

**KULTUUREIE-ONDERWYS:
`N ONDERWYSREGTELIKE
PERSPEKTIEF**

Anna-Magrieta de Wet

B.Com., B.Ed., H.O.D.

Potchefstroom

2002

KULTUUREIE-ONDERWYS: `N ONDERWYSREGTELIKE PERSPEKTIEF

Anna-Magrieta de Wet
B.Com., B.Ed., H.O.D.

Verhandeling voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad
Magister Educationis in Onderwysreg in die Nagraadse Skool vir
Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër
Onderwys.

Studieleier: Prof. I.J. Oosthuizen

Hulpleier: Prof. P.J. Mentz

Potchefstroom

2002

Menings in hierdie werk uitgespreek of gevolgtrekkings wat
gemaak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
toegeskryf word nie.

Hiermee word die finansiële steun van die NRF (National Research Foundation) erken. Menings in hierdie werk uitgespreek en gevolgtrekkings wat gemaak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die NRF toegeskryf word nie.

DANKBETUIGINGS

Opregte dank word betuig aan die volgende persone en instansies:

- My studieleier, prof. I.J. Oosthuizen, vir sy aanmoediging, opbouende leiding en betekenisvolle kritiek.
- My hulpleier, prof. P.J. Mentz, vir sy bystand, praktiese leiding en aanmoediging.
- Mev. L.J. van der Merwe, mnr. Z. Thinta en dr. A.A. Pienaar van die Onderwysdepartement, Gauteng, Distrik N3 vir die toestemming om die navorsing by skole uit te voer en om die vraelys op die distrikvergadering aan skoolhoofde uit te deel.
- Die skoolhoofde vir die invul en terugstuur van die vraelyste.
- Die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO, en in die besonder mev. Wilma Breytenbach, vir die statistiese verwerking van die resultate.
- Prof. M.C.A. Seyffert vir die taalkundige versorging.
- Diegene wat my ondersteun en aangemoedig het.

solī deo gloria

OPSOMMING

Hierdie studie het ten doel gehad om 'n balans tussen gelykheid en diversiteit of eiesoortigheid as skynbare teenpole te vind, ten einde kultuur-, taal- en godsdiensregte in die onderwys te laat realiseer.

Ten einde dié doel te bereik, was dit eerstens nodig om die betekenis van die konsepte *gelykheid*, *diskriminasie*, *kultuur* en *diversiteit* in die onderwys te ondersoek. Deur die betekenis van dié konsepte asook die omvang van die leerder se reg op kultuureie-onderwys na te vors, is bevind dat gelykheid nie die identiese behandeling van almal impliseer nie, maar juis dat 'n persoon die reg het om hom/haar op kulturele gebied van ander te onderskei.

Met die empiriese ondersoek is gepoog om vas te stel in watter mate leerders se kultuur-, taal- en godsdiensregte in die onderwys realiseer, asook wat die houding van onderwysleiers met betrekking tot die onderwerp is. Die populasie van die ondersoek het bestaan uit skoolhoofde van openbare skole in die N3-distrik in Gauteng, waaruit 'n ewekansige steekproef van 80 skoolhoofde geneem is. Die ondersoek is met behulp van 'n vraelys gedoen wat na aanleiding van literatuurstudie opgestel is.

Die kernbevindinge en –aanbevelings van die ondersoek kom op die volgende neer:

Skoolhoofde huldig 'n standpunt ten gunste van kultuureie onderwys, maar is nie van mening dat sodanige onderwys moet lei tot skeiding tussen en afsondering van groepe nie.

Skoolhoofde is ten gunste van moedertaalonderrig, en is van mening dat dit die effektiwiteit van onderrig verhoog, hoewel die toepassing van 'n meerderheidsbeleid algemeen as uitvoerbare oplossing aangeneem word.

Verder is skoolhoofde dit eens dat godsdiens 'n bepalende rol in opvoedende onderwys behoort te speel.

Kultuurverskille word in die skole deur kultuuraktiwiteite geakkommodeer. Taal en godsdiensbehoefte van minderheidsgroepe bly onvoldoende bevredig weens die toepassing van 'n beleid ten gunste van die meerderheid.

Onderwysleiers behoort toegerus te word met implementeringskundigheid en –vaardighede ten einde hulle in staat te stel om die kultuur-, taal- en godsdiensregte van leerders effektief te akkommodeer. By leerders, onderwysers en ouers behoort respek gekweek te word vir kulturele identiteit deur die bewusmaking van wedersydse fundamentele regte en verpligtinge. Die haalbaarheid van onderrig deur medium van historiese benadeelde tale behoort nagevors te word. 'n Ondersoek behoort ook geloods te word na die verskillende opleidingsmetodes en die behoefte aan opleiding met die oog op die effektiewe implementering en akkommodering van die leerder se kultuur-, taal en godsdiensregte.

Sleutelwoorde:

Kultuur, taal, godsdiens, grondwet, onderwys, differensiasie, gelykheid, diskriminasie.

ABSTRACT

This study focused on finding a balance between equality and diversity as seemingly opposites, in order to ensure realisation of cultural, linguistic and religious rights in education.

In order to reach this goal, it was imperative to illustrate the meaning of the concepts *equality*, *discrimination*, *culture* and *diversity* in education. Unfolding the meaning of these concepts, as well as determining the scope of the learner's right to culture-specific education, the finding was that equality does not mean identical treatment of all, but rather it implies that a person has the right to be culturally distinguished.

The objective of the empirical research was to determine to which extent the learner's cultural, linguistic and religious rights are catered for in schools, also to determine what the educational leaders' attitude is with regard to the subject. The population consisted of school principals of public schools in the N3 district in Gauteng of which a sample of 80 principals was randomly chosen. The research was conducted by means of a questionnaire.

In conclusion, some of the findings of this study are as follows:

The attitude of the principals is in favour of culture specific education, but they do not favour an opinion that such education should lead to separation of groups.

The principals are in favour of mother tongue education and feel that such education will be more effective than education in a foreign language, though they see the implementation of a majority policy as a practicable solution.

Principals agree that religion should play a prominent role in education.

Cultural differences are being catered for by school cultural activities. Language and religious needs of minority groups are however not accommodated because of the implementation of a majority principle.

Educational leaders should be equipped with knowledge and skills to effectively accommodate the cultural, linguistic and religious rights of learners. Respect for cultural identity should be cultivated by means of informing leaders, parents and teachers of mutual fundamental rights and duties. The practicability of education in the previously disadvantaged languages should be researched. This should be done concerning the different training methods and the need for training with regard to knowledge and skills that will enable educational leaders to effectively accommodate the cultural, linguistic and religious rights of the learners.

Keywords:

Culture, language, religion, constitution, education, differentiation, equality, discrimination.

INHOUDSOPGAWE

OPSOMMING.....	i
ABSTRACT.....	ii
TABELLELYS.....	ix
1. ORIËNTERING.....	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 PROBLEEMSTELLING.....	2
1.3 DOELSTELLINGS.....	6
1.4 NAVORSINGSMETODE.....	7
1.4.1 Literatuurstudie.....	7
1.4.2 Empiriese ondersoek.....	7
1.4.2.1 Vraelys.....	8
1.4.2.2 Teikenpopulasie en steekproef.....	8
1.4.2.3 Statistiese tegniek.....	8
1.5 WAARDE VAN DIE STUDIE.....	8
2. DIE WESENSAARD VAN KULTUUREIE-ONDERWYS.....	9
2.1 INLEIDING.....	9
2.2 DETERMINANTE VAN KULTUUREIE-ONDERWYS.....	9
2.2.1 Gelykheid en nediskriminasie.....	10
2.2.1.1 Suid-Afrikaanse perspektief.....	12
2.2.1.2 Toepaslike internasionale perspektiewe.....	18
2.2.1.3 Sinopsis.....	19
2.2.2 Kultuurregte.....	20
2.2.2.1 Kultuur.....	23
(i) Suid-Afrikaanse perspektief.....	24

(ii) Toepaslike internasionale perspektiewe.....	29
2.2.2.2 Taalregte.....	33
(i) Suid-Afrikaanse perspektief.....	35
(ii) Toepaslike internasionale perspektiewe.....	39
2.2.2.3 Godsdienstrege.....	42
(i) Suid-Afrikaanse perspektief.....	43
(ii) Toepaslike internasionale perspektiewe.....	49
2.2.2.4 Sinopsis.....	54
2.2.3 Onderwysregte.....	55
2.2.3.1 Suid-Afrikaanse perspektief.....	58
2.2.3.2 Toepaslike internasionale perspektiewe.....	63
2.2.3.3 Sinopsis.....	66
2.3 SAMEVATTING.....	66
 3. EMPIRIESE ONDERSOEK.....	 67
3.1 INLEIDING.....	67
3.2 NAVORSINGSONTWERP.....	67
3.2.1 Die vraelys as meetinstrument.....	67
3.2.2 Die samestelling van die vraelys.....	68
3.2.2.1 Afdeling 1: Biografiese en demografiese gegewens.....	68
3.2.2.2 Afdeling 2: Menings oor kulturele-onderwys	68
3.2.2.3 Afdeling 3: Situatie in die skool	69
3.2.2.4 Afdeling 4: Die Suid-Afrikaanse Grondwet	69
3.2.3 Die loodsvraelys.....	69
3.2.4 Die finale vraelys.....	70
3.2.5 Administratiewe prosedure.....	70
3.2.6 Studiepopulasie en steekproef.....	71
3.2.7 Statistiese tegniek.....	71
3.3 INTERPRETASIE VAN DIE DATA.....	71
3.3.1 Biografiese en demografiese gegewens	71

3.3.1.1	Demografiese inligting omtrent skool.....	71
3.3.1.2	Biografiese inligting oor respondent.....	73
3.3.1.3	Hoeveelheid leerders	75
3.3.1.4	Demografiese inligting oor leerders in skole.....	75
3.3.1.5	Inligting oor respondent se blootstelling aan onderwysreg ...	79
3.3.2	Afdeling 2: Menings oor kultuureie-onderwys.....	80
3.3.2.1	Menings oor kultuur in die onderwys.....	81
3.3.2.2	Menings oor taal in die onderwys.....	83
3.3.2.3	Menings oor godsdien in die onderwys.....	84
3.3.2.4	Cronbach alpha-koëffisiënt.....	85
3.3.2.5	Ondersoek na verbande tussen respondente se menings en sekere biografiese en demografiese gegewens.....	86
(i)	Verband tussen die hoeveelheid verskillende kultuurgroepe in skole en kultuur-, taal- en godsdienmenings.....	87
(ii)	Verband tussen die hoeveelheid verskillende taalgroepe in skole en kultuur-, taal- en godsdienmenings.....	88
(iii)	Verband tussen die hoeveelheid verskillende godsdiensgroepe in skole en kultuur-, taal- en godsdienmenings.....	90
(iv)	Verband tussen huistaal en kultuur-, taal- en godsdienmenings.....	92
(v)	Verband tussen die grootte van die skool en kultuur-, taal- en godsdienmenings.....	93
(vi)	Verband tussen historiese status van skole en kultuur-, taal- en godsdienmenings.....	94
(vii)	Verband tussen ervaring as skoolhoof en kultuur-, taal- en godsdienmenings.....	95

3.3.2.6	Ondersoek na verbande tussen spesifieke items en sekere biografiese en demografiese gegewens.....	96 97
3.3.3	Afdeling 3: Hantering van diversiteit in skole.....	99
3.3.3.1	Akkommodering van kultuurverskeidenheid in skole.....	100
3.3.3.2	Akkommodering van taalverskeidenheid in skole.....	101
3.3.3.3	Akkommodering van godsdienverskeidenheid in skole.....	103
3.3.3.4	Cronbach alpha-koëffisiënt.....	
3.3.3.5	Ondersoek na verbande tussen die wyse waarop skoolhoofde diversiteit akkommodeer en sekere biografiese en demografiese gegewens.....	104
(i)	Verband tussen die hoeveelheid verskillende kultuurgroepe in skole en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer	105
(ii)	Verband tussen die hoeveelheid verskillende taalgroepe in skole en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer.....	106
(iii)	Verband tussen die hoeveelheid verskillende godsdiensgroepe in skole en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer.....	107
(iv)	Verband tussen huistaal van respondente en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer	108
(v)	Verband tussen grootte van resondente se skole en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer	109
(vi)	Verband tussen historiese status van skole en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole	110

akkommodeer	
(vii) Verband tussen ervaring as skoolhoof en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer.....	111
3.3.3.6 Onderzoek na verbande tussen spesifieke items en sekere biografiese en demografiese gegewens.....	112
3.3.4 Afdeling 4: Kennis van die Grondwet.....	114
3.3.4.1 Onderzoek na verbande tussen kennis van die Grondwet en sekere biografiese en demografiese gegewens.....	117
(i) Verband tussen kennis van die Grondwet en historiese status van respondente se skole.....	118
(ii) Verband tussen kennis van die Grondwet en onderwysregsopleiding	119
(iii) Verband tussen kennis van die Grondwet en respondente se ervaring as skoolhoof.....	120
3.3.4.2 Onderzoek na verbande tussen kennis van die Grondwet en response by die onderskeie vraagroepe.....	122
3.4 SINOPSIS.....	123
4. BEVINDINGE, AANBEVELINGS EN SLOT.....	123
4.1 INLEIDING.....	123
4.2 BEVINDINGE.....	124
4.2.1 Bevindinge met betrekking tot literatuurstudie.....	
4.2.1.1 Bevindinge met betrekking tot die konsepte gelykheid, diskriminasie en differensiasie in die onderwys.....	124
4.2.1.2 Bevindinge met betrekking tot kultuur, taal en godsdiens in die onderwys.....	124
4.2.1.3 Bevindinge met betrekking tot die omvang van die leerder se reg op kultuur, taal en godsdienseie-onderwys.....	126
4.2.2 Bevindinge met betrekking tot empiriese navorsing.....	126

4.2.2.1	Bevindinge met betrekking tot skoolhoofde se menings rakende kultuureie-onderwys.....	127
4.2.2.2	Bevindinge met betrekking tot skoolhoofde se menings rakende taaleie-onderwys.....	127
4.2.2.3	Bevindinge met betrekking tot skoolhoofde se menings rakende godsdienseie-onderwys.....	128
4.2.2.4	Bevindinge met betrekking tot verbande tussen biografiese en demografiese gegewens en skoolhoofde se menings.....	128
4.2.2.5	Bevindinge met betrekking tot die akkommodering van diversiteit in skole	129
4.2.2.6	Bevindinge met betrekking tot verbande tussen biografiese en demografiese gegewens en akkommodering van diversiteit.....	130
4.2.2.7	Bevindinge met betrekking tot skoolhoofde se kennis van toepaslike grondwetlike bepalinge.....	131
4.3	AANBEVELINGS.....	
4.4	AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT VERDERE NAVORSING.....	133
4.5	SLOTOPMERKING.....	134
	BIBLIOGRAFIE.....	140
	HOFSAKE.....	141
	BYLAE.....	

