emosionele ontwikkeling en sosialisering van tuisleerders. Daar is kortliks verwys na die toelating van tuisleerders tot tersiêre onderwys, samewerking tussen tuiskolers en openbare skole en ander dienste wat vir tuisleerders in die VSA beskikbaar gestel word.

In Hoofstuk 4 is daar ondersoek ingestel na die ontstaan en ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die RSA. Daar is 'n oorsig gegee oor onderwysvoorsiening in die RSA deur te verwys na historiese aspekte, asook onderwysstelselbeleid. Vervolgens is 'n oorsig gegee oor die ontwikkeling van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. Daar is verwys na die ontwikkeling van

skoolpligwetgewing asook beleid ten opsigte van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening. Voorts is enkele dimensies van die kontemporêre tuisonderwysbeweging in die RSA bespreek. 'n Studie is vervolgens gemaak van die profiel van tuisskolers in die RSA. Daar is verwys na die groeiende getalle van tuisskolers, redes wat deur tuisskolers aangevoer word vir tuisonderwys, en die onderwysmetodes en kurrikula wat deur hulle gebruik word. Daar is ook kortliks verwys na sosialisering en akademiese prestasie van tuisleerders, ondersteuningsgroepe wat beskikbaar is vir tuisonderwysgesinne en samewerking tussen tuisskolers en openbare skole in Suid-Afrika.

In Hoofstuk 5 is die navorsingsontwerp bespreek. Daar is verwys na die navorsingsmetode, ontwikkeling van die meetinstrument, die populasie, steekproeftrekking, die administratiewe prosedures en die statistiese tegnieke vir die interpretering van die data. In die empiriese ondersoek is daar gepoog om inligting in te win oor dimensies van tuisonderwys verskynsel in Suid-Afrika.

In Hoofstuk 6 is die navorsingsdata geanaliseer en geïnterpreteer. Daar is veral gefokus op drie dimensies van tuisonderwys, naamlik 'n profiel van tuisskolers in Suid-Afrika, metodes van tuisonderwys en redes waarom tuisskolers in Suid-Afrika tuisonderwys bo skoolonderwys verkies.

Vervolgens word die bevindings van die navorsing met betrekking tot die navorsingsdoelwitte (vgl. 1.2) bespreek.

7.3 BEVINDINGS

7.3.1 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 1: Die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening

Met betrekking tot die wesensaard van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening is die volgende bevindings gemaak:

- Tuisonderwys (“home schooling”) verwys na die voorsiening van onderwys tuis as ’n alternatief vir tradisionele openbare of privaatskole (vgl. 2.2.1).
- Dit is moeilik om tuisonderwys te kategoriseer volgens bestaande terme. Tuisonderwys behels aspekte van beide formele en nie-formele onderwysvoorsiening en sluit weer ander aspekte van beide uit. Dieselfde geld ten opsigte van die soort onderwysstelsel wat ter sake is. Alhoewel dit aspekte vertoon wat ooreenkom met dié van ’n mini-onderwysstelsel, word die struktuur en funksionering van tuisonderwys in ’n baie groter mate deur staatswetgewing bepaal as wat per definisie die geval is met mini-onderwysstelsels (vgl. 2.3.1 en 2.3.2).
- Alhoewel die onderskeid tussen formele en nie-formele onderwys nog algemeen aangetref word, word daar in Suid-Afrika deur die ontwikkeling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk gepoog om onderwys en opleiding te integreer eerder as om twee afsonderlike stelsels te hê vir akademiese en beroepsgerigte onderwys (vgl. 2.3.1).
- Deur die instelling van skoolplig en toeganklike gratis openbare skole, het tuisonderwys beweeg vanaf ’n aanvanklike tradisionele vorm van onderwysvoorsiening na ’n alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening (vgl. 2.4.1).
- Tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening geniet op internasionale vlak groeiende steun (vgl. 2.4.1).
- Die sterkste tuisonderwysbeweging kom in die VSA voor (vgl. 2.4.1).
- Waar daar aanvanklik heftige teenkanting vanaf die kant van die owerhede as voorsieners van geïnstitusioneerde onderwys teen tuisonderwys was, is daar tans ’n groter verdraagsaamheid teenoor tuis skolers – en in sommige gevalle selfs pogings tot samewerking (vgl. 2.4.1).

- Ouers se besluit om kinders uit die skool te hou en eerder tuis te onderrig, blyk deur veral twee oortuigings gemotiveer te wees, naamlik kritiek teen die stelsel van openbare onderwysvoorsiening en gewetensbesware teen openbare onderwys (vgl. 2.4.3 en 2.4.4).
- Daar bestaan ernstige meningsverskille oor wat die voor- en nadele van tuisonderwys is. Hoewel sommige navorsers na sowel die positiewe as die negatiewe aspekte van tuisonderwys verwys, is ander bronne egter geskryf deur persone wat oënskynlik self betrokke is by tuisonderwys, of voorstanders daarvan blyk te wees. Die navorsingsresultate het daarom 'n bepaalde perspektief op tuisonderwys en slegs die voordele wat tuisonderwys volgens die navorsers inhou, word beklemtoon. Aan die ander kant is daar weer navorsingsbronne wat slegs fokus op die moontlike nadele van tuisonderwys. Wat vir sommige navorsers voordele is van tuisonderwys, word deur ander juis gesien as nadele. Dit is daarom meer akkuraat om te verwys na argumente teen en argumente ten gunste van tuisonderwys (vgl. 2.5). Die belangrikste argumente teen tuisonderwys blyk onder meer te wees die isolasie van leerders en 'n gebrek aan sosialisering. Die belangrikste argumente ten gunste van tuisonderwys fokus onder meer op die opvoedkundige voordele en positiewe sosialisering.

7.3.2 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 2: Tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA

Met betrekking tot tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in die VSA is die volgende bevindings gemaak:

- Die struktuur van die Amerikaanse regering is gebaseer op die Grondwet van 1787 en daaropvolgende wysigingswetsontwerpe. Daar is nie 'n federale onderwysstelsel in die VSA nie, maar individuele onderwysstelsels vir elk van die onderskeie state (vgl. 3.2.1). Ondanks die ooreenkomste is daar ook talle verskille tussen die onderwysstelsels

van die verskillende state. Hierdie kenmerk van die Amerikaanse onderwysstelsel bemoeilik verslagdoening oor die stelsel en maak dit bykans onmoontlik om 'n tipiese beskrywing van die onderwysstelsel van die VSA te gee (vgl. 3.2.1), ook wat betref tuisonderwys.

- Talle regsinterpretasies op grond van wysigingswetsontwerpe het 'n groot invloed uitgeoefen op onderwys in die VSA. Ook hofuitsprake het wetgewing ten opsigte van onderwys beïnvloed. Die Amerikaanse onderwysbeleid is dus nie vasgelê nie en word voortdurend aangepas by veranderende situasies in die praktyk (vgl. 3.2.1). Hierdie stelling geld ook ten opsigte van die terrein van tuisonderwys. Die uitsprake van talle hofsake het deur die jare beleid ten opsigte van tuisonderwys bepaal en is later deur ander uitsprake opgevolg waardeur beleid in dié verband weer verander is (vgl. 3.2.1).
- Die primêre vorm van onderwys in die VSA voor die negentiende eeu was hoofsaaklik tuisonderwys. Vroeg in die twintigste eeu het openbare onderwys egter verpligtend geword en die aannames van die negentiende eeuse Amerikaners ten opsigte van onderwysvoorsiening gewysig. Die lokus van verantwoordelikheid van die onderwys van kinders het van die ouers na openbare skole verskuif (vgl. 3.2.2).
- Daar is bepaalde verskille tussen die tuisonderwys van die vroeëre Amerika en kontemporêre tuisonderwys. In die verlede was tuisonderwys 'n noodsaaklikheid vanweë die gebrek aan openbare skole. Vandag kies ouers om bepaalde redes tuisonderwys bo die stelsel van openbare onderwys (vgl. 3.3.1).
- Daar is verskeie faktore wat bydra tot kommer oor openbare onderwys in die VSA en die saak van tuisskolers versterk (vgl. 3.2.3).
- Die verskille tussen statute en die wye spektrum van wetlike interpretasies rondom tuisonderwys maak dit bykans onmoontlik om oor die staat- en juridiese grense te veralgemeen en konsekwente riglyne neer te lê met

betrekking tot die implementering van tuisonderwys in die VSA (vgl. 3.5.1). Tuisonderwys in die VSA staan egter wel tans op 'n stewige regsbasis (vgl. 3.5.2.4 en 3.5.5) en alhoewel tuisonderwys steeds kontroversieel is, het dit wel 'n aanvaarde onderwysalternatief geword. Staatswetgewing reflekteer tans hierdie realiteit (vgl. 3.5.4).