TABELLELYS

Tabel 3.1:	Aantal vraelyste uitgestuur en terugontvang.....	71
Tabel 3.2:	Demografiese inligting omtrent skool.....	72
Tabel 3.3:	Biografiese inligting oor respondent.....	73
Tabel 3.4:	Demografiese inligting oor leerders in skole.....	76
Tabel 3.5:	Inligting oor respondent se blootstelling aan onderwysreg.....	79
Tabel 3.6:	Menings van respondente oor kultuureie-onderwys.....	80
Tabel 3.7:	Vergelyking tussen response van skole met meer of gelyk aan drie kultuurgroepe en skole met minder as drie kultuurgroepe.....	88
Tabel 3.8:	Vergelyking tussen response van skole met meer of gelyk aan drie taalgroepe en skole met minder as drie taalgroepe.....	89
Tabel 3.9:	Vergelyking tussen response van skole met meer of gelyk aan drie godsdiensgroepe en skole met minder as drie godsdiensgroepe.....	91
Tabel 3.10:	Vergelyking tussen response van Afrikaanssprekende en andertalige skoolhoofde.....	92
Tabel 3.11:	Vergelyking tussen response van groot skole en klein skole.....	94
Tabel 3.12:	Vergelyking tussen response van histories bevoordeelde en histories benadeelde skole.....	95
Tabel 3.13:	Vergelyking tussen response by vraag 36 van skole met meer of gelyk aan drie godsdiensgroepe en skole met minder as drie godsdiensgroepe.....	96
Tabel 3.14:	Inligting oor hantering van diversiteit in skole.....	97
Tabel 3.15:	Vergelyking tussen hantering van diversiteit van skole met meer of gelyk aan drie kultuurgroepe en skole met minder as drie kultuurgroepe.....	106
Tabel 3.16:	Vergelyking tussen hantering van diversiteit van skole met meer of gelyk aan drie taalgroepe en skole met minder as drie taalgroepe.....	107
Tabel 3.17:	Vergelyking tussen hantering van diversiteit van skole meer of gelyk aan drie godsdiensgroepe en skole met minder as drie godsdiensgroepe.....	108
Tabel 3.18:	Vergelyking tussen hantering van diversiteit van Afrikaanssprekende en andertalige respondente.....	109

Tabel 3.19:	Vergelyking tussen hantering van diversiteit van groot en klein skole.....	110
Tabel 3.20:	Vergelyking tussen hantering van diversiteit van histories bevoordeelde en histories benadeelde skole.....	111
Tabel 3.21:	Vergelyking tussen response by vraag 38 van skole met meer of gelyk aan drie kultuurgroepe en skole met minder as drie kultuurgroepe.....	112
Tabel 3.22:	Vergelyking tussen response by vraag 38 van skole met minder of gelyk aan drie taalgroepe en skole met meer as drie taalgroepe.....	113
Tabel 3.23:	Kennis oor grondwetlike bepalings wat verband hou met kultuur in die onderwys.....	115
Tabel 3.24:	Vergelyking tussen prestasie van respondente van histories bevoordeelde en histories benadeelde skole.....	118
Tabel 3.25:	Vergelyking tussen prestasie van respondente met en sonder onderwysregsopleiding.....	119
Tabel 3.26:	Vergelyking tussen response van skoolhoofde met 'n toetsgemiddeld van meer of gelyk aan 60% en minder as 60%.....	121

HOOFTUK 1

ORIËTERING

1.1 Inleiding

Volgens Dlamini (1994:574) verseker kultuurregte dat persone nie ongelyk behandel word op grond van hulle kultuur nie. Hy stel dit verder dat verdraagsaamheid teenoor teenstellende gebruike en tradisies 'n kultureel-diverse gemeenskap behoort te kenmerk. Om sodanige verdraagsaamheid en begrip te kweek, moet verskillende kulture leer om mekaar te verstaan en te respekteer. Volgens Devenish (1998:225) is onderwys die ideale plek vir die aanleer van begrip en respek tussen kulture onderling. In 'n multikulturele en demokratiese gemeenskap soos Suid-Afrika is dit daarom nodig dat respek en verdraagsaamheid vir godsdien, taal en kulturele diversiteit gekweek word, en dat hierdie respek ook in die onderwys sigbaar moet wees.

Van Loggerenberg *et al.* (1997:12) is van mening dat onderwys ook die waardes, tradisies en lewensfilosofie van 'n bepaalde kultuurgemeenskap van die een geslag na die volgende oordra. Om hierdie rede is onderwys nou verbonde aan kultuur. Steyn (1997:110) noem ook 'n verdere verband tussen onderwys en kultuur met die verduideliking dat die samestelling van die onderwysstelsel deur die bepaalde onderwysbehoefte van die teikengroep bepaal word, en dat daardie onderwysbehoefte van die teikengroep weer deur hulle kultuur, taal en godsdien beïnvloed word.

Die kulturele identiteit van die leerder vorm 'n integrale deel van sy/haar selfkonsep, en dit is daarom belangrik dat die kulturele identiteit van elke leerder gerespekteer sal word (Squelch, 1993:41). Squelch (1993:41) stel dit verder dat 'n leerder eers 'n

positiewe persepsie van en gesindheid teenoor sy/haar eie kultuur moet ontwikkel, alvorens hy/sy kan leer om ander kulture te verstaan en waardeer.

1.2 Probleemstelling

Die doel van hierdie studie is om die onderwysregtelike perspektief op kultuureie-onderwys te beredeneer. Ten einde hierdie doel te bereik, moet daar ook na **gelykheid** as teenpool van **eiesoortigheid** of **diversiteit** verwys word. In die aanhef van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA:1996(a)) word diversiteit verhef tot een van die doelstellings van die Grondwet waar daar gesê word dat die mense van Suid-Afrika glo dat die land “behoort aan almal wat daarin woon, verenig in ons *verskeidenheid*” (outeur se beklemtoning). Artikel 1 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA:1996(a)) stel die bereiking van gelykheid en die uitbou van menseregte en vryhede as waardes waarop die Suid-Afrikaanse staat gegrond is. Ingevolge artikel 9 van die Grondwet mag daar nie regstreeks of onregstreeks op enige gronde onbillik teen iemand gediskrimineer word nie, met inbegrip van ras, geslagtelikheid, etniese of sosiale herkoms, kleur, godsdiens, kultuur en taal (SA:1996(a)). Gelykheid en niediskriminasie as grondliggende waardes word bevestig deur uitsprake in verskeie hofsake:

- In die saak *Matukane and others v Laerskool Potgietersrus* (1996) het dit geblyk dat die betrokke laerskool in sy toelatingsbeleid slegs vir blanke leerlinge voorsiening maak. Regter Spoelstra het bevind dat so `n bepaling ongrondwetlik is, aangesien daar onbillik op grond van ras gediskrimineer word.
- In die saak *Mfolo v Minister of Education, Bophuthatswana* (1994) het die Hooggeregshof `n regulasie wat die regte opskort van vroulike studente wat swanger raak (getroud of ongetroud) ongeldig verklaar, aangesien daar onbillik op grond van geslag en swangerskap gediskrimineer is.
- In `n geding wat in 1996 voor die konstitusionele hof gedien het, *Ex Parte Gauteng Provincial Legislature: In Re dispute concerning the constitutionality of*

certain provisions of the Gauteng School Education Bill of 1995, sê regter Sachs dat die afdwing van skole gegrond op 'n eenvormige kultuur, taal of godsdiens op onbillike diskriminasie neerkom. Dit geld veral indien die skool se deure toe is vir persone wat nie dieselfde taal, kultuur of godsdiens aanhang nie.

Om die volgende vraag te antwoord: Wanneer presies vind onbillike diskriminasie plaas? kan daar verwys word na die volgende aanhaling uit die saak *Harsken v Lane and Others* (1998):

There will be discrimination on an unspecified ground if it is based on attributes or characteristics which have the potential to impair the fundamental dignity of persons as human beings, or to affect them adversely in a comparably serious way.

Die beginsel van gelykheid en nediskriminasie word deur baie kenners as die grondtoon van die Suid-Afrikaanse Grondwet beskou (Oosthuizen, 1999(a):22). Enslin (1994:294) vra die vraag of die verskille wat ongelykheid veroorsaak het nou verwyder moet word ten einde gelykheid te bewerkstellig. Dit wil voorkom of soveel moontlik verskille uit die onderwys verwyder moet word om te keer dat daar enige verdere ongelykheid bestaan. Teen die agtergrond van die apartheid en ongelykheid tussen blanke en nieblanke onderwys wil dit blyk dat die verwydering van enige onderskeid in die onderwysstelsel die enigste aanvaarbare oplossing is (Steyn, 2000:47).

Die vraag ontstaan of daar in die lig van hierdie duidelike imperatiewe tot gelykheid en nediskriminasie dan nog ruimte is vir die eiesoortige uitlewing van 'n eie kultuur in die vorm van taal, godsdiens en etnisiteit. Gedifferensieerde behandeling veroorsaak slegs ongelykheid solank die verskille as 'n bedreiging of as degraderend beskou word, en solank gelykheid as sinoniem met eenvormigheid beskou word (Enslin, 1994:296). Hierdie verkeerde persepsie het waarskynlik ontstaan vanweë die

feit dat kulturele verskille deur apartheid gebruik is om verpligte ongelykheid te regverdig (Coetzee & Le Roux, 1998:9). Gelykheid vereis nie dat alle persone in alle omstandighede presies dieselfde behandel moet word nie, maar slegs dat hulle dieselfde behandel word tensy daar gronde is vir verskillende behandeling (Coetzee & Le Roux, 1998:10). Die moontlikheid tot uitlewing van die kultuureie binne die opvoedende onderwys word byvoorbeeld soos volg onderstreep:

- In die *Convention on the Rights of the Child* (UN:1989) word daar grootliks in artikel 29,1(c) aandag gegee aan die ontwikkeling van lewensvaardighede by die kind met die oog op die sosialiseringsfunksie. Die artikel handel oor die ontwikkeling van die kind se eie persoonlikheid, vaardighede om met andere om te gaan en voorbereiding as verantwoordelike landsburger, en bepaal onder andere dat die kind se “respek vir sy eie soos sy ouers, *kulturele identiteit* en die nasionale waardesisteem van sy land” as lewensvaardigheid ontwikkel moet word (outeur se beklemtoning).
- Volgens Akkermans (1997:241) het die onderwys twee funksies naamlik ‘n kwalifikasiefunksie en ‘n sosialiseringsfunksie (ontwikkeling van lewensvaardighede). Met die sosialiseringsfunksie het onderwys ten doel om die kind met daardie vaardighede toe te rus wat hy/sy nodig het om die groep se kultuureie in besit te kan neem.

Hierdie klem op die ontwikkeling van die kind se waardering en respek vir wat sy eie is, byvoorbeeld kulturele identiteit, kan gesien word as ‘n ewewig van die “vroeëre eensydige beklemtoning” van gelykheid en van respek vir die eie van ander (Oosthuizen, 1999(c):10). Die moontlikheid van en die regverdiging vir die beskerming van kultuureie in die onderwys word wel in die Grondwet soos volg gestaaf:

- Artikel 29(2) van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA:1996(a)) baan die weg vir eiesoortige onderwys met die bepaling dat almal die reg het om in openbare

onderwysinstellings onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van hulle keuse. Hierdie bepaling kan onder andere beskou word in die lig van die voordele wat moedertaalonderwys vir die leerder inhou (De Waal *et al.*, 1999:54). Dit word redelik algemeen aanvaar dat onderrig in die moedertaal “beter opvoedkundige resultate as onderrig deur ’n tweede taal” oplewer (Schurning, 1995:1).

- Verdere bepalings in die Grondwet wat die reg op eiesoortigheid beskerm, is artikel 15 (gewetensvryheid), artikel 18 (vryheid van assosiasie) en artikel 26 (vryheid van uitdrukking) (SA:1996(a)). Hierdie artikels beskerm individue en groepe se reg om hulleself van ander te onderskei en om eiesoortigheid uit te leef.

Uit voorafgaande kan die volgende afleidings gemaak word:

- Die erkenning van differensiasie en die reg op eiesoortigheid kan moontlik gesien word as die keersy van diskriminasie (Oosthuizen, 1999(a):8).
- Gelykheid impliseer nie dat alle persone dieselfde moet wees of identies behandel moet word nie (Oosthuizen, 1999(a):22). In ’n geding wat voor die konstitusionele hof gedien het, *The President of the Republic of South Africa and Another v Hugo* (1997), som regter Goldstone hierdie gedagte soos volg op:

We need therefore to develop a concept of unfair discrimination which recognizes that although society which affords each human being equal treatment on the basis of equal worth and freedom as our goal, we cannot achieve that goal by insisting on equal treatment under all circumstances before the goal is achieved.

Gelykheid van alle inwoners in die land voor die reg is ononderhandelbaar, maar identiese hantering en gelyke behandeling van verskillende groepe beteken nie noodwendig gelykheid nie (Coetzee & Le Roux, 1998:10).

In die laaste instansie kan daar gesê word dat die uiteindelijke probleem waarskynlik opgesluit lê in die soeke na 'n fyn balans tussen gelykheid en die uitlewing van kultuureie in die opvoedende onderwys. Regter Sachs (*Ex Parte Gauteng Provincial Legislature: In Re dispute concerning the constitutionality of certain provisions of the Gauteng School Education Bill of 1995*) het dié probleem waarskynlik die beste opgesom met die volgende woorde:

Thus, the dominant theme of the Constitution is the achievement of equality, while considerable importance is also given to cultural diversity and language rights, so that the basic problem is to secure equality in a balanced way which shows maximum regard for diversity.

Die probleem rondom hierdie navorsing wentel dus om die volgende vrae:

- Wat behels die konsepte kultuur, gelykheid, onbillike diskriminasie en differensiasie?
- Wat is die omvang van die leerder se reg op kultuureie-onderwys in Suid-Afrika ?
- In watter mate word daar tans in skole ruimte gelaat vir kultuureie-onderwys?
- Watter riglyne kan neergelê word vir die bereiking van 'n balans tussen gelykheid en diversiteit in die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie?
- Op watter wyse kan kultuureie-onderwys bydra tot meer produktiewe en doeltreffende onderwys?

1.3 Doelstellings

In die lig van die probleemvrae soos hierbo gestel, kan die doelwitte met die navorsing soos volg geformuleer word:

- Om aan te toon wat die begrippe kultuur, gelykheid, onbillike diskriminasie en differensiasie behels;
- Om te bepaal wat die omvang van die leerder se reg op kultuureie-onderwys in

Suid-Afrika is;

- Om aan te dui in watter mate daar tans in skole ruimte gemaak word vir kultuureie-onderwys;
- Om vas te stel watter riglyne neergelê kan word om die bewerkstelling van 'n gesonde balans tussen gelykheid en differensiasie in skole te bevorder, en
- Om te besin hoe kultuureie-onderwys kan bydra tot meer produktiewe en doeltreffende onderwys.

1.4 Navorsingsmetode

Die navorsingsmetode was soos volg:

1.4.1 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie is uitgevoer wat die volgende metodes insluit:

- Die toepassing van die reëls vir die uitleg van wette ten einde te bepaal wat die omvang van die leerder se reg op kultuureie-onderwys is.
- Daar is verder van plaaslike sowel as buitelandse primêre bronne gebruik gemaak om soveel inligting as moontlik oor probleemvrae in te win.
- 'n DIALOG soektog is onderneem met die trefwoorde: "culture", "differentiation", "discrimination", "equality", "language", "religion."

1.4.2 Empiriese ondersoek

'n Gepaste empiriese ondersoek is onderneem ten einde te bepaal in watter mate en op watter wyse daar tans in skole in die N3-distrik in Gauteng ruimte gelaat word vir differensiasie en kultuureie-onderwys.

1.4.2.1 Vraelys

Op grond van literatuurstudie is 'n vraelys opgestel om te bepaal hoeveel ruimte daar gelaat word vir kultuureie of gedifferensieerde onderwys in skole, en op watter wyse dit wel gedoen word. Deur middel van die vraelys is ook vasgestel wat die menings van skoolhoofde is omtrent kultuureie-onderwys, en in watter mate skoolhoofde beskik oor die nodige regskennis van die onderwerp.

1.4.2.2 Teikenpopulasie en steekproef

Die navorsingspopulasie bestaan uit die openbare skole in die N3-distrik in Gauteng. Vraelyste is gegee aan 'n verteenwoordigende steekproef van openbare skole in die distrik.

1.4.2.3 Statistiese tegniek

Die statistiese tegnieke is gekies in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO. Met behulp van die SAS (Statistical Analysis System) -rekenaarpakket (SAS Institute Inc., 1988) is individuele response en gemiddeldes van sekere kategorieë bepaal. Verder is daar ook getoets vir verbande tussen spesifieke individuele of kategorieresponse en spesifieke biografiese en demografiese gegewens.

1.5 Waarde van die studie

Die resultate wat uit die navorsing verkry is, het bygedra tot die neerlê van riglyne vir die daarstel van 'n gesonde balans tussen gelykheid en diversiteit. Die bereiking van hierdie balans dra by tot meer effektiewe en produktiewe onderwys.

HOOFSTUK 2

DIE WESENSAARD VAN KULTUUREIE-ONDERWYS

2.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is aspekte van die debat rondom kultuureie-onderwys aangeraak, en is gevind dat die grootste probleem waarskynlik opgesluit lê in die soeke na `n balans tussen eiesoortigheid of diversiteit en gelykheid as teenpole. In hierdie hoofstuk word daar verwys na die onderwysregtelike determinante van eiesoortige onderwys ten einde die wesensaard daarvan te bepaal. In `n poging om die bereiking van gelykheid te bewerkstellig terwyl `n agting vir diversiteit en verskeidenheid behou word, word daar verwys na aspekte van kultuureie-onderwys soos gelykheid en nediskriminasie, onderwysregte, kultuurregte en die voordele wat kultuureie-onderwys inhou.

Daar sal telkens verwys word na internasionale perspektiewe en na die grondliggende grondwetlike waardes van gelykheid, vryheid en menswaardigheid. Dit is in ooreenstemming met artikel 39 (SA:1996(a)) ingevolge waarvan volkereg in ag geneem *moet* word en buitelandse reg oorweeg *kan* word by die uitleg van enige wetgewing en die ontwikkeling van gemenereg of gewoontereg. So `n uitleg en ontwikkeling moet die “strekking en oogmerke van die Handves van Regte,” sowel as die “waardes wat `n oop en demokratiese samelewing gebaseer op menswaardigheid, gelykheid en vryheid ten grondslag lê” bevorder.

2.2 Determinante vir kultuureie-onderwys

In die soeke na `n balans tussen gelykheid en diversiteit as teenpole word daar voorts gekyk na die verskeie determinante van kultuureie-onderwys, naamlik gelykheid, kultuurregte en die reg op onderwys. Eerstens word gefokus op gelykheid en die

implikasies daarvan vir die onderwys. Daar sal eerstens verwys word na die toepassing van gelykheid in die Suid-Afrikaanse situasie, daarna sal kortliks enkele internasionale perspektiewe aangetoon word. Daarna sal kultuurregte en die reg op onderwys op dieselfde wyse behandel word.

2.2.1 Gelykheid en nediskriminasie

Die beginsel van gelykheid en nediskriminasie word deur verskeie skrywers bestempel as die grondliggende beginsel of fondament van die Suid-Afrikaanse Grondwet (Oosthuizen, 1999(a):22). Artikel 1 van die Grondwet (SA:1996(a)) erken gelykheid as 'n grondwaarde van die Suid-Afrikaanse Republiek. Die artikel bepaal die volgende:

Die Republiek van Suid-Afrika is een, soewereine, demokratiese staat
gegrond op die volgende waardes:

- (a) Menswaardigheid, die bereiking van gelykheid en die uitbou van menseregte en vryhede.

Black (1983:244) definieer gelykheid as “the condition of possessing substantially the same rights, privileges and immunities, and being liable to substantially the same duties”. Van Wyk *et al.* (1994:196) sluit hierby aan met die mening dat gelykheid afhanklik is van vergelyking: gelykheid geld wanneer een persoon of groep dieselfde as 'n ander behandel word.

Black (1983:244) sê voorts in sy verklaring van die term “gelyk” soos dit deur die reg gebruik word, dit impliseer die gebruik van een ding as 'n maatstaf vir 'n ander. Daar moet dus 'n vergelykingsselement wees (Davis, 1994:196). Volgens hierdie beginsel beteken gelykheid dus dat regverdigheid en billike optrede teenoor een individu of 'n groep bepaal word deur dit te vergelyk met die optrede teenoor 'n ander individu of groep (Davis, 1994:196). Hiervolgens sou dit billik wees om

gedifferensieerde behandeling toe te pas indien almal ewe veel daardeur bevoordeel word.

De Waal *et al.* (1998:54) tref onderskeid tussen formele en substantiewe gelykheid. Formele gelykheid beteken gelyke behandeling. Hier het die reg die verpligting om alle individue eenders te behandel, ongeag wat die omstandighede mag wees. Substantiewe gelykheid neem hierdie omstandighede in ag: die reg moet verseker dat gelyke uitkomste plaasvind. Substantiewe gelykheid word nie bereik deur slegs aan almal dieselfde regte en vryhede te gun nie: die uitkoms of resultaat moet geëvalueer word deur die inagneming van sosiale en ekonomiese faktore, asook van die verskille tussen groepe. Hiervolgens moet almal dus ewe veel bevoordeel word deur 'n reël, voordat gelykheid ten volle kan geld (De Waal *et al.*, 1998:54). Die idee van formele gelykheid, waarvolgens dieselfde reëls dieselfde in enige situasie toegepas word, is dus nie voldoende versekering dat gelykheid wel bewerkstellig sal word nie (Enslin, 1994:259). Gelykheid word nie noodwendig bereik deur die blote afskaffing van diskriminerende wette nie (Bray, 1998:79). Volgens Enslin (1994:269) moet groepe wat hulle sosiaal of kultureel onderskei daarvoor gerespekteer word. Formele gelykheid verwyder nie die verskille nie, en kan selfs daartoe lei dat onderdrukking plaasvind aangesien dit sosiale en ekonomiese ongelykhede ignoreer en standarde neerlê wat slegs die bevoordeelde groepe verteenwoordig (Bray, 1998:79). Dit kan dus nodig wees om 'n mate van gedifferensieerde behandeling toe te pas, ten einde substantiewe gelykheid te bewerkstellig.

Diskriminasie word deur die HAT (1988:159) verklaar as “onderskeid by behandeling”. Dit blyk dat diskriminasie onbillik is wanneer die gedifferensieerde behandeling of onderskeid uitloop op 'n skadelike vooroordeel teenoor 'n persoon of groep, of waar 'n persoon of groep sekere voordele onregverdiglik ontsê word (Gutto, *ed.*, 1996:22).

Black (1983:244) verklaar diskriminasie soos volg: “Unfair treatment or denial of

normal privileges to persons because of their race, age, nationality or religion. A failure to treat all persons equally where no reasonable distinction can be found between those favoured and those not favoured”.

Volgens Du Buisson en Oosthuizen (1998:19) is diskriminasie moontlik, mits dit billik is. Hulle beskryf onbillike diskriminasie as `n “ongebalanseerde handeling” waar die bevoordeling van `n groep of individu ten koste van `n ander plaasvind (Du Buisson & Oosthuizen, 1998:19).

2.2.1.1 Suid-Afrikaanse perspektief

Artikel 9 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA:1996(a)) handel oor gelykheid en bestaan uit 5 subartikels. Subartikel 1 maak voorsiening vir die beginsel van gelykheid voor die reg en gelyke beskerming van die reg. Subartikel 2 maak ruimte vir regstellende aksie. Subartikels 3 en 4 noem verskeie gronde wat onder andere aanleiding gee tot onbillike diskriminasie en stel dit dat nie die staat of enige persoon onbillik teen enige iemand mag diskrimineer nie. Die laaste subartikel stel dit dat enige diskriminasie op grond van een van die gronde genoem in subartikel 3 onbillik is tensy dit anders bewys word. Die artikel lui soos volg:

- 9(1) Elkeen is gelyk voor die reg en het die reg op gelyke beskerming en voordeel van die reg.
- (2) Gelykheid sluit die volle en gelyke genieting van alle regte en vryhede in. Ten einde die bereiking van gelykheid te bevorder, kan wetgewende en ander maatreëls getref word wat ontwerp is vir die beskerming of ontwikkeling van persone, of kategorieë persone, wat deur onbillike diskriminasie benadeel is.
- (3) Die staat mag nie regstreeks of onregstreeks onbillik teen iemand diskrimineer op een of meer gronde nie, met inbegrip van ras, geslagtelikheid, geslag, swangerskap, huwelikstaat, etniese of sosiale

herkoms, kleur, seksuele georiënteerdheid, ouderdom, gestremdheid, godsdiens, gewete, oortuiging, kultuur, taal en geboorte.

- (4) Geen persoon mag regstreeks of onregstreeks onbillik teen iemand op een of meer gronde ingevolge subartikel (3) diskrimineer nie. Nasionale wetgewing moet verorder word om onbillike diskriminasie te voorkom of te belet.
- (5) Diskriminasie op een of meer van die gronde in subartikel (3) vermeld, is onbillik, tensy daar vasgestel word dat die diskriminasie billik is.

- Gelykheid

Subartikel (1) word beskryf as die “algemene gelykheidsbepaling” (Bray, 1998:79) wat ’n verbod plaas op enige ongelyke behandeling. Hierdie bepaling het dus ten doel om algehele gelyke behandeling te verseker en beskerming te bied teen ongelyke behandeling of bevoordeling van persone of groepe (Bray, 1998:79).