- Daar is nog nie wetlike konsensus ten opsigte van tuisonderwys nie. Die voortdurend veranderende wette van state, die nuwe hofuitsprake en die voortdurend veranderende praktyke in state is aanduidings daarvan. Die standpunt van die meeste state tans is dat daar 'n redelike balans gevind moet word tussen die regte van die individu en die regte van die staat. Dit wil voorkom asof hoewel op hierdie stadium nog nie duidelike riglyne met betrekking tot hierdie balans neergelê het nie (vgl. 3.5.2, 3.5.2.4 en 3.5.5).
- Daar is nie eenstemmigheid in die literatuur oor die presiese aantal tuisleerders in die VSA nie, maar dit word op tussen 500 000 en een miljoen - en selfs hoër - geskat. Daar is egter geen twyfel oor die feit dat die getalle aan die groei is nie (vgl. 3.6.2).
- Tuisskolers in die VSA is met betrekking tot verskeie aspekte 'n heterogene en diverse groep. Alhoewel enkele navorsers gepoog het om 'n profiel van die Amerikaanse tuisskolers saam te stel, is dit na die outeurs se mening nie moontlik om die gemiddelde tuisskoler te omskryf nie (vgl. 3.6.3.7).
- Die redes wat ouers aanvoer vir tuisonderwys is bykans net so gevarieerd soos die gesinne wat daarby betrokke is (vgl. 3.6.4). Alhoewel hierdie redes vanweë hulle uiteenlopendheid moeilik is om te kategoriseer, klassifiseer sommige navorsers dit tog hoofsaaklik binne twee kategorieë, naamlik ideologiese en opvoedkundige redes (vgl. 3.6.4.1). Binne hierdie twee kategorieë kom daar egter verskeie variasies en kombinasies voor. Die kategorisering kan voorts misleidend wees omdat sommige "godsdienslike" ouers hulle redes beskryf as primêr opvoedkundig van aard eerder as geloofsoortuigings. Daar is ook navorsers wat verskil van

bogenoemde klassifikasie en van mening is dat alle tuisskolers eintlik ideoloë is en dat daar eerder drie kategorieë met betrekking tot filosofiese aspekte onderskei moet word, naamlik religieus, New Age en liberaal-links (vgl. 3.6.4.1).

- Met betrekking tot struktuur kan daar tussen twee pole onderskei word. Aan die een kant is daar die ortodokse strukturaliste, wat gebruik maak van miniatuurskole met formele en konvensionele kurrikula. Aan die ander kant is daar die voorstanders van ongestruktureerde leer, wat meen dat die kind inherent oor die vermoë beskik om te leer, selfs al verskaf ouers geen formele onderrig nie (vgl. 3.6.5.). Die grootste groep tuisskolers lê êrens tussen die twee punte (vgl. 3.6.5.1). Bogenoemde twee pole verteenwoordig twee sterk strominge in die Amerikaanse tuisonderwysbeweging (vgl 3.6.6).
- Vier kontemporêre opvoedkundige filosofieë het definitiewe invloede op die tuisonderwysbeweging in die VSA uitgeoefen, naamlik die essensialisme, progressivisme, perennialisme en die eksistensialisme (vgl. 3.6.7).
- Alle studies wat opgespoor kon word, dui onteenseglik daarop dat tuisskolers akademies baie goed vaar. Geen studie kon opgespoor word wat daarop dui dat tuisonderwys akademies minderwaardig is teenoor onderwys in konvensionele skole nie. Al die studies dui konsekwent daarop dat tuisskolers net so goed, of selfs beter vaar as hulle eweknieë in tradisionele skole. Hierdie bevinding blyk waar te wees ongeag die ouers se onderwysagtergrond, mate van onderwysersopleiding en sosio-ekonomiese posisie (vgl 3.7.2).
- Die meeste studies dui daarop dat tuisleerders nie met betrekking tot sosiaal-emosionele ontwikkeling of sosialisering benadeel word deur tuisonderwys nie en dat hulle minstens net so goed daaraan toe is soos hulle eweknieë in konvensionele skole (vgl. 3.7.3).

- Daar is soveel studies met soortgelyke bevindings ten opsigte van die uitkomst van tuisonderwys, dat dit nie geïgnoreer kan word nie, maar daar moet tog gelet word daarop dat van hierdie resultate gebaseer is op verslae van tuisskolers en tuisleerders self en dat daar dus 'n mate van bevooroordeeling ter sprake mag wees (vgl. 3.7.3).
- Daar is talle gevallestudies oor tuisonderwys in die VSA gedoen, maar die fokus van sommige van hierdie studies is so eng dat dit nie moontlik is om akkurate veralgemenings op grond daarvan te maak nie (vgl. 3.7.3).
- Tuisleerders in die VSA word nie benadeel wat toegang tot tersiêre onderwys betref nie (vgl. 3.8).
- Toelatingsvereistes op tersiêre vlak verskil van inrigting tot inrigting, maar word veral bepaal deur gestandaardiseerde toetstellings, persoonlike onderhoude en 'n voorbeeld van 'n geskrewe werkstuk deur die leerder. Soos wat tuisleerdergetalle aan tersiêre onderwysinrigtings toeneem, kom die toelatingsbeleid van hierdie inrigtings opnuut in die kollig. Daar is tans toenemende verskille oor die toelatingsvoorwaardes van tuisleerders tot openbare tersiêre inrigtings (vgl. 3.8).
- Sedert die 1990's is daar oor die algemeen 'n meer ontspanne verhouding tussen tuisskolers en die openbare onderwys. Integrasie van tuisleerders by openbare skoolaktiwiteite – selfs tydens skoolure – raak ook meer algemeen. Bepalings ten opsigte van tuisskolers se betrokkenheid by konvensionele skoolaktiwiteite wissel egter steeds van staat tot staat (vgl. 3.9).
- Beleidmakers in die VSA blyk toenemend van mening te wees dat daar een of ander vorm van brug behoort te wees tussen openbare skole en tuisskole. Voorstelle ten opsigte hiervan blyk verband te hou met twee aspekte, naamlik die verryking van tuisonderwys, en die monetêre voordele wat sodanige samewerking vir openbare skole mag meebring (vgl. 3.9).

7.3.3 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 3: Die stand van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika

Op grond van die literatuurstudie is die volgende bevindings gemaak:

- Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is tans in 'n oorgangsfase waar daar wegbeweeg word van 'n stelsel van onderwysvoorsiening wat gesegregeerd is volgens ras, na 'n eenheidstelsel binne 'n demokratiese bestel. Vele strukture uit die vorige bedeling is reeds hervorm of in die proses van hervorming, maar daar is ook talle aspekte waarvoor nuwe onderwysbeleid nog nie gefinaliseer is nie. Om die konteks te begryp waarbinne die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel tans funksioneer, is dit noodsaaklik om ook kennis te neem van bepaalde historiese aspekte (vgl. 4.2.1).
- Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word gestruktureer binne die raamwerk van die nuwe Suid-Afrikaanse Grondwet, wat dien as rigtinggewende dokument. Onderwysbeleid is dus genoodsaak om binne die parameters van die Grondwet te beweeg (vgl. 4.2.3).
- Alhoewel die Suid-Afrikaanse Grondwet nie 'n bepaling bevat waarvolgens daar aan ouers die uitdruklike reg gegee word om hulle kinders tuis te onderrig nie, maak dit nie tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening grondwetlik ongeldig nie (vgl. 4.2.3.1).
- Anders as die hoogs gedesentraliseerde onderwysstelsel van die VSA waar daar geen federale onderwysbeleid is nie, beskik die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel oor 'n oorkoepelende onderwysvisie en -missie waarbinne onderwysbeleid moet beweeg (vgl. 4.2.3.1 en 4.2.3.2).
- Tuisonderwys was voor die instelling van skoolplig in Suid-Afrika, soos elders, eens die norm (vgl. 4.3.1).

- Die huidige bepalings ten opsigte van skoolplig in Suid-Afrika word vervat in die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996). Hierdie wet vervat ook bepalings ten opsigte van die gronde waarvolgens vrystelling van verpligte skoolbywoning toegestaan kan word (vgl. 4.3.3).
- Skoolpligwetgewing in Suid-Afrika stipuleer nie *verpligte onderwys* nie, maar *verpligte skoolbywoning* (vgl. 4.3.3).
- Tuisonderwys was nie altyd, soos wat dit tans is, 'n wettige alternatief nie (vgl. 4.3.4).
- Huidige onderwysbeleid ten opsigte van tuisonderwys word uitdruklik omskryf in Artikel 51 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996) (vgl. 4.3.5).
- Nuwe regulasies met betrekking tot tuisonderwys in Suid-Afrika is deur die regering aangekondig in die Staatskoerant van 23 November 1999 en is reeds van krag vanaf 2000. Hierdie regulasie bepaal beleid vir die registrasie van tuisleerders in terme van artikel 3(4)(g) van die Nasionale Wet op Onderwys, (27 van 1996) en is aanvullend tot Artikel 51 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996) (vgl. 4.3.5).
- Ondanks die instelling van skoolplig- en ander bepalings soos hierbo bespreek, is daar tans in Suid-Afrika, soos ook elders, 'n toename in gesinne wat die opsie van tuisonderwys bo skoolbywoning verkies. Die getal tuisskolers in Suid-Afrika word op tussen 4 000 en 8 000 geskat (vgl. 4.4.1).
- Alhoewel dit voorkom asof tuisonderwys tans die gewildste is onder blankes, is daar ook lede van ander bevolkingsgroepe wat tuisonderwys verkies (vgl. 4.4.2).
- Tuisskolers beskik nie noodwendig oor onderwysersopleiding nie en hulle kwalifikasies wissel (vgl. 4.4.2).

- Daar bestaan weining navorsing oor die redes van tuissskolers in Suid-Afrika. Bestaande navorsing dui wel daarop dat die grootste groep tuissskolers in Suid-Afrika Christen-ouers is wat nie tevrede is met die neutrale godsdienstenbenadering wat tans in openbare skole gevolg word nie. Die grootste groei in ondersteuning blyk egter onder bekommerde ouers te wees wat vanweë akademiese oortuigings hul kinders uit staatskole haal. Ander redes wat genoem word is kommer oor verbrokkelende morele standaarde, gebrekkige dissipline en groeiende negatiewe invloede soos dwelms en seks in skole, asook taal- en kultuurverskille en geweld in openbare skole. Vir ander ouers is die redes waarom hulle op tuisonderwys besluit meer persoonlik van aard. Ouers verkies dikwels tuisonderwys vanweë 'n kombinasie van bogenoemde redes (vgl. 4.4.2.1).
- Onderwysmetodes in tuissskole in Suid-Afrika wissel van minder tot meer gestruktureerd (vgl. 4.4.3).
- Sommige tuissskolers maak nie gebruik van voorafbereide kurrikulums nie terwyl ander wel gebruik maak daarvan (vgl. 4.4.4).
- Daar is nie spesifieke beleid ten opsigte van samewerking tussen tuissskolers en openbare skole in Suid-Afrika nie (vgl. 4.4.9).
- Tuisonderwys in Suid-Afrika as navorsingsterrein is bykans nog glad nie sistematies nagevors nie. Ondanks die toenemende belangstelling in die onderwerp, is daar weinig wetenskaplik-nagevorsde inligting oor tuisonderwys in Suid-Afrika beskikbaar (vgl. 4.5).

7.3.4 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 4: Bepaalde dimensies van tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika

Op grond van die empiriese navorsing word die volgende bevindings gemaak:

Met betrekking tot die *profiel van tuisskolers* in Suid-Afrika word die volgende bevindings gemaak:

- Tuisskolers in Suid-Afrika is met betrekking tot verskeie aspekte 'n diverse groep (vgl. 6.2.12).
- Die moeder is meestal primêr vir tuisonderwys verantwoordelik (vgl. 6.2.1 en 6.3.1).
- Daar is bykans ewe veel Afrikaans- as Engelsprekende tuisskolers in Suid-Afrika (vgl. 6.2.2).
- Die oorgrote meerderheid tuisskolers is blank (vgl. 6.2.10).
- Die meerderheid tuisskolers is ouer as 30 jaar (vgl. 6.2.3).
- Tuisskolers beskik meestal slegs oor matriek, of hoogstens matriek en 'n tersiêre diploma (vgl. 6.2.4).
- Die meeste tuisskolers beskik oor geen onderwyskwalifikasies of ervaring as onderwysers in openbare en/of privaatskole nie (vgl. 6.2.5 en 6.2.6).
- Tuisskolers se gemiddelde basiese inkomste per gesin is tussen R 6 000 en R 7 999 per maand per gesin, wat ongeveer dieselfde is as die van die gemiddelde blanke Suid-Afrikaanse gesin (vgl. 6.2.7).
- Die meeste tuisskolers behoort nie tot een van die tradisionele geloofsisteme nie (vgl. 6.2.8).
- Tuisskolers woon regoor die land en is nie in 'n bepaalde geografiese gebied gekonsentreer nie (vgl. 6.2.9).
- Daar is bykans net soveel tuisskolers wat nie aan tuisondewysverenigings behoort nie as wat daar wel aan tuisonderwysverenigings behoort (vgl. 6.2.11).

Met betrekking tot *metodes van tuisonderwys* in Suid-Afrika word die volgende bevindings gemaak:

- Tuisonderwys word meestal aangebied sonder dat die tuisleerders by 'n onderwysdepartement geregistreer is (vgl. 6.3.2).
- Die meeste tuisskolers wie se kinders wel by 'n onderwysdepartement geregistreer is, woon in Gauteng. Enkele tuisskolers het aangedui dat hulle tans besig is met die registrasieproses en van hulle het melding gemaak van probleme wat met betrekking tot registrasie by onderwysdepartemente ervaar word (vgl. 6.3.2).
- Tuisskolers het meestal klein gesinne, wat beteken dat individuele aandag geredelik moontlik is (vgl. 6.3.3).
- Tuisleerders wissel vanaf pre-primêre vlak tot graad 12 (vgl. 6.3.3).
- Dit blyk duidelik dat die getalle van tuisleerders in Suid-Afrika sowat twee jaar gelede geweldig begin toeneem het (vgl. 6.3.3).
- Baie meer tyd word aan formele lesse bestee as aan selfstudie en daar word meestal gebruik gemaak van voorafbereide kurrikula vir tuisonderwysprogramme. Tuisleerders bestee gemiddeld net soveel tyd aan formele lesse as leerders in formele skole (vgl. 6.3.4).
- 'n Wye spektrum vakke word aangebied en 'n verskeidenheid hulpmiddels word vir tuisonderwysprogramme ingespan (6.3.4.4).
- Tuisleerders neem bykans sonder uitsondering deel aan buitemuurse aktiwiteite van wisselende aard – meestal nie spanaktiwiteite nie (6.3.4.5).
- Bykans 'n kwart van die tuisskolers maak gebruik van fasiliteite by skole of laat hulle kinders deelneem aan aktiwiteite wat by skole aangebied word. Van die tuisleerders wat dit nie doen nie, het aangedui dat hulle graag sou wou, maar nie deur skole toegelaat word nie (6.3.4.6).

- Dit blyk dat tuissekolers oor die algemeen toegewyde ouers is wat bereid is om baie tyd en aandag aan hulle kinders se tuisonderwys te gee (6.3.4.8).

Met betrekking tot die *redes vir tuisonderwys* in Suid-Afrika word die volgende bevindings gemaak:

- Dit blyk dat opvoedkundige redes die grootste motiveerder vir tuisonderwys in Suid-Afrika mag wees en geloofsoortuiging die tweede grootste rede (6.4.4). Die situasie in Suid-Afrika verskil dus van die in die VSA, waar die grootste rede geloof en die tweede grootste rede opvoedkundig van aard is (3.6.4.2).
- Die onwaarskynlikste redes vir tuisonderwys in Suid-Afrika blyk te wees sosiale en politieke redes, deur privaatonderwys, 'n wyse waarop tuissekolers hulle geloof uitleef en die beskerming van kinders teen geweld op skool (6.4.4).

7.4 AANBEVELINGS

Aanbeveling 1

Daar moet gestreef word na samewerking tussen onderwysowerhede en tuissekolers in Suid-Afrika.

Motivering

Uit die literatuur en die empiriese ondersoek blyk dit duidelik dat tuissekolers 'n diverse groep ouers is met een aspek in gemeen, naamlik 'n behoefte om aan hulle kinders die beste onderwys moontlik te voorsien. Hierdie ouers is aktief betrokke by die onderwys van hulle kinders. Ouerbetrokkenheid word internasionaal erken as 'n belangrike faktor in kinders se onderwys en tuisonderwys bied uitstekende geleentheid daartoe.

Artikel 28 van die Handves van Menseregte, waarin aandag gegee word aan die regte van kinders, bepaal onder meer dat die kind se beste belange voorop gestel moet word in enige saak met betrekking tot die kind. Indien ouers werklik toegewyd is tot tuisonderwys, soos wat dit uit die navorsing

voorkom hulle is, kan daar nie werklik gronde gevind word wat daarop dui dat tuisonderwys nie in die beste belang van die kind is nie. Navorsing in die VSA dui juis daarop dat kinders deur tuisonderwys bevoordeel eerder as benadeel word.

Uit 'n finansiële oogpunt bespaar die staat deur tuisonderwys. Die meer as 4 000 tuisleerders in Suid-Afrika maak plek in openbare skole vir ander leerders. Hierdie geld word deur die staat gespaar aangesien tuisleerders hoegenaamd nie op enige wyse deur die staat gesubsidieer word nie.

Die kwaliteit van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika kan moontlik ook bevorder word deur die toelating van alternatiewe modelle, insluitende tuisonderwys, wat aanvullend tot mekaar is. Daar hoef nie net een stelsel van onderwysvoorsiening te wees nie.

Aanbeveling 2

Onderwysbeleidmakers in Suid-Afrika moet herbesin oor wetgewing ten opsigte van verpligte *skoolbywoning* en eerder oorweging skenk aan verpligte *onderwys*.

Motivering

In Januarie 2000 het die media telkens berig oor Suid-Afrikaanse skole waar daar weinig of geen onderwys plaasvind nie. Onderwysers is afwesig sonder rede en skole is in 'n haglike toestand. Kinders baat dus nie vanselfsprekend deur hierdie skole by te woon nie. Daar is nie eens 'n waarborg dat hulle in sodanige gevalle selfs onderwys ontvang nie. Die swak slaagsyfer by talle skole dui daarop dat verpligte skoolbywoning nie noodwendig lei tot onderwys van 'n hoë kwaliteit nie.

Navorsing toon voorts dat tuisleerders nie op akademiese of sosiale gebied deur tuisonderwys benadeel word nie. Die feit dat kinders wel kwaliteit onderwys ontvang behoort belangriker te wees as die feit dat hulle in skole moet wees.

Aanbeveling 3

Onderwysowerhede behoort aandag te skenk aan navorsing oor tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening.