Ingevolge subartikels (1) en (2) is elkeen “gelyk voor die reg en het die reg op gelyke beskerming en voordeel van die reg”. Verder sluit gelykheid die “volle en gelyke genieting van alle regte en vryhede” in (SA:1996(a)). Davis (1994:196) is van mening dat gelykheid poog om die lewenskwaliteit van al die inwoners van ’n land te verbeter deur gelyke sorg en respek aan almal te verseker. Dit blyk dus dat gelykheid en niediskriminasie die beskerming van menswaardigheid as hoofdoel het. ’n Persoon se reg daarop dat sy waardigheid as mens beskerm word, word dan ook beskou as die grondslag van alle ander regte (Rautenbach & Malherbe, 1998). In die hofsak *Harksen v Lane and Others* (1998) dui die regter aan dat diskriminasie onbillik is wanneer die gedifferensieerde behandeling die persoon se menswaardigheid aantast. Hy stel dit soos volg:

...where discrimination results in treating persons differently in a way that impairs their fundamental dignity as human beings, such discrimination can be seen as unfair discrimination.

Die beginsel van gelykheid beklemtoon dus die belangrikheid van menswaardigheid as een van die grondliggende waardes van die Suid-Afrikaanse Grondwet (artikel 1, SA:1996(a)).

Volgens Steyn (2000:47) sluit die interpretasie van gelykheid in die onderwys gelyke *per capita*-besteding, gelyke toegang tot kennisbemaatiging en gelyke deelname aan besluitnemingprosesse wat die onderwys raak in. Squelch (1993:32-33) noem vier voorwaardes vir die bereiking van gelykheid in onderwys, naamlik gelyke toegang, gelyke middele en bronne, gelyke insette en gelyke uitsette. Sy stel dit voorts dat gelyke geleenthede nie verwar moet word met “identical results, identical treatment or identical experiences” nie. Die kultuurverskille tussen leerders impliseer ook potensiaalverskille, wat ’n verskil in behandeling impliseer (Squelch, 1993:33). So mag daar tussen leerders uit verskillende kulturele agtergrond gedifferensieer word in terme van die metodes waarop die leerervaring aan die leerder voorgehou word. Sy meen dat verwagtinge en standaarde steeds nie op hierdie verskille gebaseer behoort te word nie.

’n Persoon het nie alleen die reg op gelyke beskerming nie, maar ook om gelyke voordeel van die reg te geniet (subartikel (2), SA:1996(a)). Subartikel (2) beskerm en bevorder dus daardie persone of groepe wat deur onbillike diskriminasie benadeel is. Die beginsel van gelykheid strek dus sover dat die reg alle persone gelyk moet bevoordeel, ten einde die uiteindelijke doelwit van ’n gelyke samelewing te laat realiseer (Gutto, *ed.*, 1996:21). In die *Witskrif oor onderwys en opleiding* (SA:1995(b)) verklaar die onderwysdepartement dat die beginsel van gelykheid nou verband hou met die najaag van gelykheid deurdat staatshulpbronne regverdiglik verdeel moet word om die herstel van die historiese ongelykhede te bewerkstellig.

Gelyke geleenthede lei nie tot werklike gelykheid as die leerders nie die kennis, vaardighede en vermoë het om die geleenthede te benut nie (Coetzee & Le Roux, 1998:10). Regstellende aksie is ’n metode om daardie struikelblokke te verwyder

wat toegang tot onderwys vir persone of groepe bemoeilik (Bray, 1998:79). Die gebruik van regstellende aksie is slegs regverdigbaar waar dit die realisering van substantiewe gelykheid ten doel het.

Volgens Enslin (1994:239) is gesentraliseerde gesag nodig om die hulpmiddels te verskaf en die regverdige verdeling van onderwys te inisieer en te beheer. Die erkenning van verskille is 'n voorvereiste vir die bereiking van substantiewe gelykheid, en daarom kan sosiale en kulturele verskille nie geïgnoreer word nie (Enslin, 1994:295). Du Buisson en Oosthuizen (1998:20) is van mening dat differensiasie tot voordeel van die persoon kan wees. Onder sulke omstandighede sou differensiasie dus nodig wees om aan almal gelyke voordeel te gun.

Gelykheid impliseer dus nie die identiese behandeling van alle persone nie, en ook nie dat alle persone dieselfde moet wees nie (Gutto, *ed.*, 1996:21, Oosthuizen, 1999(a):22). Persone mag gedifferensieer behandel word wanneer hierdie differensiasie gemik is op die bereiking van algehele gelykheid in die samelewing (Gutto, *ed.*, 1996:21). Blote toedeling van middele bring nie noodwendig gelykheid voort nie. Om gelykheid te bewerkstellig, moet groepeerse verskille erken word (Enslin, 1994:269). Volgens Dlamini (1994:580) beteken die reg op nie-diskriminasie en gelykheid of menswaardigheid nie kulturele assimilasië nie, maar eerder dat daar teen geen een op grond van ras of etnisiteit gediskrimineer moet word nie, en dat almal as waardige mense gerespekteer behoort te word. Hy tref 'n onderskeid tussen onbillike diskriminasie en skadelose differensiasie en sê mense het die reg om hulleself op kulturele vlak van ander te onderskei (Dlamini, 1994:580).

Gelykheid en vryheid kan as die teenkante van 'n muntstuk beskou word, en die reg op andersheid moet met die reg op gelykheid gebalanseer word (Steyn, 2000:46). Gelyke behandeling kan in sekere gevalle juis ongelyke gevolge hê aangesien dit die reg op andersheid ondermyn (Bray, 1998:76). Volgens Enslin (1994:301) is dit moontlik en ook wenslik om gelyke onderwys na te streef terwyl daar steeds respek

behou word vir verskille. Om die rol van differensiasie in die bereiking van gelykheid te illustreer, word daar vervolgens verwys na diskriminasie.

- Diskriminasie

Subartikel (3) van artikel 9 (SA:1996(a)) dien as aanvulling tot subartikel (1) en definieer 'n spesifieke tipe ongelyke behandeling, naamlik onbillike diskriminasie (Bray, 1998, 79). Subartikels (3) en (4) bepaal dat daar nie regstreeks of onregstreeks op enige gronde onbillik teen enige iemand gediskrimineer mag word nie. Die term “onbillik” tref onderskeid tussen twee tipes diskriminasie, die een (billik) toelaatbaar en die ander (onbillik) ontoelaatbaar (Bray, 1998, 79). Die subartikels plaas die verantwoordelikheid om nie te diskrimineer nie op onderskeidelik die staat en persone. Laasgenoemde sluit privaat organisasies, verenigings, individue en regspersone in. So word verseker dat beide vertikale en horisontale verhoudings vry is van onbillike diskriminasie (Bray, 1998, 82).

Verder bepaal subartikel (3) dat daar nie regstreeks of onregstreeks teen enige iemand gediskrimineer mag word nie. Terwyl regstreekse onbillike diskriminasie openlik en direk teen 'n groep diskrimineer, bv. nietoelating van swart leerders tot 'n skool is onregstreekse diskriminasie op die oog af neutraal, maar het dieselfde diskriminerende uitwerking (Bray, 1998:81). Indien 'n skool dus in sy toelatingsbeleid 'n spesifieke vlak van taalvaardigheid vereis, wat 'n groot hoeveelheid lede van die swart groep uitsluit, is die effek diskriminerend en is dit dus onregstreekse onbillike diskriminasie.

Subartikel (3) noem spesifieke gronde, naamlik ras, geslagtelikheid, geslag, swangerskap, huwelikstaat, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele georiënteerdheid, ouderdom, gestremdheid, godsdiens, gewete, oortuiging, kultuur, taal en geboorte. Subartikel (5) bepaal voorts dat enige diskriminasie op die genoemde gronde onbillik geag sal word totdat die teendeel bewys kan word.

Uit die regter se definisie van onbillike diskriminasie in die hofsaak *Harksen v Lane and Others* (1998) blyk dit dat die beskerming van menswaardigheid die hoofdoel van die verbod op diskriminasie is. Daarom sou enige onderskeid (gebaseer op eienskappe of karaktertrekke) wat 'n persoon se menswaardigheid aantast en die persoon benadeel onbillik wees. Hierdie beginsel onderstreep die bereiking van gelykheid en die beskerming van menswaardigheid as die grondtoon van die Suid-Afrikaanse Grondwet.

Differensiasie is nie noodwendig onbillike diskriminasie nie. Volgens Oosthuizen en Steyn (1999:384) behoort die konsepte differensiasie en onbillike diskriminasie nie as sinoniem beskou te word nie. Differensiasie word deur Du Buisson en Oosthuizen (1998:20) beskryf as 'n "gebalanseerde handeling waar daar onderskeid getref word tussen mense op grond van inherente kriteria". Waar sulke differensiasie tot voordeel van die persoon plaasvind is dit toelaatbaar, aangesien dit bydra tot die beskerming van sy menswaardigheid.

Dit wil dus voorkom asof niediskriminasie nie ten doel het om almal identies te beskou of te behandel nie. Daar is wel kere wanneer diskriminasie billik kan wees. Billike diskriminasie, oftewel differensiasie, vind plaas wanneer 'n "reasonable distinction" (Black, 1983:244) getref word. 'n Voorbeeld van billike onderskeid of differensiasie is die swangerskapvoordele wat vroue geniet: hier is dit nie onredelik om vroue bo mans te bevoordeel met moederskapvoordele (byvoorbeeld betaalde kraamverlof) nie, aangesien dit aan vroue die geleentheid gun om tydens reproduksie steeds ekonomies produktief te wees en hulle betrekking te behou (Gutto, *ed.*, 1996:21). Dié voorbeeld illustreer die belangrike bydrae wat billike diskriminasie lewer tot die bereiking van algemene gelykheid in die samelewing. Dit is dus die verantwoordelikheid van die reg om in sy strewe na gelykheid gedifferensieerde behandeling voor te skryf.

2.2.1.2 Toepaslike internasionale perspektiewe

Die reg op gelykheid word deur verskeie internasionale instrumente beskerm. Internasionale ooreenkomste wat die reg op gelykheid bevat is onder andere die volgende:

- ***Universal Declaration of Human Rights***

Artikel 7 van die ***Universal Declaration of Human Rights*** (UN:1948) bepaal dat almal gelyk is voor die reg, en almal is geregtig op gelyke beskerming van die reg, sonder dat daar enigsins gediskrimineer word.

- ***International Covenant on Civil and Political Rights***

Ingevolge artikel 3 van die ***International Covenant on Civil and Political Rights*** (UN:1966(a)) onderneem lidstate om te verseker dat alle mans en vroue gelyke reg het op genieting van die regte wat in die ooreenkoms uitgestip is. Verder bepaal artikel 26 in ooreenstemming met artikel 7 van die ***Universal Declaration of Human Rights*** (UN:1948) dat almal gelyk is voor die reg en die reg het op gelyke, diskriminasievrye beskerming van die reg. Die artikel gaan voort om te stel dat die reg onbillike diskriminasie moet voorkom, en noem gronde vir diskriminasie en stel dit dat alle persone gelyke en effektiewe beskerming teen sulke diskriminasie moet ontvang. Die artikel stel dit soos volg:

In this respect, the law shall prohibit any discrimination and guarantee to all persons equal and effective protection against discrimination on any grounds such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status.

- ***European Convention on the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms***

Artikel 14 van die ***European Convention on the Protection of Human Rights and***

Fundamental Freedoms (CE:1953) bepaal dat die genieting van alle regte en vryhede in die ooreenkoms verseker word sonder diskriminasie op enige gronde soos geslag, ras, kleur, taal, godsdiens, politieke of ander opinie, nasionale of sosiale oorsprong, assosiasie met minderhede, eiendom, geboorte of ander status.

- *African Charter on Human and People's Rights*

Ingevolge artikel 3 van die *African Charter on Human and People's Rights* (OAU:1981) is elke individu gelyk voor die reg en is elke individu geregtig op gelyke beskerming van die reg.

- Duitsland

Duitsland waarborg gelykheid in hulle grondwet deurdat almal teen ongelyke behandeling op grond van eienskappe soos geloof, oortuiging, geslag, ras en sosiale oorsprong beskerm word. Volgens Oosthuizen en Steyn (1999:386) maak hierdie bepaling ruimte vir individualiteit, wat ook die persoonlike belange van die individu insluit.

2.2.1.3 Sinopsis

Indien die voorafgaande perspektiewe op die onderwys toegepas word, skep dit 'n basis vir gelykheid en die afwesigheid van onbillike diskriminasie in die onderwys. Gelykheid in die onderwys is dus die gelyke toedeling van bronne op so wyse dat verskille in ag geneem word ten einde almal in staat te stel om gelyke geleenthede te benut sodat substantiewe gelykheid, wat verskille in ag neem ten einde gelyke uitkomst vir almal te bewerkstellig, bereik kan word. Gelykheid beteken dus nie identiese behandeling van almal in alle omstandighede, of dat verskille sover moontlik geïgnoreer of verwyder moet word nie. Daar kan ook gesê word dat differensiasie op grond van byvoorbeeld kultuureienskappe as billike diskriminasie gesien kan word. Billike differensiasie word juis aangewend om die beginsel van gelykheid te onderstreep. Die beskerming van die identiteit van kultuurgroepe en

gedifferensieerde behandeling van sulke groepe in die onderwysopset is nodig om die ideaal van gelykheid te bereik.

Enslin (1994:294) stel dit duidelik dat gelykheid nie impliseer dat verskille moet verdwyn en almal dieselfde moet wees nie. Volgens hom beteken 'n verbintenis tot gelykheid nie 'n verbintenis tot gelykvormigheid of die verwerping van alle verskille nie (Enslin, 1994:294).

Kulturele en etniese verskille moet in die onderwysstelsel met gelykheid versoen word. Vervolgens sal kulturregte as determinant van kultuureie-onderwys ondersoek word.

2.2.2 Kulturregte

Kultuur word deur die HAT (1988:625) verklaar as “die ganse geestelike besitting van 'n volk of ander groep(ering) op elke terrein, geesteslewe, beskawingstoestand”.

Venter (1998:1) definieer kultuur as tradisionele, intellektuele en geestelike kenmerke van spesifieke groepe in die samelewing, en sê kultuur is iets om te geniet, aan deel te neem en met ander te deel.

Dlamini (1994:573) definieer kultuur in 'n wyer sin as al daardie praktyke, inrigtings en oortuigings van 'n groep mense wat hulle met 'n spesifieke groep identifiseer, en sê dat kultuur enersyds aangeneem word om te oorleef, en andersyds gesien kan word as 'n verrykingselement. Hy haal verder die definisie van Malinowski aan wat kultuur sien as die “complex whole, which includes knowledge, belief, art, law, morals, customs, and all other capabilities and habits, acquired by man as a member of society”.

Williams (1983:90) beskryf kultuur weer as die intellektuele en artistiese aktiwiteit

en die werke wat voortspruit uit hierdie intellektuele en artistieke aktiwiteit.

Die wydste definisie van kultuur is waarskynlik die een deur Leiris (1958:20-21) waar hy kultuur definieer as alles wat deur die samelewing oorgeërf of oorgedra word, en dit sluit taal, literatuur, godsdiens, kuns en wetenskap in.

Vir die doeleindes van hierdie studie kan kultuur dus gedefinieer word as die somtotaal van die unieke geestelike, intellektuele en fisieke aktiwiteite en skeppinge wat aan 'n besondere groep bepaalde identiteit verleen, en die identiteit, inhoud en gang van die groep se lewenstyl bepaal. Dit sluit alle elemente in wat 'n invloed het op die wyse waarop die persoon wat aan die kultuur behoort dinge doen, met verwysing na taal, geloof, gebruike en tradisies, kuns en literatuur, kennis en vermoëns, asook die dinamika van sosiale interaksie en 'n samehorigheidsgevoel.

Hoewel taal en geloof streng gesproke beskou word as elemente van kultuur, word dit in die literatuur individueel behandel. Die twee elemente, taal en geloof, word beskryf as die mees prominente en bepalende faktore tot kulturaliteit (Foster *et al.*, 1999:212). In hierdie hoofstuk sal kultuur, geloof en taal ook individueel behandel word, hoewel dit as inklusief tot die begrip kultuureie-onderwys gesien kan word.

Volgens Van Loggerenberg *et al.* (1997:12) het onderwys die taak om die waardes, tradisies en lewensbeskouinge van die kultuurgemeenskap van een geslag na die volgende oor te dra. Om hierdie rede moet kultuur en onderwys dus as onskeibaar gesien word, en kan onderwys nie kultuur-neutraal plaasvind nie. Die essensies van menswees is juis sy openheid as kultuurskepper en kultuurdraer. Die mens kan op geen stadium sy kultuur eenkant toe skuif om onafhanklik daarvan 'n ander funksie soos onderrig en leer uit te voer nie. Hierdie funksies van onderwys en leer sal gevolglik vanuit die kulturele verwysingsraamwerk uitgevoer word (Viljoen, 1997:18).

Dlamini (1994:573) redeneer dat kultuur, godsdiens en onderwys 'n noodsaaklike grondslag is vir die menslike bestaan. Godsdiens is 'n deel van die kultuur van 'n groep, en onderwys is die instrument waardeur hierdie kultuur van een na 'n volgende geslag oorgedra word. Hy is ook van mening dat menslike welsyn en ontwikkeling nie kan bestaan wanneer kultuur en godsdiens negatief deur wetlike norme beïnvloed word nie (Dlamini, 1994:574). Om hierdie rede is die erkenning van kultuurregte, spesifiek met die oog op onderwys, van uiterste belang. Kultuurregte word saam met ekonomiese en sosiale regte geklassifiseer as sekondêre regte, sodat die erkenning daarvan eerder afhang van politieke keuse as van wetgewing (Dlamini, 1994:574).

Volgens Dlamini (1994:574) verseker die reg op kultuur dat persone nie ongelyk behandel word op grond van hulle kultuur nie. Hy stel dit voorts dat kultuurdiversiteit die vereiste stel van verdraagsaamheid, selfs wanneer daar 'n diversiteit van botsende gebruike of eienskappe bestaan. Om verdraagsaamheid te bewerkstellig moet kulture mekaar onderling verstaan en respekteer. Minagting en neerhalende behandeling kan nie toegelaat word nie (Dlamini, 1994:575). Volgens Devenish (1998:225) is onderwys 'n plek waar hierdie wedersydse respek en verdraagsaamheid gekweek kan word. Hy stel dit voorts dat onderwys onafskeidbaar verweef is met kultuur, aangesien alle onderwys 'n kulturele dimensie behels, asook die oordra van 'n waardesisteem. In 'n multikulturele en demokratiese samelewing is dit dus nodig om respek en verdraagsaamheid vir religieuse, linguistiese en kulturele diversiteit te kweek, en om hierdie verdraagsaamheid in die onderwys te laat vergestalt.

Hoewel kultuureie soms gesien word as in konflik met die waardes van die Grondwet (Venter, 1998:1), word die beskerming van kulturele verskeidenheid as een van die grondwetlike beginsels opgeneem: Een van die grondwetlike beginsels (beginsel XI) waaraan voldoen moet word, lui soos volg (SA:1993):

Die verskeidenheid van taal en kultuur moet erken en beskerm word, en die omstandighede vir die bevordering daarvan moet aangemoedig word.

Hierdie is een van die beginsels waarvolgens die Grondwet opgestel is, en het waarskynlik gelei tot individuele kultuurregte wat taal, kultuur en godsdienstdiversiteit aanmoedig. Verder stel beginsel XII die volgende (SA:1993):

Kollektiewe selfbeskikkingsregte vir die stigting, samevoeging en instandhouding van organe van die burgerlike gemeenskap, met inbegrip van linguistiese, kulturele en godsdienstige verenigings, moet op 'n nie-diskriminerende grondslag van vrye assosiasie erken en beskerm word.

Hierdie beginsel het weer die beskerming van groepe se kulturele regte in gedagte.

Dit is dus duidelik dat die Grondwet nie kulturele diversiteit probeer uitskakel in die strewe na die bereiking van gelykheid en die herstel van die historiese ongelykhede nie, maar dat die reg op 'n eie kultuur en om op kulturele vlak onderskei te word wel grondwetlike erkenning geniet.

Vervolgens sal die kultuurregte, met verwysing na kultuureie-onderwys, behandel word onder die opskrifte kultuur, taal en godsdienst. Daar sal telkens verwys word na die regte soos dit in die Suid-Afrikaanse situasie geïnterpreteer is, waarna kortliks op toepaslike internasionale perspektiewe gefokus sal word.

2.2.2.1 Kultuur

Verskeie lande het verskillende, of selfs uiteenlopende benaderings tot kultuur en die reg op die handhawing van 'n eie kultuur. Vervolgens sal Suid-Afrikaanse wetgewing en die interpretasie daarvan bespreek word, waarna daar kortliks verwys sal word na toepaslike internasionale perspektiewe. Let daarop dat kultuur in hierdie konteks verwys na 'n omvattende begrip wat etnisiteit, gebruike, taal en godsdienst

insluit.

(i) Suid-Afrikaanse perspektief

Ingevolge artikel 30 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA:1996(a)) het elkeen

die reg om die taal van eie keuse te gebruik en om aan die kulturele lewe van eie keuse deel te neem, maar niemand wat hierdie regte uitoefen, mag dit doen op `n wyse wat met enige bepaling van die Handves van Regte onbestaanbaar is nie.

Hierbenewens bepaal artikel 31 die volgende:

- (1) Persone wat aan kultuur-, godsdiens- of taalgemeenskap behoort, mag nie die reg ontsê word om, saam met ander lede van daardie gemeenskap-
 - (a) hul kultuur te geniet, hul godsdiens te beoefen en hul taal te gebruik nie, en
 - (b) kultuur-, godsdiens- en taalverenigings en ander organe van die burgerlike gemeenskap te vorm, in stand te hou en daarby aan te sluit nie.
- (2) Die regte in subartikel (1) mag nie uitgeoefen word op `n wyse wat met enige bepaling van die Handves van Regte onbestaanbaar is nie.

In die voorafgaande hoofstuk is gesien dat kultuurregte soms beskou word as in botsing met die reg op gelykheid en niediskriminasie. Volgens Dlamini (1994:580) bestaan hierdie botsing tussen kulturele differensiasie en gelykheid as gevolg daarvan dat sommige kulturele praktyke diskriminerend kan wees, of omdat die toelaat van `n verskeidenheid praktyke mag lei tot gedifferensieerde behandeling. Daar is in die bespreking van gelykheid en niediskriminasie verwys na die waarde wat differensiasie het om die bevordering van gelykheid mee te bring. Die reg op

gelykheid en nediskriminasie beteken dus nie kulturele gelykvormigheid nie (Dlamini, 1994:580). Aangesien alle mense in Suid-Afrika gelyk is en dieselfde waardigheid het, het almal volgens Dlamini (1994:580) ook gelyke reg om hulle op kulturele gebied van ander te onderskei. Daar kan dus gesê word dat die reg op kultuur wel ruimte kan laat vir billike differensiasie, en dat elkeen die reg het op gedifferensieerde behandeling.

Die vraag ontstaan nou wat die rol van die owerheid is met die skepping van 'n ruimte waarbinne gedifferensieerde behandeling wel kan plaasvind. Volgens Dlamini (1994:579) beteken die reg op kultuur nie dat die owerheid verplig is om doelbewus spesifieke kulture te ontwikkel nie, maar dit plaas wel die verpligting op die owerheid om mense toe te laat om hulle eie kultuur te ontwikkel en te beoefen. 'n Argument teen hierdie redenasie kan wees dat daardie groepe wat oor die nodige vermoë (bronne) beskik hulle kultuur sal kan ontwikkel, (soos om kultuureie-privaatskole te stig), terwyl dié wat nie oor die vermoë beskik nie, dit nie sal kan bekostig nie. Dit kan eerstens lei tot ongelykheid en tweedens kan die diversiteit van die Suid-Afrikaanse bevolking as gevolg daarvan verlore gaan (Dlamini, 1994:579).

Volgens De Waal *et al.* (2000:420) is artikel 31 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA:1996(a)) gebaseer op artikel 27 van die *International Covenant on Civil and Political Rights* (UN:1966(a)). Dié artikel vereis dat elke staat respek moet hê vir kultuur en taal. Die artikel stel die volgende onomwonde:

In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities exist, persons belonging to such minorities shall not be denied the right, in community with other members of their group, to enjoy their own culture, to profess and practice their own religion, or to use their own language.

Die Menseregtekommissie sê in sy algemene kommentaar (General Comment, 1994) dat die reg in artikel 27 wel 'n individuele reg is, maar dat dit afhanklik is van die

vermoë van 'n groep om hulle kultuur, taal en godsdiens in stand te hou of te laat voortbestaan (Dlamini, 1994:576). Hierdie regte kan dus nie deur 'n persoon alleen uitgeoefen word nie: kultuur word saam met die groep beoefen en staan daarom algemeen bekend as groepregte of kollektiewe regte. Daarom behoort die staat stappe te neem om die identiteit van 'n groep te beskerm waar die groep nie self daartoe in staat is nie (Dlamini, 1994:576).

Hayson en Kathla, (1997:291-292) ontleed die verskille tussen artikel 27 van die *International Covenant on Civil and Political Rights* (UN:1966(a)) en artikel 31 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA:1996(a)) en lig drie belangrike verskille uit:

- artikel 27 van die Verbond verwys na minderheidsgroepe en artikel 31 van die Suid-Afrikaanse Grondwet na alle kultuur-, taal- of godsdiensgemeenskappe,
- artikel 27 van die Verbond beskerm etniese groepe, en artikel 31 van die Grondwet beskerm kultuur-, godsdiens- en taalgroepe, en
- artikel 31 van die Grondwet verleen aan kultuur-, taal- en godsdiensgroepe die reg om eie samelewingsorgane te stig.

Volgens Hayson en Kathla (1997:291-292) beskerm artikel 31 van die Grondwet nie slegs minderhede nie, maar is dit gerig op die beskerming van kulturele, godsdiens en taaldiversiteit in Suid-Afrika. Die reg wat deur artikel 31 beskerm word, is 'n reg wat saam met andere uitgeoefen moet word, en wat verband hou met 'n gebruik wat belangrik is vir die bepaaldheid van die kultuur, taal of godsdiens van die spesifieke gemeenskap. Die reg op kultuur verseker verder dat die gemeenskap, hoe klein ook al, kultureel, linguisties of religieus onderskeibaar bly (Hayson & Kathla, 1997:291-292).

Artikel 31 van die Grondwet vereis dat mense verdra moet word en alleen gelaat moet word om hulle kultuur te beoefen. Artikel 31 stel verder 'n verbintenis om die kulturele pluralisme te bewaar, selfs waar dit vereis dat die staat definitiewe stappe neem om 'n ruimte te skep waarbinne die voortbestaan en ontwikkeling van

minderheidskulture kan gedy, veral waar sulke kulture moontlik kan uitsterf (Hayson & Kathla, 1997:292). Hiervolgens kan die staat dus nie neutraal bly en toelaat dat almal eenvormig raak, of selfs dat sommige kulture uitsterf nie.