Motivering

Navorsing toon dat tuisleerders nie op akademiese of sosiale gebied deur tuisonderwys benadeel word nie. Die onderwysowerhede behoort kennis te neem van hierdie navorsing en die geleenthede wat tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwys bied.

Aanbeveling 4

Daar behoort voortdurende kommunikasie tussen onderwysdepartemente en tuisskolers te wees oor die proses van registrasie van tuisleerders by onderwysdepartemente. Onderwysdepartemente behoort openlik te verklaar wat hulle wil bereik met die registrasie van tuisleerders en behoort 'n deursigtige proses te volg waarin tuisskolers as vennote betrek word.

Motivering

Onderwysdepartemente behoort openlik en billik te wees met betrekking tot redes vir en voorwaardes van registrasie van tuisleerders. Registrasie van tuisleerders behoort nie bloot 'n burokratiese proses te wees nie. Dit is wel so dat die staat volgens die Handves van Menseregte 'n verantwoordelikheid het teenoor kinders met betrekking tot hulle onderwys. Indien daar gevalle is waar leerders geen of onvoldoende onderwys tuis ontvang, het die staat die verantwoordelikheid om die situasie reg te stel. Daar kan dus aanvaar word dat daar 'n mate van beheer oor tuisonderwys moet wees. Tuisonderwys as 'n alternatiewe vorm van onderwys is 'n relatief nuwe verskynsel in Suid-Afrika. Daar kan dus aanvaar word dat daar nog knelpunte sal voorkom. Alhoewel dit waarskynlik nie tradisionele onderwys sal vervang nie, is dit duidelik dat dit 'n snelgroeïende verskynsel is wat nie oornag gaan verdwyn nie. Deur dit makliker te maak vir tuisskolers om tuisleerders by

onderwysdepartemente te registreer, kan 'n vennootskap tussen tuisskolers en onderwysdepartemente ingestel word wat tot voordeel van die tuisleerder sal strek. Die staat het 'n plig om ter wille van die beste belange van kinders ook 'n vennootskapsverhouding met tuisskolers aan te gaan.

Aanbeveling 5

Tuisskolers behoort hulle voorbehoude, vrese en behoeftes met betrekking tot registrasie by onderwysdepartemente en ander aspekte voortdurend met die owerhede te deel.

Motivering

Soos wat tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwys in Suid-Afrika toeneem, sal daar aanvanklik voortdurend nuwe aspekte opduik, soos byvoorbeeld die toelating van tuisleerders tot fasiliteite by en aktiwiteite aan openbare skole, waarvoor daar nie eenvormige beleid bestaan nie en tans verskillend deur verskillende skole of onderwysdepartemente hanteer word. Tuisskolers moet hierdie behoeftes met onderwysdepartemente deel in 'n vennootskapsgesindheid.

Tuisskolers moet voorts aanvaar dat die staat wel 'n rol het om toe te sien dat alle kinders, ook tuisleerders, voldoende onderwys ontvang. In daardie gees moet daar gewerk word aan 'n situasie wat in die praktyk tot voordeel van almal is.

Aanbeveling 6

Daar behoort aandag gegee te word aan probleme wat deur tuisskolers met betrekking tot registrasie by onderwysdepartemente ervaar word.

Motivering

Tuisskolers het aangedui dat hulle korrespondensie nie beantwoord word nie, of dat bepaalde amptenare nie die nodige vorms vir registrasie beskikbaar het nie. Daar kan nie van tuisskolers verwag word om kinders as tuisleerders te

registreer indien onderwysdepartemente nie behoorlik daarvoor gerat is nie. 'n Eenvormige proses behoort in plek te wees en amptenare moet daaroor ingelig word.

Aanbeveling 7

Onderwysowerhede en tuisskolers moet saamwerk aan 'n werkbare oplossing vir bepaalde behoeftes, soos die toelating van tuisleerders tot fasiliteite by en aktiwiteite aan openbare skole, wat dan eenvormig toegepas kan word.

Motivering

Dit blyk dat daar by minstens sommige tuisskolers 'n behoefte is dat tuisleerders toegelaat word tot fasiliteite by en aktiwiteite aan openbare skole. Tans word die situasie hanteer na die goeddunke van individuele skoolhoofde. By sommige skole lewer tuisskolers 'n bydrae en verkry dan toegang tot bogenoemde fasiliteite en aktiwiteite, terwyl hulle by ander skole enige toegang geweier word. 'n Werkbare, billike oplossing behoort tussen owerhede en tuisskolers beding te word en dan bekend gestel word aan alle skoolhoofde en onderwysers. Skoolhoofde en onderwysers behoort ingelig te wees oor tuisonderwys en die vennootskapsverhouding behoort ook op hierdie vlak gevestig te word. Skole kan selfs voordeel trek uit sodanige vennootskap.

Aanbeveling 8

Tuisskolers moet gebruik maak van die ondersteuningsgroepe wat bestaan in die vorm van tuisonderwysverenigings.

Motivering

Ondersteuningsgroepe soos tuisonderwysverenigings bring tuisskolers by mekaar sodat raad en inligting uitgeruil kan word.

Aanbeveling 9

Navorsing oor tuisonderwys in Suid-Afrika moet aangemoedig word.

Motivering

Tuisonderwys in Suid-Afrika as navorsingsterrein is bykans nog glad nie sistematies nagevors nie. Ondanks die toenemende belangstelling in die onderwerp, is daar weinig wetenskaplik-nagevorsde inligting oor tuisonderwys in Suid-Afrika beskikbaar. Alhoewel tuisonderwys waarskynlik nooit hoofstroomonderwys sal vervang nie, regverdig die feit dat minstens 4 000 gesinne in Suid-Afrika tuisonderwys bo skoolonderwys verkies, verdere navorsing oor dié verskynsel. Navorsing oor tuisonderwys mag dalk ook tot die voordeel van leerders in tradisionele skole aangewend word.

7.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

In die lig van die voorafgaande navorsing word daar aanbeveel dat navorsing oor die volgende aspekte van tuisonderwys in Suid-Afrika gedoen word:

- Die akademiese prestasie van tuisleerders;
- Die sosialisering van tuisleerders;
- Die wyse waarop tuisskolers hulle tuisonderwys struktureer;
- Die gebruik van voorafbereide kurrikula in tuisonderwys;
- 'n Vennootskapsverhouding tussen onderwysowerhede en tuisskolers;
- 'n Samewerkingsmodel vir tuisskolers en openbare skole;
- Die prestasie en aanpassing van tuisleerders op tersiêre vlak; en
- Tuisonderwys by minderheidsgroepe.

7.6 SAMEVATTING

Hierdie navorsing het 'n oorsig gegee oor tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. Alhoewel die situasie in Suid-Afrika uiteraard verskil van die situasie in die VSA, kan beleidmakers en tuisskolers tog baat by navorsing wat daar gedoen is, asook die lesse wat geleer is uit die ontwikkeling van tuisonderwys in die VSA. Dit is duidelik dat tuisonderwys in Suid-Afrika, soos elders, 'n snelgroeiende verskynsel is wat nie bloot gaan

verdwyn nie. Alhoewel dit tans 'n wetlike opsie is, is daar nog talle aspekte van tuisonderwys in Suid-Afrika wat uitgeklaar moet word. Dit sal in die beste belang van leerders wees indien onderwysowerhede en tuisskolers 'n vennootskapsverhouding ontwikkel en saam betrokke is by beleidmaking ten opsigte van tuisonderwys.

BIBLIOGRAFIE

ALLAH, M. & ALLAH KHAIR, J. 1999. Islamic Educational and Muslim Home School Resources. [Beskikbaar op Internet:] <http://home.ici.net/customers/taadah/taadah.html> [Datum van gebruik: 13 Mei 1999].

ANON. 1991. The Exodus. *U.S. News & World Report*: 66-68, Dec. 9.

ANON. 1997. Editorial. SAQA: *South African Qualifications Authority*, 2(2): 2-4, Nov./Dec.

ANON. 1998a. Buite die wet. *Insig*: 27, Sep.

ANON. 1998b. More parents opt for home schooling. *Ster*: 4, Jan. 12-16.

ANON. 1999. Home schooling is not the answer. *The Independent on Saturday*: 8, March 13.

ANON. 2000. Kenners wys op voordele en nadele van tuisonderrig. *Beroepskeuse, Bylae tot Beeld*: 2, Jan. 12.

ARY, D., JACOBS, L.C. & RAZAVIEH, A. 1990. Introduction to research in education. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BADENHORST, E. 1998. Tuisonderrig: ouers leer hul kinders al hoe meer self. *Rapport*: 21, Maart 15.

BARNARD, S.S. 1984. Inleiding tot die Vergelykende Opvoedkunde. Durban: Butterworths.

BEHR, A.L. 1963. Onderwys aan nie-blankes. (In COETZEE, J. CHR. *Onderwys in Suid-Afrika*. Pretoria: J.L. Van Schaik. p. 401-484).

BEHR, A.L. 1978. *New perspectives in South African education*. Durban: Butterworths.

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

- BEHR, A.L. & MACMILLAN, R.G. 1971. Education in South Africa. Pretoria: J.L. Van Schaik.
- BEHR, M. 1997. The home school. *Fair Lady*, 31(9): 52-56, June 11.
- BIGGS, D. & PORTER, G. 1994. Parental choice in the USA. (In HALSTEAD, J.M. *ed.* Parental choice in education: principles, policy and practice. London: Kogan Page. p. 36-50.)
- BLANK, R.K. 1990. Educational effects of magnet high schools. (In CLUNE, W.H. & WITTE, J.F. *eds.* Choice and control in American Education. Vol. 2. New York: Falmer Press. p. 77-109.)
- BONDESIO, M.J. 1995. The education system of Kenya. (In DEKKER, ELISE & VAN SCHALKWYK, O.J. Modern education systems. 2nd ed. Durban: Butterworths p. 367-398.)
- BOOTHE, J.W., BRADLEY, L.H., FLICK, T.M. & KIRK, S.P. 1997. No place like home. *The American School Board Journal*, 184: 38-41, Feb.
- BOSS, J.A. & WURTZ, K.D. 1994. Are mandatory school attendance laws inherently unjust? *The Educational Forum*, 58:264-275, Spring.
- BOTHA, A. 1998. School's a homely affair at Mom and Pop High. *Cape Argus*: 6, March 3.
- BRAY, E. 1996. Education in transition: the impact of the draft South African Schools Bill of 1996. (In DE GROOF, J. & BRAY, E. Education under the new Constitution in South Africa. Leuven: Acco. p. 35-53.)
- BREINLYN. 2000. [Besikbaar op Internet:] <http://www.brainline.com/index.html> [Datum van gebruik: 7 Februarie 2000].
- BROSTRUM, D. 1997. No place like the library. *School Library Journal*, 43(3):106-109, March.

BRYNARD, S.T. 1998. Die implementeringsmoontlikhede van "Accelerated Christian Education" en tuisonderrig in 'n ondersteunde opeleer-onderwysmodel vir Suid-Afrikaanse skole. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat. (Proefskrif – Ph.D.)

BUSHWELLER, K. 1999. Student cheating: a morality moratorium? *The Education Digest*, 65(3):4-11, Nov.

CALLAN, R.J. 1998. Giving students the (right) time of the day. *Educational Leadership*, 55(4): 84- 86, Dec 1997/Jan 1998.

CENTRAL STATISTICAL SERVICE *kyk* SOUTH AFRICA

CHATHAM, A.D. 1991. Home vs. public schooling: what about relationships in adolescence? University of Oklahoma. (Thesis – Ph.D.) Published: Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertation Services, 1996.

CIZEK, G. 1994. Religious education in home schools: goals/outcomes mismatch? *Religious Education*, 89(1): 43-51, Winter.

CLAASSEN, J. 1998. Private of tuisskole dalk opsie – LWK. *Landbouweekblad* (1028): 16-17, Jan. 16.

CLAASSEN, J.C. 1995. The education system of South Africa. (In DEKKER, ELISE & VAN SCHALKWYK, O.J. Modern education systems. 2nd ed. Durban: Butterworths. p. 447-495.)

CLONARD. 2000. Clonard early learning programme. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.clonard.co.za/index.html> [Datum van gebruik: 7 Februarie 2000]

COETZEE, C. 1998. Meer ouers wil kinders tuis onderrig. *Vrydag*: 6, Feb. 6.

COLE, L. 1950. A history of education. New York: Holt, Rinehart and Winston.

COLFAX, D. & COLFAX, M. 1988. Homeschooling for excellence. New York: Warner Books.

CORWIN, E.S., SMALL, N.J. & JAYSON, L.S., *eds.* 1964. The Constitution of the United States of America. Washington: US Government Printing Office.

COX, J.C. 1997. Parental rights and responsibilities of control over children's education. *Journal of Law and Education*, 26(1): 179-188, Jan.

DAILEY, M.B. 1999. Home schooled children gaining limited access to public schools. *Journal of Law & Education*, 28(1): 25-35, Jan.

DEMBITZER, B. 1990. A return to do it yourself education? *Spectrum*, 22(1): 39-41, Spring.

DE VOE, D., KENNEDY, C., HARMAN-ANDERSON, J.K., ZIMMERMAN, Z. 1995. Parental attitudes toward exercise and child activity levels. *Physical educator*, 52(3):134-139, Fall.

DE VOS, A.S. & FOUCHÉ, C.B. 1998. Data analysis and interpretation: univariate analysis (*In DE VOS, A.S., ed.* Research at grass roots. Pretoria: Van Schaik Academic. p. 202-223.)

DUFFEY, J. 1998. Home schooling: a controversial alternative. *Education Alternatives*: 23-26, May.

DU PREEZ VAN WYK, A.H. 1947. Die invloed van die Engelse skoolwese op die Kaapse skoolwese, 1806 - 1915. Pretoria: J.L. van Schaik.

DURHAM, K. 1996. Learning the home way - home schooling and the SA Schools Bill. *Indicator SA*, 13(3): 76-79, Winter.

ERASMUS, E. 1999. Talle matrieks kom nie een naby eksamen: Asmal gee slaagsyfer van 48,9%. *Beeld*: 1, Des. 31.

- ERASMUS, E. & PRINS, J. 2000. Ma in pekel oor tuisonderrig. *Beeld*: 1, Feb. 3.
- FASH, C.D. 1994. Issues relating to the education of children in the home setting. Northern Arizona University. (Thesis – Ph.D.) Published: Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertation Services, 1995.
- FOUCHÉ, C.B. 1998. Data collection methods. (*In VOS, A.S. ed. Research at grass roots: a primer for the caring professions. Pretoria: Van Schaik, J.L. p. 152-174.*)
- FRENCH, E. 1997. Ways of understanding integration in the NQF. SAQA: *South African Qualifications Authority*, 2(2): 17-31, Nov./Dec.
- GALL, M.D., BORG, W.R. & GALL, J.P. 1996. Educational research: an introduction. 6de uitg. New York: Longman.
- GARSON, P. 1999. Taking home the school. *Mail & Guardian*, 15(13): 34, Apr. 8.
- GERAGHTY, M. 1997. A new college plan to educate only graduates of home schooling. *The Chronicle of Higher Education*,: A34, 18 July.
- GORDON, W.M., RUSSO, C.J. & MILES, A.S. 1994. The law of home schooling. Kansas: NOLPE. 74p. (National Organization on Legal Problems of Education. Monograph Series no. 52.)
- GROBLER, J. 2000. Tuisskool hulpbronne in Suid-Afrika. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.grobler.co.za/hs/comment> [Datum van gebruik: 7 Februarie 2000].
- GUTEK, G.L. 1983. Education and schooling in America. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- GUTERSON, D. 1992. Family matters: why homeschooling makes sense. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

- HAHN, K. & HASSON, M. 1996. Catholic education: homeward bound. San Fransisco: Ignatius Press.
- HERN, M. 1996. Deschooling our lives. Gabriola Islands, BC: New Society Publishers.
- HIPPY USA. 2000. Home instruction program for preschool youngsters (HIPPY). [Beskikbaar op Internet:] <http://www.c3pg.com/hippy.html> [Datum van gebruik: 7 Februarie 2000].
- HIRSCH, F.D. JR. 1988. Cultural literacy: what every American needs to know. New York: Vintage Books.
- HOLT, J. 1996. Instead of education. (*In* HERN, M. *ed.* Deschooling our lives. Gabriola Island, BC: New Society Publishers. p. 27-31.)
- HOME SCHOOL RESOURCES. 1999. Home schooling resources in South Africa [Beskikbaar op Internet:] <http://users.iafrica.com/g/gr/grobler/hs-adr.html>; <http://www.grobler.co.za/hs/comment>. [Datum van gebruik: 15 Desember 1999].
- HOOD, M.K. 1990. Contemporary philosophical influences on the home-school movement. University of Alabama. (Thesis – Ph.D.) Published: Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertation Services, 1996.
- HOUGHTON, D.H. 1967. The South African economy. London: Oxford University Press.
- HOUSTON, J.E. 1990. Thesaurus of ERIC descriptors. Phoenix, Arizona: Oryx Press.
- HUNT, R.N. 1996. Learning in the library: an assessment of library services to homeschoolers. *Felicitier*, 42(7/8): 62-69, Jul/Aug.
- HUNTER, A.P., voors. 1995. Verslag om die organisasie, bestuur en befondsing van die skole te hersien. Pretoria: Departement van Onderwys.

JEUB, C. 1994. Why parents choose home schooling. *Educational Leadership*, 52(1): 50-52.

JOUBERT, J. 1998. Vereniging vra sterker leiding oor tuisonderwys. *Beeld*: 16, Jul. 16.

JOUBERT, J. 1999a. Tuisonderrig kwaai geknou. *Rapport*: 9, Des. 5.

JOUBERT, J. 1999b. Tuisskole en GDO in woordstryd. *Beeld*: 6, Jan. 29.

KENWEB. 2000. Hoe werk KenWeb se onderwysstelsel. [Beskikbaar op Internet:] http://www.kenweb.co.za/k_hoewer.html [Datum van gebruik: 7 Februarie 2000].

KLICKA, J. & PHILLIPS, D.W. 1997. Why parental rights laws are necessary. *Educational Leadership*, 55(3): 80-83, Nov.

KNOWLES, J.G., MARLOW, S.E. & MUCHMORE, J.A. 1992. From pedagogy to ideology: origins and phases of home education in the United States, 1970 - 1990. *American Journal of Education*, 100(2): 195-235, Feb.