Verder dui die woordkeuse “hul kultuur” in artikel 31 op die beskouing van kultuur as `n bron van identiteit. Dit sluit tradisies, gebruike, beskawing, ras, nasie en “folk-ways” in (De Waal *et al.*, 2000:462). Skole is een van die vorme van kulturele bestaan - `n “orgaan van burgerlike gemeenskap” (SA:1996(a)) wat gebruik word om kultuur te bewaar en oor te dra. Daar kan dus gesê word dat kultuurregte, waar die staat die verantwoordelikheid dra om groepsidentiteit te beskerm ter bevordering van gelykheid, die aandrang op staatsondersteunde kultuureie-onderwys kan regverdig.

In Suid-Afrika ontstaan die vraag of `n groep se reg tot eie kultuur (of kultuureie-skole) mag inmeng met die vrye keuse van die individu om aan `n ander of geen kultuur deel te neem. De Waal *et al.* (2000:420) sê oor kultuur as `n groepreg dat kultuur, taal en godsdiens in wese `n gemeenskaplike saak is. Dit is `n bepaalde groep se wyse van uitdrukking vir `n gemeenskaplike gevoel van identiteit, waardes en tradisie. Artikel 31 beskerm individuele sowel as groepsbelange ten opsigte van kulturele integriteit. Die interpretasie van artikel 30 en 31 vereis `n balans tussen individuele en kollektiewe of groepsbelange. Hier het mens te make met individuele regte wat gemik is op die beskerming van groepsregte of kollektiewe regte.

De Waal *et al.* (2000:421) redeneer dat die kollektiewe aspek van hierdie reg gebruik kan word om die uitsluiting van kultuurvreemde individuele deelnemers in die belang van groepsintegriteit of oorlewing te regverdig. Kymlicka (1991:165) beaam hierdie standpunt; volgens hom het kulturele lidmaatskap onafhanklike waarde aangesien individue hulle lewensplanne inrig binne die kulturele verhaal(narratives) wat gedeeltelik oorgeërf is. Waar die kulturele struktuur van byvoorbeeld kulturele minderheidsgroepe bedreig word deur meerderheidsbesluite, behoort maatstawwe ingestel te word om die konteks van individuele besluitneming binne die kulturele

aanwysers te beskerm (Kymlicka, 1991:165). So kan daar byvoorbeeld geredeneer word dat die beperking van die regte van nielede, soos nietoelating tot 'n kultuureienskool, gesien kan word as 'n maatstaf ter beskerming van die kulturele struktuur (Kymlicka, 1991:165). Aan die ander kant is hierdie siening moeilik regverdigbaar teen die agtergrond van die Suid-Afrikaanse geskiedenis van apartheid. Die Suid-Afrikaanse Grondwet moet altyd geïnterpreteer word binne die konteks en historiese agtergrond van Suid-Afrika en in die lig van die unieke sosiale strukture en milieu (Hayson & Kathla, 1997:283). In terme van die lang stryd om gelykheid in Suid-Afrika sê die regter O'Regan byvoorbeeld in die saak *Brink v Kitshoff* (1996) die volgende:

Our history is of particular relevance to the concept of equality.

Daar kan dus nie sonder meer teruggekeer word na 'n stelsel waar verskille (*i.c.* kultuurverskille) tussen mense en/of groepe oorbeklemtoon word ten koste van byvoorbeeld gelykheid (artikel 9 van die Grondwet) nie.

Kultuur as kollektiewe reg kan nie ten volle deur die individu alleen uitgeoefen word nie; daarom is die reg om kulturele verenigings te stig deel van artikel 31. Hierdie reg hou verband met die reg op vrye assosiasie wat deur artikel 18 (SA:1996(a)) beskerm word (De Waal *et al.*, 2000:430). Voorbeelde van private, nie-amptelike assosiasies van burgerlike gemeenskap sluit skole, kerke, teaters, radio en TV-stasies in. Om in ooreenstemming met artikel 31 van die Handves van Regte te wees, moet hierdie organe van burgerlike gemeenskap vryheid en gelykheid bevorder, en mag individuele regte van gelykheid en menswaardigheid deur geen kulturele aktiwiteit ingeperk word nie (artikel 31, SA:1996(a)).

Sommige interpreteerders sê dat die kultuurdiversiteit "*laissez vivre*" moet bly, en die staat hom nie moet toewy aan 'n aktiewe beskerming daarvan nie. (De Varennes, 1996:149). Martha Minow (1987:101) stel die twee kante van wat sy noem die

verskeidenheidsdilemma (dilemma of difference) soos volg: om verskille te erken, verhoog die risiko om terug te keer na die stereotipering en vooroordeel van andere wat daarmee saamhang. Aan die ander kant, kan die verskille nie geïgnoreer word nie, aangesien dit nie genoegsame erkenning en respek sou bied aan die waarde wat individue heg aan kultuur as deel van hulle identiteit nie. Die staat moet besluit of hy neutraal wil staan, en of hy 'n diversiteitsverbintenis wil maak om die verskeidenheid te akkommodeer. Sy redeneer voorts dat owerheidsneutraliteit die negatiewe effek van diskriminasie in die apartheidsera kortwiek, maar dat die inneem van 'n standpunt kan veroorsaak dat owerheidsmag soos in die verlede gebruik word om verskille te versterk. In die soeke na 'n moontlike oplossing vir hierdie dilemma, sal daar voorts op internasionale instrumente en reg gefokus word.

(ii) Toepaslike internasionale perspektiewe

Een van die vroegste internasionale instrumente wat kulturele interaksie reguleer is Artikel 27 van die *International Covenant on Civil and Political Rights* (UN:1966(a)), waarna reeds vroeër verwys is. Hierdie bepaling vereis dat enige staat respek sal hê vir kultuur en taal. Artikel 27 word deur Oosthuizen en Steyn (1999:385) beskryf as die basis van redenasies rondom kultuurregte. Volgens Dlamini (1994:575) het hierdie ooreenkoms ten doel om kulturele diversiteit te beskerm, terwyl daar steeds ruimte gelaat word vir die ontwikkeling van 'n eenvormige kultuur. Die artikel plaas geen verpligting op state om kultuurgroepe finansieel of andersins materieel by te staan in die oprig van kultuureie-onderwysinstansies nie. Dit kan volgens Dlamini (1994:578) gesien word as 'n tekortkoming van die artikel, aangesien onderwys 'n hoofinstrument is vir die behoud, oordrag en beskerming van die kultuureie. Die integrasie van minderhede in die hoofstroom-onderwysvoorsiening kan lei tot die disintegrering van die besondere kultuureie eienskappe van die groep (Dlamini, 1994:578). Dit is dus belangrik dat lande in so 'n mate aktief betrokke sal wees dat kultuureie-onderwys gedy ten einde kulturele diversiteit te handhaaf.

Ander volkeregtelike bepalings wat kultuurregte beskerm, is die volgende:

- ***International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights***

Artikel 15(1)(a) van die ***International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*** (UN:1966(b)) erken die reg van elkeen om deel te neem aan die kulturele lewe van eie keuse. Die artikel lui soos volg:

The States Parties to the present Covenant recognise the right of everyone:

(1) to take part in cultural life.

- ***African Charter on Human and Peoples' Rights***

Ingevolge artikel 17(2) van die ***African Charter on Human and Peoples' Rights*** (OAU:1981) kan elke individu vryelik deelneem aan die kulturele lewe van die gemeenskap. Artikel 17(2) bepaal die volgende:

Every individual may freely, take part in the cultural life of his community.

- ***Universal Declaration of Human Rights***

Atrikel 17(1) van die ***Universal Declaration of Human Rights*** (UN:1948) sê dieselfde as bogenoemde, en voeg daarby die reg om kuns te geniet asook die reg om te deel in wetenskaplike ontwikkelinge en die voordele daarvan. Die artikel stel dit soos volg:

Everyone has the right freely to participate in the cultural life of the community, to enjoy arts and to share in scientific advancements and it's benefits.

Minderheidsgroepe word ook beskerm teen diskriminasie op grond van hulle kultuur deur bepalings in die ***International Convention on the Elimination of all forms of Racial Discrimination*** (UN:1965) (artikel 5).

Kanada en Swede het artikel 27 van die *International Covenant on Civil and Political Rights* (UN:1966(a)) verskillend geïnterpreteer met betrekking tot die beskerming van individuele en/of groepsregte:

In *Kitok v Sweden* (1985) is gesê artikel 27 van die internasionale konvensie beskerm die regte van die groep ten koste van die regte van die individu om vryelik te kan kies waaraan om deel te neem en waaraan nie. So byvoorbeeld kan 'n individu wat nie 'n lid van die betrokke etniese groep is nie, deelname aan die groep geweier word ten einde die unieke karakter van die groep so te behou en assimilasië te voorkom.

In twee Kanadese hofsake, *Lovelace v Canada* (1985), en *Lubicon Lake Band v Canada* word die beskerming van kulturele identiteit as groep en individuele reg bevestig.

In die uitspraak van die saak *Lovelace v Canada* (1985) het 'n besondere kultuurgroep byvoorbeeld geweier om 'n vrou wat met iemand uit 'n ander kultuur getroud was aan die groepkultuur te laat deelneem. Die groep het beweer dat haar deelname in die geval 'n bedreiging sou wees vir die suiwer voortbestaan van die besondere kultuur. In die uitspraak is die reg van die individu op vryelike deelname aan 'n groep gehandhaaf bo die groep se redenasie dat dit ten koste van die groepsintegriteit sal wees, en is beslis dat die betrokke vrou wel aan die groepskultuur en kulturele aktiwiteite mag deelneem.

In 'n ander hofsaak in Kanada, *Lavoie et al. v Attorney-General of Nova Scotia* (1989) word die reg verseker van kultuurgroepe om beskerm te word teen kulturele assimilasië. In dié saak is daar bevind dat 'n groep die reg het om aan te dring op die uitsluiting van ander kulture, en op die saamgroepering van die eie kultuur, sodat verskillende kulture nie vermeng sal raak en later assimileer nie.

- VSA

In Amerika geld die teenoorgestelde uitgangspunt van dit wat in die *Lavoie et al. v Attorney-General of Nova Scotia* (1988) bevind is. Korst (aangehaal deur Hayson en Kathla: 1997:295) is van mening dat vryheid van individuele keuse belangriker is as kulturele identifikasie. Korst vind waarskynlik 'n balans met sy voorstel van die ideaal, naamlik dat elke persoon kan deelneem aan die geheel in die mate waartoe hy dit verkies, maar moet dan ook kan saam verkeer met die kulturele groep om sodoende solidariteit te kan vind sonder dat hy/sy daarvoor gepenaliseer word.

Verskeie lande erken in hulle eie grondwet die burger se reg op kulturele, of kulturele diversiteit. Hierdie reg is volgens Dlamini (1994:576) in baie gevalle nou verbind met die onderwys, aangesien onderwys 'n metode van kultuuroordrag en verryking is.

Die volgende lande erken kultuurregte in grondwetlike bepalings:

- Indië

Artikel 29(1) van die Indiese Grondwet bepaal dat enige groepering in Indië wat aan 'n besondere taal of kultuur uitgeken kan word, die reg het om daardie kultuur of taal te bewaar. Subartikel (2) bepaal voorts dat geeneen op grond van taal, ras, of godsdiens toegang tot 'n openbare of staatsondersteunde skool geweier mag word nie. In Indië word minderheidsgroepe beskerm en word die benadering gevolg wat verseker dat geeneen van hierdie groepe se onderwysregte aangetas word nie. Kultuurvreemde minderheidsgroepe moet net soveel deel voel van die geheel as die meerderheid (Dlamini, 1994:577).

- Kanada

In die Canadian Charter of Rights and Freedoms beskerm artikel 15(1) etniese minderhede teen diskriminasie, en maak artikels 16-20 voorsiening vir die beskerming van kulturele identiteit deur die voorsiening van taalgelykheid (Dlamini, 1994:577-579; Oosthuizen & Steyn, 1999:358). (Vergelyk par. 2.2.2.).

Ten slotte kan gesê word dat die beginsel van kulturele pluralisme erken dat alle kulturele groeperings waaruit 'n gemeenskap bestaan gelyk is in belangrikheid en waardigheid. Kulturele identiteit is 'n belangrike komponent van menswaardigheid (Dlamini, 1994:578). Dus kan gesê word dat enige land wat menswaardigheid en gelykheid as doelwitte vooropstel, ook kulturele identiteit behoort te beskerm.

Voorts sal die reg op taal as element van kultuur en kulturele identiteit bespreek word:

2.2.2.2 Taalregte

Taal word veral in onderwys grootliks beskou as 'n belangrike aspek van kultuur aangesien dit as onderrigmedium 'n definitiewe rol speel in die oordrag van kultuur.

Volgens Dlamini (1994:581) is onderwys in die moedertaal 'n primêre bron vir die verkryging van kultuur deur die kind. Venter (1998:2) stel dit dat taal 'n dominante vorm van menslike kommunikasie is en 'n intrinsieke komponent van die individu se identiteit. Hy sê voorts dat taal 'n primêre menslike kommunikasiemedium is, asook die primêre eienskap van 'n taalgemeenskap.

Van Loggerenberg *et al.* (1997:12) poneer dat onderwys meer as die blote oordrag van akademiese kennis en vaardighede is. Die medium van oordrag, naamlik taal, is volgens hom nou verweef aan kultuur, en word beskou as een van die sterkste manifestasies van kultuur. As onderwys te make het met die vorming van die kind, sluit dit kultuuroordrag in. Squelch (1993:45) beklemtoon ook die kulturele belangrikheid van taal en sê dat daar aan groepe geleentheid gegun behoort te word om hulle taal te leer. Die leerproses van onderwys behoort volgens Van Loggerenberg *et al.* (1997:12) te groei uit die bekende en vertroude deur medium van die taaleie, om vir leerders die “deur te open op die onbekende en vreemde aspekte

waarmee hulle nog nie kennis gemaak het nie”. Daarom behoort onderrig te geskied in die moedertaal en teen die agtergrond van die kultuur van die gesin. Die kultuureie omgewing van die leerder wat deur middel van die moedertaal aan die leerder voorgehou word, dien as `n bekende basis vanwaar nuwe terreine verken kan word (Van Loggerenberg *et al.*, 1997:12).

Volgens Steyn (1997:104) word die oordrag van gedagtes bemoeilik deur `n waardesisteem wat nie deur beide die sender en ontvanger verstaan word nie, of waar óf die sender óf die ontvanger nie in die moedertaal kommunikeer nie. Hy stel dit verder dat die gemiddelde persoon nie so diep kan dink in `n taal wat nie sy moedertaal is nie. Squelch (1993:45) sluit hierby aan en is van mening dat `n leerder se taalgebrek in terme van die onderrigmedium teen hom/haar tel. Volgens haar loop daardie leerders wat oor beperkte vaardigheid in die onderrigmedium beskik die grootste risiko om nie te slaag of die skoolloopbaan te voltooi nie, aangesien hulle nie die taal bemeester het waarin hulle studiemateriaal geskryf is en onderrig plaasvind nie (Squelch, 1993:45).

Verder stel Malherbe (1997:97) dit dat moedertaalonderrig die kragtigste instrument is vir die verskaffing van onderwysgeleenthede aan alle Suid-Afrikaners. Volgens Oosthuizen en Rossouw (2001:665) is moedertaalonderrig vir die leerder voordelig om een of meer van die volgende redes:

- leerders ontwikkel beter lees- en skryfvaardighede wanneer dit in die moedertaal aangeleer word;
- die moedertaal is die taal wat die leerder die beste ken;
- onderwys in die moedertaal lewer beter opvoedkundige resultate;
- moedertaalonderrig maak onderrig vir meer Suid-Afrikaners toeganklik, en
- die minderheidsgroepe se taalregte word daardeur beskerm.

Om hierdie redes is dit dus belangrik dat die reg op moedertaalonderrig volledig verdiskonteer word. Vervolgens sal die Suid-Afrikaanse sowel as verskeie

internasionale standpunte rakende die verskaffing van taaleie-onderwys uitgelig word.

(i) Suid-Afrikaanse perspektief

Bepalings soos vervat in artikels 29, 30 en 31 van die Suid-Afrikaanse Grondwet met betrekking tot taal, wat onder andere ook taal in die onderwys insluit, is die volgende (SA:1996(a)):

- 29 (2) Elkeen het die reg om in openbare onderwysinstellings onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse waar daardie onderwys redelik doenlik is. Ten einde doeltreffende toegang tot hierdie reg te verseker, moet die staat alle redelike alternatiewe in die onderwys, met inbegrip van enkelmediuminstellings, oorweeg, met inagneming van –
- (a) billikheid,
 - (b) doenlikheid, en
 - (c) die behoefte om die gevolge van die wette en praktyke van die verlede wat op grond van ras gediskrimineer het, reg te stel.
- 30 Elkeen het die reg om die taal van eie keuse te gebruik...maar niemand wat hierdie regte uitoefen, mag dit doen op `n wyse wat met enige bepaling van die Handves van Regte onbestaanbaar is nie.
- 31 (1) Persone wat aan `n kultuur-, godsdiens-, of taalgemeenskap behoort, mag nie die reg ontsê word om, saam met ander lede van daardie gemeenskap –
- (a) hul kultuur te geniet, hul godsdiens te beoefen en hul taal te gebruik nie, en
 - (b) kultuur-, godsdiens- en taalverenigings en ander organe van die burgerlike gemeenskap te vorm, in stand te hou en daarby aan te sluit nie.
- (2) Die regte in subartikel (1) mag nie uitgevoer word op `n wyse

wat met enige bepaling van die Handves van Regte onbestaanbaar is nie.

Liebenberg (1997:299) ontleed artikel 29(2) van die Grondwet (SA:1996(a)) en vind die volgende eienskappe:

- die keuse van die medium van onderrig word beperk tot een of meer van die elf amptelike tale (soos gelys in artikel 6 van die Grondwet);
- dit impliseer dat 'n persoon kan kies om in meer as een amptelike taal onderrig te ontvang;
- dit dui eksplisiet op openbare onderwysinstellings;
- “onderwys ontvang” strek verder as slegs skole, dit kan ook ander onderwysinrigtings en vlakke insluit;
- dit waarborg egter nie moedertaalonderrig nie, want
- daar kan slegs op die reg aangedring word wanneer dit “redelik doenlik” is.

Ingevolge artikel 29(2) (SA:1996(a)) is die staat verplig om “alle redelike alternatiewe, met inbegrip van enkelmediuminstellings” vir die voorsiening in leerders se taalbehoefte te oorweeg. Hierdie bepaling verhoed 'n owerheidsbeleid wat die moontlikheid van taaleie-skole as die mees effektiewe wyse vir voorsiening in taalregte uitsluit (Hayson & Kathla; 1997:299, Brand, 1997:698). In sy keuse van watter metode gevolg sal word om aan die taalbehoefte van leerders te voorsien, moet die staat hom laat lei deur riglyne soos opvoedkundige vereistes, die gelykheidsbeginsel en die behoefte om die onreg van die verlede reg te stel (Venter, 1996:389; Foster *et al.*, 1999:224-225). In alle gevalle behoort die keuse van die ouers van die leerders in ag geneem te word (Hayson & Kathla, 1997:300).

Artikel 9 van die SA Grondwet (1996(a)), ingevolge waarvan daar nie op grond van taal teen enige iemand gediskrimineer mag word nie, en die erkenning van 11 amptelike tale in artikel 6, kan moontlik 'n persoon se aandrang op

onderwysvoorsiening in die amptelike taal van sy keuse staaf (Brand, 1997:694). Met inagneming van die geografiese verspreiding van tale, die ontwikkelingsvlak van elke taal, die taalvaardighede van onderwysers en die koste van onderwysvoorsiening in meer as een taal, is dit prakties onrealisties om van die staat te verwag om in elke stad, dorp of woongebied onderwys te verskaf in die taal van elke leerder se keuse (Brand, 1997:694). Die reg op taaleie-onderwys in Suid-Afrika word gekwalifiseer deur die frase “waar redelik doenlik” (SA:1996(a)). Daar kan dus op taaleie-onderwys aangedring word waar dit prakties uitvoerbaar is, maar waar dit nie redelik uitvoerbaar is nie, kan daar nie op hierdie reg aangedring word nie.

Die Grondwet waarborg dus nie eksplisiet moedertaalonderrig onder alle omstandighede nie. Hierdie voorwaarde stel die owerheid in staat om die voorsiening van moedertaalonderrig te weier indien die finansiële of administratiewe las byvoorbeeld te swaar sou wees (Brand, 1997:694). Volgens Devenish (1998:231) is dit nie finansiël of administratief moontlik om in elke stad, dorp of distrik onderrig in elke moedertaal te verskaf nie. Hy is van mening dat dit moontlik kan aanleiding gee tot onderrig in Engels en/of Afrikaans in die grootste gedeeltes, terwyl die ander tale as vakke aangebied sal word. In die Suid-Afrikaanse konteks behoort die getal leerders in `n streek of gebied - wat verkies om in `n spesifieke taal onderwys te ontvang - `n belangrike maatstaf te wees (Hayson & Kathla, 1997:299). Daar kan dus waarskynlik op moedertaalonderrig aangedring word waar die getalle van die taalgebruikers in `n skool dit regverdig en dit finansiël haalbaar is (Brand, 1997:697).

Die voorsiening van taaleie-onderwys waar getalle dit regverdig kan dus gesien word as `n oplossing vir die “redelik doenlik” beperking. Volgens Venter (1996:385) dui “uitvoerbaarheid” nie noodwendig op uitvoerbaarheid vir die staat nie. Hoewel dit billik sou wees vir `n betekenisvolle getal taalsprekers met `n behoefte aan moedertaalonderrig om hierdie reg teenoor die owerheid af te dwing, is daar nie `n fundamentele reg op die totstandbrenging van openbare onderwysinrigtings op `n

bepaalde taal-, kultuur-, of godsdienstige grondslag nie (Venter, 1996:387). Die staat is wel geoorloof om aan sulke inrigtings wat op privaat inisiatief en eie koste opgerig is, finansiële hulp te verleen in die vorm van 'n subsidie. Hierdie metode kan waarskynlik as 'n "redelik doenlike" wyse van voorsiening bestempel word (Brand, 1997:698; Venter 1996:387).

Die reg op moedertaalonderrig en die oprig van enkelmediuminstellings - of dit 'n openbare of private instelling is - mag nooit as rookskerm vir rasse-diskriminasie uitgeoefen word nie, en moet "uitdruklik onderworpe gestel word aan die gelykheidsbeginsel" (Malherbe, 1993:697). Artikel 29(2) bevestig wel die reg van persone om onderrig te ontvang in die amptelike taal van eie keuse, maar die afdwing van een spesifieke taal om politieke redes moet ten alle koste vermy word. Enkelmediumonderwysinstellings behoort nie gebruik te word om ander groepe van gelyke toegang te ontnem, of om regstellende beleid te kortwiek nie (Malherbe, 1997:98). Die Pan Suid-Afrikaanse Taalraad is juis in 1995 in die lewe geroep om toe te sien dat taal nie gebruik word met die doelwitte om skeiding te bring of ander uit te buit of te domineer nie, en om die gebruik van al 11 amptelike tale te bevorder (Jeffery, 1997:127). In die lig van hierdie doelwitte, en die feit dat die meeste van die amptelike tale deur minderhede gebruik word (Claassen, 1996:458), is die eksklusiwiteit van openbare taaleie-skole in Suid-Afrika egter moeilik regverdigbaar.

Ingevolge artikel 6(2) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA:1996(b)) het die beheerliggaam van elke skool wel die mag om die taalbeleid van die skool te bepaal, onderworpe aan die nasionale taalbeleid deur die Minister en die provinsiale taalbeleid deur die LUR, en met die voorbehoud van nierassigheid in die uitvoering van so 'n beleid. Die regering verleen erkenning aan ouers se reg om insette te lewer in die besluite oor onderwys aan hulle kinders. Hierdie reg is nie absoluut nie, want die staat het die verantwoordelikheid om die beleid te vorm in belang van alle persone en groepe, binne die raamwerk van en in ewewig met gelykheid en ander regte (Venter, 1996:394).

Ingevolge die *Witskrif oor onderwys en opleiding* (SA:1995(b)) moet die taalbeleid in enige skool saamgestel word deur die samewerking tussen die skoolbeheerliggaam en die provinsiale onderwysowerhede, en moet die omstandighede en taalbehoefte van die gemeenskap, asook die taalbeleid en wetgewing van die besondere provinsie en grondwetlike vereistes in ag geneem word. Soos dit uit die Hunterverslag (SA:1995) blyk, behou die staat die verantwoordelikheid om toe te sien dat taalbeleid die behoeftes van die leerders regverdig aanspreek. Die verslag stel dit soos volg:

The state is under a duty to co-ordinate school language policies at a district or regional level in order to ensure that the public schooling system adequately address the language needs of the learners it serves.

Dit blyk dus dat daar enersyds geen wetgewing is wat taaleie-skole binne die openbare onderwystelsel onmoontlik maak nie, maar andersyds dat die voorwaarde van praktiese uitvoerbaarheid, en ook die huidige doelwitte van regstelling van die verlede die uitvoer van hierdie reg beperk.

Vervolgens sal internasionale perspektiewe op die beskerming van taalregte en moedertaal oftewel taaleie-onderrig bespreek word:

(ii) Toepaslike internasionale perspektiewe

Die mening van Malherbe (1993:697) is: “Dit is moontlik om in meertalige lande `n reg op moedertaalonderrig te erken”. Om hierdie mening te bevestig, sal daar vervolgens grondwetlike perspektiewe van enkele lande uitgelig word:

- **Kanada**

Ingevolge artikel 23 van die Grondwet van Kanada (1982) het taalminderhede in elke provinsie die reg om moedertaalonderrig te ontvang. Die reg is afdwingbaar wanneer

die getal leerlinge van die taal dit regverdig. Die artikel bepaal dat ouers van Kanadese burgerskap wat tot 'n Engelse of Franse taalminderheid behoort die reg het om hulle kinders primêre en sekondêre onderwys te laat ontvang in die minderheidstaal in hulle besondere provinsie.

In 'n hofsak *Mahè et al. v R in right of Alberta* (1990) interpreteer die regter artikel 23 as ten doel om die twee tale in Kanada te beskerm en te laat voortbestaan in provinsies waar daardie taal nie deur die meerderheid gebruik word nie. Die *Official Languages of New Brunswick Act* (1973) bepaal dat die onderrigmedium in enige staats-, handel- of tegniese skool die moedertaal van die leerder sal wees (Brand, 1997:296).

- Indië

In Indië het godsdienstige en taalminderhede ingevolge artikel 30 van hulle grondwet die reg om opvoedkundige kultuureie-instellings op te rig en te bestuur, en om staatsondersteuning daarvoor te ontvang (Singhal, 1990:263).