KNOWLES, J.G. & MUCHMORE, J.A. 1995. Yep! We're grown-up, home-schooled kids - and we're doing just fine, thank you! *Journal of Research on Christian Education*, 45(1): 35-56, Spring.

KNOWLES, J.G., MUCHMORE, J.A. & SPAULDING, H.W. 1994. Home education as an alternative to institutionalized education. *The Educational Forum*, 58: 238-243, Spring.

KOTZÉ, A. 1998. Tuisonderrig: Dié gesin kyk nie terug nie. *Vaalweekblad*: 7, Aug. 28.

KUMAR, S. 1996. Liberating education. (In HERN, M. *ed.* Deschooling our lives. Gabriola Island, BC: New Society Publishers. p. 140-142.)

LAHRSON, A. 1995. Homeschooling in Oregon. Portland, Oregon: Out of the Box Publishing.

- LANDMAN, W.A. 1993. Linking formal and non-formal education in the formal school system. (In DEKKER, ELISE I. & LEMMER, ELEANOR M. Critical issues in modern education. Durban: Butterworths. p. 249-273.)
- LAPE, P.N.P. 1987. Home schooling: a historical perspective. Southern Illinois University at Carbondale. (Thesis – Ph.D.) Published: Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertation Services., 1996.
- LAWSON, M.J. 1997. Experimental studies. (In KEEVES, J.P. 1997. Educational research, methodology, and measurement: an international handbook. 2nd ed. Cambridge, UK: Pergamon. p. 126-134.)
- LEISTICO, A. 1990. I learn better by teaching myself Tonasket: Home Education Press.
- LINES, P.M. 1996. Home schooling comes of age. *Educational Leadership*, 54: 63-66, Oct.
- LOCKWOOD, A. 1996. Bookmobile provides home-schoolers with regular library period. *American Libraries*, 27: 32-33, Nov.
- LOUW, G.J.J. 1992. Die huisskool - 'n vorm van alternatiewe onderwys. *Koers*, 57(3): 355-372.
- LOUW, G.J.J. 1998. Skoolplig en huisskole: enkele opmerkings. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 43(1&2): 195-209.
- MALHERBE, E.G. 1925. Education in South Africa. Cape Town: Juta & Co., Ltd.
- MARLOW, S.E. 1994. Educating children at home. *Education and Urban Society*, 26(4): 438-460, Aug.
- MARSHALL, J.C. 1992. Home schooler on board – school board, that is. *The American School Board Journal*, 179(9): 28, Sep.

MAYBERRY, M. 1989. Home-based education in the United States: demographics, motivations and educational implications. *Educational Review*, 41(2): 171-179.

MEIGHAN, R. 1995. Home-based education effectiveness research and some of its implications. *Educational Review*, 47(3): 275-287.

MEIGHAN, R. 1997. *The next learning system: and why home-schoolers are trailblazers*. Nottinghamshire: Educational Heretics Press.

METCALF, K.K. & TAIT, P.A. 1999. Free market policies and public education: what is the cost of choice? *Phi Delta Kappan*, 81(1):65-75, Sep.

MOSS, P.M. 1995. *Benedictines without monasteries: homeschoolers and the contradictions of community*. Cornell University. (Thesis – Ph.D.)
Published: Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertation Services, 1996.

MULDER, T. 1998. Home or schooling for covenant kids. *Christian Educators Journal*, 38(1):10-11, Oct.

NASIONALE KOALISIE VAN TUISKOLERS *kyk* NATIONAL COALITION FOR HOME SCHOOLERS.

NATALE, J.A. 1992. Understanding home schooling. *The American School Board Journal*, 179(9): 26-29, Sept.

NATALE, J.A. 1995. Home, but not alone. *The American School Board Journal*, 182(7): 34-36, July.

NATIONAL COALITION FOR HOME SCHOOLERS. 1999. Comments on draft guidelines for the registration of learners for home education. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.grobler.co.za/hs/comment/html> [Datum van gebruik: 19 Augustus 1999].

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, UNITED STATES. 1983. *A Nation at Risk: the imperative for educational reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education.* Washington, D.C.: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office.

NCCE *kyk* NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION.

NELSEN, M.B. 1998. *Beyond the stereotypes: home schools as a legitimate educational alternative.* *Alternative Schooling*: 32-37, Oct.

NIEMANN, G.S. 1995. The education system of Nigeria. (In DEKKER, ELISE & VAN SCHALKWYK, O.J. *Modern education systems.* 2nd ed. Durban: Butterworths. p. 399-446).

ORFIELD, G.A. 1990. Do we know anything worth knowing about educational effects of magnet schools? (In CLUNE, W.H. & WITTE, J.F. *eds.* *Choice and control in American Education.* Vol. 2. New York: Falmer Press. p. 119-123.)

PARKER, R.D. 1992. *Inside home schools: a portrait of eighty-four Texas families and the schools in their homes.* Texas Tech University. (Thesis - M.Ed). Published: Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertation Services, 1995.

PESTALOZZI TRUST. 1999a. Information on home education law and policy. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.pestalozzi.org/law/law.html> [Datum van gebruik: 9 Desember 1999].

PESTALOZZI TRUST. 1999b. National policy on education published! [Beskikbaar op Internet:] <http://www.pestalozzi.org/> [Datum van gebruik: 9 Desember 1999].

PIENAAR, J. 1998. Top marks for home schooling. *The Natal Witness*: 7, Jul. 4.

PIKE, B. 1992. Why I teach my children at home. *Phi Delta Kappan*, 73(7): 564-565.

PITMAN, M.A. 1987. Compulsory education and homeschooling - truancy or prophecy? *Education and Urban Society*, 19(3): 281-289, May.

PULLIAM, J.D. & VAN PATTEN, J. 1995. History of education in America. 6de uitg. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.

RAFFERTEY, F. 1991. Home is where the class is. *Times Educational Supplement*, (3929),: 23-24, 18 Oct.

RAKESTRAW, J.F. & RAKESTRAW, D.A. 1990. Home schooling: a question of quality, an issue of rights. *The Educational Forum*, 55(1): 67-77, Fall.

RAKESTRAW, M. & FOWLER, S.G. 1995. The quiet revolution: the new role of learning resource generalist. *Future School Library Media Programs*, 13(2): 91-99.

RAMSEY, K. 1992. Home is where the school is. *The School Administrator*: 20-25, Jan.

RAY, B.D. & WARTES, J. 1991. The academic achievement and affective development of home-schooled children. (In VAN GALEN, J. & PITMAN, M.A. eds. Home schooling: political, historical, and pedagogical perspectives. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. p. 43-62.)

ROBINSON, K. 1999. SA schools fail the test. *The Independent on Saturday*: 1, March 13.

ROOI, J. 1998. Dag in lewe van gesin met skool in huis: klaskamer gesellig ingerig. *Die Burger*: 17, Mei 22.

ROSS, K.N. & RUST, K. 1997. Sampling in survey research. (In KEEVES, J.P. 1997. Educational research, methodology, and measurement: an international handbook. 2nd ed. Cambridge, UK: Pergamon. p. 427-438.)

SA *kyk* SUID- AFRIKA

SHEPHERD, M. 1994. Home schoolers as public school tutors. *Educational Leadership*, 52(1): 55-56, Sep.

SHORTRIDGE, A. 1999. Telefoniese mededeling aan outeur op 22 Desember 1999. (Besonderhede beskikbaar by outeur.)

SIMMONS, B.J. 1994. Classroom at home. *The American School Board Journal*, 181(2): 47-49, Feb.

SLABBERT, H.I.H. 1999. Telefoniese mededeling aan outeur. (Besonderhede beskikbaar by outeur.)

SOUTH AFRICA. 1997. Central Statistical Service: Income and expenditure of households 1995. Statistical release P0111. Pretoria: Government Printer.

STEYN, H.J. 1996. Struktuur van die onderwysstelsel. Potchefstroom: PU vir CHO, Departement Sentrale Publikasies.

STEYN, H.J., STEYN, S.C. & DE WAAL, E.A.S. 1997. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel: kernkenmerke. Potchefstroom: Keurkopie.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 1995. Witskrif oor Onderwys en Opleiding. (WPJ/1995.) *Staatskoerant*: 16313, Maart 15.

SUID-AFRIKA. 1996a. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, no. 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker

SUID-AFRIKA. 1996b. Wet op die Nasionale Onderwysbeleid, no. 27 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1996c. Suid-Afrikaanse Skolewet, no. 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1999. Beleidsregulasies ten opsigte van beleid vir die registrasie van leerders vir tuisonderwys, no. 1411 van 1999. Pretoria: Staatsdrukker.

TARRICONE, C. 1997. States consider how colleges treat home-schooled students. *The Chronicle of Higher Education*, 43: A30, Aug. 1.

THEOCENTRIC CHRISTIAN EDUCATION. 2000a. TCE philosophy. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.grobler.co.za/tce/philosophy.html> [Datum van gebruik: 7 Februarie 2000].

THEOCENTRIC CHRISTIAN EDUCATION. 2000b. The TCE curriculum. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.grobler.co.za/tce/curriculum.html> [Datum van gebruik: 7 Februarie 2000].

THERON, A.M.C. & VAN STADEN, J.G. 1995. The education system of the USA. (In DEKKER, ELISE & VAN SCHALKWYK, O.J. *Modern education systems*. 2nd ed. Durban: Butterworths. p. 535-607.)

TOERIEN, D. 2000. Nuwe kloklose private skool geopen. *Beeld*: 14, Januarie 12.

TUCKMAN, B.W. 1994. *Conducting educational research*. Orlando, Florida: Harcourt Brace College.

TYRRELL, M. & TYRRELL, V. 2000. Clonard home schooling. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.clonard.co.za.index.html> [Datum van gebruik: 7 Februarie 2000].

UYS, S. 2000. Tuisonderrig bied kans vir kreatiewe denke. *Beroepskeuse, Bylae tot Beeld*: 3, Januarie 12.

VAN DER WESTHUIZEN, H.G. 1991. Christelik-nasionale onderwys in die nuwe Suid-Afrika. *Hervormde Teologiese Studies*, 47(4): 983-1009.

VAN GALEN, J. 1991. Ideologues and pedagogues: parents who teach their children at home. (In VAN GALEN, J. & PITMAN, M.A. *Home schooling: political, historical, and pedagogical perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.

- VAN GALEN, J.A. 1988. Ideology, curriculum and pedagogy in home. *Education and Urban society*, 21(1): 52-67, Nov.
- VAN OOSTRUM, L.J. 1996. Tuisonderwys - 'n "tradisionele" alternatief. *Die Taalgenoot*: 4-5, Sep.
- VAN OOSTRUM, L.J. 1997a. Tuisonderwys - 'n didaktiese en etiese perspektief. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling - M.Ed.)
- VAN OOSTRUM, L.J. 1997b. Tuisonderwys - 'n "tradisionele" alternatief. *Roeping en Riglyne*, 45(3): 23-24, Des.
- VAN OOSTRUM, L.J. 1998. Telefoniese mededeling aan outeur 2 Februarie 1998. (Besonderhede beskikbaar by outeur.)
- VAN OOSTRUM, L.J. 1999. Telefoniese mededeling aan outeur 22 Desember 1999. (Besonderhede beskikbaar by outeur.)
- VAN SCHOOR, J.H. 1999. Tuisonderrig in 'n post-apartheid Suid-Afrika. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat. (Verhandeling - M.Ed.)
- VERMEULEN, A. 1999. Telefoniese mededeling aan outeur 21 Desember 1999. (Besonderhede beskikbaar by outeur.)
- VERMEULEN, L.M. 1998. Navorsingsoriëntering: 'n praktiese gids vir studente en navorsers. Vanderbijlpark: LM Vermeulen Uitgewers.
- VERMEULEN, L.M. & SHAW, F.B. 1996. Navorsingsoriëntering: 'n praktiese gids vir studente en navorsers. Magalieskruin: LM Vermeulen Uitgewers.
- VERSTER, I. 1998a. Tuisskole: die debat duur voort. *Insig*:26, Sep.
- VERSTER, I. 1998b. Leer word 'n lewenswyse. *Insig*: 27, Sep.
- VISSER, P.J. 1998. Juridiese aspekte van tuisonderwys. *Tydskrif vir Hedendaagse Romeins-Hollandse Reg*, 61(4): 646-650, Nov.

VOS, A.J. & BRITS, V.M. 1990. Comparative Education and national education systems. Durban: Butterworths.

VSA *kyk* CORWIN, E.S., SMALL, N.J. & JAYSON, L.S.

WAGENAAR, T.C. 1997. What characterizes home schoolers? A national study. *Education*, 117(3): 440 - 444, Spring.

WEBB, D.L. 1997. Chalk Talk. *Journal of Law & Education*, 26(3): 123-132, July.

WEBB, J. 1990. Children learning at home. Hampshire: The Falmer Press.

WELLS, A.S., LOPEZ, A., SCOTT, J. & HOLME, J.J. 1999. Charter schools as postmodern paradox: rethinking social stratification in an age of deregulated school choice. *Harvard Educational Review*, 69(2): 172-204, Summer.

WETTE *kyk* SUID-AFRIKA.

WHITEHEAD, J.W. & CROW, A.I. 1993. Home education: rights and reasons. Wheaton, Illinois: Crossway Books.

WOLF, R.M. 1997. Questionnaires (*in* Keeves, J.P. 1997. Educational research methodology and measurement: an international handbook. Oxford: Pergamon. p. 422-427.)

WYNN, D.E. 1985. A study of the development of home schools as an alternative to public school education. Tennessee State University. (Thesis: Ph.D.) Published: Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertation Services, 1996.



25 Januarie 2000

Geagte Tuisskoler

Ek is tans besig met 'n PhD-studie oor **Tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.**

In die lig van die groeiende belangstelling in tuisonderwys, hersiene wetgewing in dié verband en die feit dat daar min wetenskaplike navorsing oor tuisonderwys in Suid-Afrika beskikbaar is, word u vriendelik versoek om die meegaande vraelys te voltooi en sodoende 'n bydrae te lewer tot die uitbouing van kennis oor tuisonderwys in Suid-Afrika.

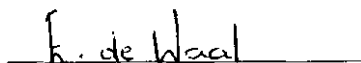
U word verseker dat die inligting wat deur middel van hierdie vraelys bekom word, absoluut vertroulik en anoniem hanteer sal word en vir geen doeleindes anders as dié van hierdie navorsing gebruik sal word nie.

Ek onderneem om tuisskolers na afloop van die studie deur middel van tuisonderwysverenigings en kurrikulumverspreiders in kennis te stel sodra die navorsingsresultate beskikbaar is.

Voltooi en stuur asseblief die meegaande vraelys so spoedig moontlik in die meegaande gefrankeerde koevert aan die betrokke kontakpersoon.

Ek wil u graag by voorbaat bedank vir u samewerking deur die voltooiing van die vraelys.

Die uwe



EAS DE WAAL



PROF AMC THERON (Promotor)

25 January, 2000

Dear Home schooler

I am presently doing a PhD study on **Home schooling as an alternative form of educational provision in South Africa.**

Considering the growing interest in home schooling, revised policy in this regard and the fact that very little scientific research is available on home schooling in South Africa, you are kindly requested to complete the accompanying questionnaire and contribute to the development of knowledge on home schooling in South Africa.

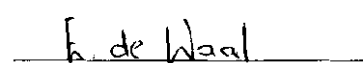
You are ensured that all information obtained through this questionnaire will be treated absolutely confidentially and anonymously and will not be used for any purposes other than those of this research.

I undertake to inform home schoolers through home schooling associations and curriculum providers when the research results are available.


Please complete the questionnaire and send it back to the contact person as soon as possible by using the provided envelope.

Allow me to thank you in advance for your co-operation in completing the questionnaire.

Yours faithfully



EAS DE WAAL



PROF AMC THERON (Promoter)

Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

INLIGTING MET BETREKKING TOT TUISONDERWYS IN SUID-AFRIKA	INFORMATION WITH REGARD TO HOME SCHOOLING IN SOUTH AFRICA
<p>Instruksies vir die voltooiing van die vraelys:</p> <p>Hierdie vraelys is uitsluitlik vir navorsingsdoeleindes. Moet asseblief nie u naam verskaf nie. U eerlike respons sal daarom van groot waarde wees vir die navorsing. Alle inligting sal vertroulik hanteer word. Let asseblief daarop dat daar geen regte of verkeerde antwoorde is nie, slegs u eerlike opinie.</p> <p>Die vraelys bestaan uit drie afdelings, naamlik Afdeling A (Algemene inligting), Afdeling B (Tuisonderwysinligting) en Afdeling C (Redes vir tuisonderwys). Voltooi asseblief al drie afdelings volledig.</p> <p>Hierdie vraelys is vir voltooiing deur die ouer wat primêr verantwoordelik is vir tuisonderwys. Indien albei ouers in 'n gelyke mate vir die tuisonderwys verantwoordelik is, kan enige ouer die vraelys voltooi.</p>	<p>Instructions for completing the questionnaire:</p> <p>This questionnaire is strictly for research purposes only. Please do not supply your name. Your honest response will therefore be of great value to the research. All information will be treated confidentially. Please note that there are no right or wrong answers, only your honest opinion.</p> <p>The questionnaire consists of three sections, namely Section A (General Information), Section B (Home schooling information) and Section C (Reasons for home schooling). Please complete all three sections completely.</p> <p>This questionnaire is to be completed by the parent who is primarily responsible for home schooling. If both parents are equally responsible for home schooling, any parent may complete the questionnaire.</p>

AFDELING A: ALGEMENE INLIGTING T.O.V. OUER SECTION A: GENERAL INFORMATION REGARDING PARENT

1 Geslag / Gender	<input type="checkbox"/> Manlik / Male <input type="checkbox"/> Vroulik / Female				
2 Huistaal / Home language	<input type="checkbox"/> Afrikaans	<input type="checkbox"/> Engels English	<input type="checkbox"/> Ander (Spesifiseer) Other (Specify)		
3 Ouderdom (in jare) / Age (in years)	<input type="checkbox"/> < 20	<input type="checkbox"/> 20 - 30	<input type="checkbox"/> 31 - 40	<input type="checkbox"/> 41 - 50	<input type="checkbox"/> >51
4 Hoogste kwalifikasie Highest qualification	<input type="checkbox"/> Matriek Matric	<input type="checkbox"/> Tersiêre / Tertiary DIPLOMA	<input type="checkbox"/> Graad Degree	<input type="checkbox"/> Nagraadse / Post-graduate DIPLOMA	
	<input type="checkbox"/> Honneursgraad Honours degree	<input type="checkbox"/> Meestersgraad Masters degree	<input type="checkbox"/> Doktorsgraad Doctors degree		
5 Hoogste onderwys- kwalifikasie Highest teaching qualification	<input type="checkbox"/> Geen None	<input type="checkbox"/> Primêre onderwys- / Primary teaching DIPLOMA	<input type="checkbox"/> Primêre onderwysgraad/ Primary teaching degree	<input type="checkbox"/> Sekondêre onderwys- / Secondary teaching DIPLOMA	
	<input type="checkbox"/> Nagraadse onderwys- / Post- graduate teaching DIPLOMA	<input type="checkbox"/> B Ed	<input type="checkbox"/> M Ed (Opvoedkunde) (Education)	<input type="checkbox"/> D Ed / PhD (Opvoedkunde) (Education)	
6 Onderwyservaring in privaat/openbare skole Teaching experience in private/public schools	<input type="checkbox"/> Geen None	<input type="checkbox"/> Minder as 5 jaar Less than 5 years	<input type="checkbox"/> 5 tot 10 jaar 5 to 10 years	<input type="checkbox"/> Meer as 10 jaar More than 10 years	

7 Gemiddelde maandelikse basiese inkomste van die gesin Average monthly basic income of the family	<R 1 999	R 2 000- R 3 999	R 4 000- R 5 999	R 6 000- R 7 999	R 8 000- R 9 999	>R 10 00

8 Geloofsverband Religion	NG Kerk Dutch Reformed	Hervormd Reformed	Gereformeerd
	A.G.S. A.F.M.	Rooms-Katolieke Roman Catholic	Methodiste Methodist
	Presbiteriaans Presbyterian	Moslem Muslim	Hindu
	Geen None	Ander (Spesifiseer) Other (Specify)	

9 In watter provinsie is u woonagtig? In which province are you located?	Gauteng	Mpumalanga	Noordwes North West
	Noord Kaap North Cape	Noordelike Provinsie Northern Province	Vrystaat Free State
	Oos Kaap Eastern Cape	Kwazulu Natal	Wes Kaap Western Cape

10 Bevolkingsgroep Population group	Blank / White	Indiër / Indian	Kleurling / Coloured	Swart / Black
	Ander (Spesifiseer) Other (Specify)			

11 Behoort u aan 'n tuisonderwysvereniging? Are you a member of a home school association?	JA YES	NEE NO
---	-----------	-----------

Indien wel, watter een?
If you are, which one?

AFDELING B: TUISONDERWYSINLIGTING SECTION B: HOME SCHOOLING INFORMATION

1 INLIGTING AANGAANDE OUER / INFORMATION REGARDING THE PARENT

Watter ouer is primêr verantwoordelik vir tuisonderwys?
Which parent is primarily responsible for home schooling?

Moeder Mother	Vader Father	Albei Both
------------------	-----------------	---------------

2 INLIGTING AANGAANDE KINDERS / INFORMATION REGARDING CHILDREN

2.1 Is u kinders by 'n onderwysdepartement geregistreer as tuisleerders?
Are your children registered as home learners with an education department?

JA YES	NEE NO
-----------	-----------

Indien wel, watter een?
If you are, which one?

2.2	Geslag Gender	Ouderdom Age	Aantal jare in formele onderwys Number of years in formal education	Aantal jare in tuisonderwys Number of years in home schooling
a.				
b.				
c.				
d.				
e.				
f.				

3 STRUKTUUR, METODES EN KURRIKULA / STRUCTURE, METHODS AND CURRICULA

3.1 Hoeveel tyd word gemiddeld daaglik aan formele lesse bestee?
How much time is spent on average on a daily basis on formal lessons?

Minder as 1 uur Less than 1 hour	1 - 2 ure 1-2 hours	2 - 3 ure 2 - 3 hours	3 - 4 ure 3 - 4 hours
4 - 5 ure 4 - 5 hours	5 - 6 ure 5 - 6 hours	6 - 7 ure 6 - 7 hours	Meer as 7 ure More than 7 hours

3.2 Hoeveel tyd spandeer die kind/ers gemiddeld daaglik aan selfstudie?
How much time is spent by the child/children on average on a daily basis on self-study?

Minder as 1 uur Less than 1 hour	1 - 2 ure 1-2 hours	2 - 3 ure 2 - 3 hours	3 - 4 ure 3 - 4 hours
4 - 5 ure 4 - 5 hours	5 - 6 ure 5 - 6 hours	6 - 7 ure 6 - 7 hours	Meer as 7 ure More than 7 hours

3.3 Watter persentasie van u tuisonderwysprogram bestaan uit aangekoopte leerprogramme (lesplanne)?
What percentage of your home school programme consists of bought learning programmes (lesson plans)?

Geen / None	1 - 25%	26 - 50%	51 - 75%	76 - 99%	100%
-------------	---------	----------	----------	----------	------

3.4 Watter van die volgende vakke bied u in u tuisonderwys aan? (Merk alle vakke wat aangebied word)
Which subjects do you present in your home education? (Indicate all subjects taught)

Afrikaans		Biologie Biology		Rekenaarwetenskap Computer Science	
Engels English		Geografie Geography		Godsdiensoonderrig Religious Instruction	
Afrikatale African Languages		Rekeningkunde Accountancy		Kuns Art	
Wiskunde Mathematics		Bedryfseconomie Business Economics		Musiek Music	
Wetenskap Science		Ekonomie Economics			
Ander (Spesifiseer) Other (Specify)					

3.5 Watter van die volgende gebruik u in u tuisonderwys? (Merk alle hulpmiddels wat gebruik word)

Which of the following do you use in your home education? (Indicate all aids used)

Vorbereide leerinhoud (bv handboeke, werkboeke) Previously prepared learning content (eg. text and/or work books)	
Rekenaar / Computer	
Kundiges (bv. wiskundiges, rekenaarkundiges) Experts (eg. mathematicians, computer experts)	
Opvoedkundige kasette en/of videos Educational tapes and/or videos	
Biblioteek / Library	
Uitstappies / Field trips	
Praktiese beleving / Practical experience	
Ander (Spesifiseer) Other (Specify)	

3.6 Aan watter buitemuurse aktiwiteite neem u kind/ers deel?

In which extra-mural activities does/do your child/children participate?

Musiek / Music		Drama		Kuns / Art	
Ballet		Tennis		Hokkie / Hockey	
Netbal / Netball		Rugby		Krieket / Cricket	
Sokker / Soccer		Karate		Swem /Swimming	
Ander (Spesifiseer) Other (Specify)					

3.7 Skoolfasiliteite / School facilities

Maak u kind/ers gebruik van enige fasiliteite by 'n openbare/ privaatskool en/of neem hulle deel aan enige aktiwiteite wat deur private/openbare skole aangebied word?

Does/do your child/children make use of any facilities at a private/public school and/or do they participate in any activities presented by private/public schools?

JA	NEE
YES	NO

Indien JA, verstrek asseblief besonderhede.

If you answered YES to the previous question, please provide details.

AFDELING C: REDES VIR TUISONDERWYS**SECTION C: REASONS FOR HOME SCHOOLING**

Watter van die volgende stellings reflekteer na u mening u redes vir tuisonderwys die beste? Plaas asseblief die stellings in prioriteitsorde met 1 (een) die belangrikste en 10 (tien) (of die hoogste nommer gebruik) as die onbelangrikste.

Which of the following statements best reflect your reasons for home schooling according to your opinion? Please place these statements in order of priority with 1 (one) as the most important and 10 (ten) (or the highest number you have used) as the least important.

Om aan my kind/ers 'n onderwysomgewing te voorsien wat versoenbaar is met hulle geloof. To provide my child/children with an educational milieu which is reconcilable with their religion.	
Om sosiale en politieke redes. For social and political reasons.	
Om die waarde van die gesin as instelling aan my kind/ers oor te dra. To transfer the value of the family as institution to my child/children.	
Om bepaalde morele waardes by my kind/ers te ontwikkel. To develop certain moral values in my child/children.	
Om onderwys in 'n een-tot-een situasie vir my kind/ers aan te bied. To teach my child/children in a one-to-one situation.	
Om geïndividualiseerde onderrig te verskaf wat toepaslik is vir my kind/ers se vlak van ontwikkeling. To present individualised education that is appropriate to my child's/children's level of development.	
Dit is 'n wyse waarop ek my geloof uitleef. It is a way of expressing my faith.	
Om die mees gunstige en stimulerende omgewing moontlik vir my kind/ers te skep. To create the most conducive and stimulating milieu possible for my child/children.	
Om my kind/ers te leer om dit te geniet om te leer. To teach my child/children to enjoy learning.	
Om my kind/ers te leer om selfstandig te leer. To teach my child/children to study independently.	
Om my kind/ers weg te hou van negatiewe groepsdruk. To keep my child/children away from negative peer pressure.	
Om onderwys van 'n hoë standaard aan my kind/ers te bied. To present education of a high quality to my child/children.	
Om my kinders teen geweld op skool te beskerm. To protect my child/children from violence at school.	
Privaatonderwys sou my eerste keuse wees, maar dit is te duur. Private education would have been my first choice, but is too expensive.	
Ander (Spesifiseer) / Other (Specify)	