- België

In België geniet die gemeenskapsraad binne elke taalstreek grondwetlike outonomie oor besluitneming met betrekking tot onderwys, en kan hulle dus ook die voertaal van skole bepaal (Malherbe, 1993:697). In verband hiermee het die Europese hof beslissing gegee dat die ***European Convention on the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*** (CE:1953) nie die staat verplig om onderrig in 'n bepaalde taal te verskaf nie, maar slegs die reg verseker van toegang tot bestaande fasiliteite en op onderrig in een van die nasionale tale. Taalhomogene streke is dus toelaatbaar en bots nie met die reg van leerders tot vrye toegang nie. Die hof het beslis dat die openbare belang by homogene taalstreke die Belgiese reëling van gedifferensieerdheid regverdig. In die *Belgian Linguistic Case* (1965) het die Europese Hof van Menseregte beslis dat artikel 2 van die eerste protokol tot die ***European Convention on the Protection of Human Rights and Fundamental***

Freedoms (CE:1953) die reg impliseer om in die nasionale taal van eie keuse onderrig te ontvang, maar nie 'n verpligting op die staat plaas om onderwys in enige taal van die keuse uit staatsfondse te voorsien nie (Hayson & Kathla, 1997:299).

- Duitsland

In Duitsland is Duits die amptelike onderrigtaal, maar daar moet spesiaal voorsiening gemaak word vir moedertaalonderrig vir minderheidsgroepe (Dekker, 1996:60-61). Op hierdie wyse word moedertaalonderrig dus verseker vir die meerderheid- sowel as minderheidsgroepe.

- Nederland

In Nederland is Nederlands die amptelike onderrigtaal. Daar is ook 'n dialek van Nederlands wat tot onafhanklike taal ontwikkel het. Hierdie dialek word slegs in Friesland gepraat, waar dit ook in skole geakkommodeer word (Berkhout, 1996:140). Daar word dus in die skoolstelsel volledig voorsiening gemaak vir moedertaalonderrig van beide die taalgroepe.

- Rusland

In Rusland is daar meer as 100 verskeie taal- en etniese groepe met 'n sterk nasionalistiese karakter. In die meeste gevalle is die gebruik van 'n spesifieke taal gebiedsgebonde. Van die tale word reg deur die skoolloopbaan gebruik, hoewel meestal slegs binne die grense van daardie groep se republiek of nasionale gebiede (Squelch & Truter, 1996:230). Al 100 tale kan vanselfsprekend nie gebruik word nie, maar waar die taal van 'n groep algemeen in 'n sekere gebied of republiek gepraat word, word daardie taal in die skole van daardie streek as voertaal gebruik.

- Kenia

In Kenia, met sy meer as 40 tale, word tans vir 14 tale voorsiening gemaak op laer primêre vlak, terwyl Engels as amptelike onderrigtaal op hoër onderwysvlakke gebruik word. Die nasionale taal, Kiswahili, word dan op hoër vlakke van onderrig

as tweede taal of verpligte vak aangebied, sodat die voortbestaan en gebruik van die taal verseker word (Bondesio, 1996:347-348).

Dit blyk dat moedertaalonderrig beskou word as belangrik vir die handhawing van kultuur en die oordrag van kultuur van een geslag na die volgende, asook vir die effektiwiteit van onderrig en prestasie van leerders. Vir praktiese doeleindes kan lande soos Rusland en Kenia, met 'n groot verskeidenheid tale, nie moedertaalonderrig aan alle taalgroepe verskaf nie, maar in ander lande word die leerders wel sover moontlik van moedertaalonderrig voorsien.

Vervolgens sal die reg op godsdiens as aspek van kultuur bespreek word.

2.2.2.3 Godsdiensregte

In die saak *Wittmann v Deutscher Schulverein* (1998) word godsdiensbeoefening omskryf as 'n handeling van godsdienstige aard, 'n rite. Dit beteken dat daar erkenning gegee word aan 'n bonatuurlike heersende krag van 'n god, wat mense noop tot gehoorsaamheid en aanbidding.

Godsdiens as element van kultuur word beskou as 'n onafskeidbare deel van die mens. Volgens Viljoen (1997:74) bepaal godsdiens elke aspek van die mens se lewe. Hy beklemtoon hierdie verband tussen die mens en godsdiens deur te sê dat godsdiens universeel die mens se lewe radikaal beïnvloed, kenmerk en rig.

Godsdiens word beskryf as een van die belangrikste aspekte van menswees (Dlamini, 1994:592). Deur godsdiensvryheid te respekteer, word daar erkenning gegee aan die diepliggende waardigheid van die mens (Oosthuizen, 2000:1). Hierdie waardigheid spruit uit die verbintenis met 'n godheid, wat die mens noop om te gehoorsaam en te aanbid. Hierdie eienskap is dit wat die mens van die res van die skepping onderskei (Dlamini, 1994:592).

Malherbe (1993:701-702) stel dit dat godsdiens en gewetensvryheid betrekking het op die individu se “vryheid van geloofs- en wêreldbeskoulike oortuigings”, en die “vryheid om die oortuigings na buite saam met ander uit te leef”.

Die reg op vryheid van godsdiens word nasionaal en internasionaal erken. Vervolgens sal die rol van godsdiensvryheid in die onderwys in Suid-Afrika bespreek word en daarna sal daar op verskeie internasionale perspektiewe gefokus word.

(i) Suid-Afrikaanse perspektief

In Suid-Afrika geld die volgende met betrekking tot godsdiens- en gewetensvryheid:

Artikel 15 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA:1996(a)) bepaal die volgende:

- (1) Elkeen het die reg op vryheid van gewete, godsdiens, denke, oortuiging en mening.
- (2) Godsdiensbeoefening kan by staats- of staatsondersteunde instellings geskied, mits –
 - (a) daardie beoefening reëls nakom wat deur die tersaaklike openbare gesag gemaak is;
 - (b) dit op 'n billike grondslag geskied, en
 - (c) bywoning daarvan vry en vrywillig is.

In *S v Lawrence* (1997) verwys regter Chaskalson na die volgende definisie van godsdiensvryheid in die Kanadese regspraak:

The right to entertain such religious beliefs as a person chooses, the right to declare religious beliefs openly and without fear of hindrance or reprisal, and the right to declare religious beliefs by worship and practice or by teaching

and dissemination.

Volgens hierdie definisie is die reg op godsdiens dus ook van toepassing op godsdiensonderrig, aangesien dit beskou word as 'n wyse van godsdiensbeoefening en uitlewing van geloof. Die begrip gewetensvryheid kom volgens Oosthuizen (2000:469) in die praktyk ter sprake in “'n situasie waar 'n innerlike konflik (en worsteling) by 'n persoon ontstaan omdat daar van owerheidsweë 'n optrede (of versuim om op te tree) van hom/haar verwag word en waarvoor hy, vanweë sy diepe persoonlike oortuigings, nie kans sien nie”.

Die Suid-Afrikaanse grondwet verseker in artikel 15 volle gewetensvryheid, en ook godsdiensvryheid. Suid-Afrika het met hierdie artikel gepoog om nie dieselfde pad as Amerika te volg nie. Regter Chaskalson noem dit in die saak *S v Lawrence* (1997) soos volg:

We ought not to read into its provision principles pertaining to the advancement or inhibition of religion by the state.

Met die skryf van die Grondwet is nie bedoel dat daar 'n skeidsmuur tussen staat en godsdiens moet wees nie, maar daar word wel onpartydigheid van die staat verwag (Oosthuizen, 2000:469). Die reg op godsdiensvryheid lê nie 'n verpligting op die staat om elke geloof aktief te bevorder nie, hoewel dit volgens Malherbe (1998:681) wel 'n positiewe verpligting op die staat plaas om 'n positiewe ruimte te skep ter bevordering van die uitlewing van godsdiens en oortuigings, en om hom te weerhou van vooroordeel en partydigheid. Die staat is dus verplig om te verseker dat daar wel geleentheid is vir mense om vryelik sonder vrees vir benadeling of onderdrukking hulle geloof uit te leef. Indien die staat byvoorbeeld onbetrokke sou bly waar 'n spesifieke minderheidsgroep ten opsigte van hulle geloof onderdruk word, dui dit op 'n skending van godsdiensvryheid (De Waal *et al.*, 2000:270). Hierdie beginsel kan moontlik 'n besondere religieuse groep se aandrang op godsdienseie-skole regverdig,

veral waar die meerderheid onbillik teen hulle diskrimineer, of hulle onderdruk in skole waar daar meer as een godsdiens verteenwoordig is.

Met artikel 15 (SA:1996(a)) is gepoog om 'n gunstige houding jeens godsdiens in Suid-Afrika te skep, in teenstelling met die vyandige houding wat die Amerikaanse staat teenoor godsdiens handhaaf. Artikel 15(2) laat godsdiensbeoefening in alle staatsinstellings, en dus openbare skole toe (Oosthuizen, 2000:471). Daar is egter duidelike voorwaardes gestel om die godsdiensbeoefening in skole te reguleer. Die drie voorwaardes is:

- Die reëls wat deur die betrokke openbare gesagsdraer uitgevaardig word vir die hou van sodanige byeenkomste moet nagevolg word. Die invoeging van die woord gesagsdraer in artikel 15(2) verwys waarskynlik na die betrokke LUR belas met onderwys, of moontlik die beheerliggaam van die skool (Oosthuizen, 1999(a):23; Oosthuizen, 2000:472-473);
- die godsdiensbeoefening moet op 'n billike grondslag geskied;
- bywoning van die byeenkomste moet vry en vrywillig wees.

Volgens die hof (*Witmann v Deutscher Schulverein* (1998)) is artikel 15(2) van toepassing op daardie skole wat algemeen as openbare skole bekendstaan. Wanneer die beheerliggaam van 'n skool dus besluit om godsdienstige aktiwiteite by 'n skool aan te bied, moet bywoning daarvan opsioneel wees.

Volgens regter Chaskalson in die saak *S v Lawrence* (1997) behoort godsdiensbeoefening op 'n gelyke basis gereguleer te word. Hy sê die volgende:

Compulsory school prayers would infringe freedom of religion. In the context of a school community and the pervasive peer pressure that is often present in such communities, voluntary school prayer could also amount to coercion of pupils to participate in the prayers of the favoured religion.

Hy gaan dus verder as om te sê dat die bywoning van godsdiensaktiwiteite opsioneel moet wees, aangesien daar steeds subtiele dwang van groepsdruk kan plaasvind. In die lig hiervan stel Oosthuizen (2000:472) dit dat daar by skole 'n sinvolle alternatief gestel moet word vir leerders wat nie tot die dominante godsdiensgroep behoort nie, aangesien die keuse tussen godsdiensbeoefening en byvoorbeeld “toesigklasse” 'n kind mag dwing om maar in elk geval deel te neem. Daar bly steeds ook die probleem dat kinders van “ander” gelowe deur die dominante groep uitgesluit en verwerp kan word (Oosthuizen, 2000:472). Skole moet reëls opstel en gesindhede kweek vir die voorsiening van billike godsdiensbeoefening op 'n vry en vrywillige wyse wat hierdie vorme van subtiele dwang uitsluit.

In die Hunterverslag (SA:1995(a)) was die standpunt soos volg:

The governing bodies of all schools funded by the State are prohibited from organising compulsory religious education classes and religious observances at those schools. Voluntary religious observances at the schools must be conducted on an equitable basis.

Die voorsiening vir godsdiensbeoefening op 'n billike grondslag (equitable basis) kan waarskynlik verwys na die Kanadese beginsel “waar getalle dit regverdig” (Oosthuizen, 1999(a):23). Volgens dié uitgangspunt sal aktiwiteite aangebied word van die geloofsgroep wat die grootste verteenwoordiging het.

Oosthuizen (2000:473) verklaar die konsep “op 'n billike grondslag” soos volg: “Die eweredige verspreiding van godsdiensbeoefeningsgeleenthede”, met inbegrip van “'n eweredige verdeling van tyd en ruimte”. So sal byvoorbeeld 'n tyd toegelaat word vir godsdiensbeoefening waar elke groep ewe veel tyd het vir godsdiensbeoefening en almal geregtig is op vertrekke van dieselfde gehalte vir die doel.

Van der Walt (1992:178-182) lig verder 14 verskillende metodes uit waarvolgens religieuse pluralisme in skole hanteer kan word. Voorbeelde hiervan is soos volg:

- `n Toepaslike godsdienstebenadering waarvolgens leerders `n studie maak van verskeie godsdienste, bv. Zimbabwe;
- `n privaatskoolbenadering waarvolgens leerders wat gestel in op godsdienste-
onderwys aansluit by privaat godsdienste skole soos dit in die VSA en in SA tans
die neiging is;
- `n neutrale godsdienst waar slegs gemeenskaplike elemente van alle godsdienste
behandel word;
- religieuse differensiasie waar ouers die besluit neem oor die godsdienstige inslag
van die betrokke skool;
- `n etiese benadering waar 'morele opvoeding' godsdienstonderrig vervang, en
- `n beleid van geen godsdienst in openbare skole soos in die V.S.A..

Vroeër is daarna verwys dat artikel 15(2) van die Grondwet (SA:1996(a)) handel oor godsdienstebeoefening, en nie oor godsdienstonderrig of grondslagonderwys nie. Venter (1996:390) is van mening dat die grondslag van onderwys veel belangriker is, aangesien hierdie waardes die "benadering tot en aanbieding van" alle onderrig bepaal. Daar word nie melding gemaak van waardebepaalde onderwys in die Grondwet nie, hoewel toepaslike waardes vir waardebepaalde onderwys afgelei kan word uit ander bepalings soos (Venter, 1996:390):

- Die aanhef se verwysing na God waar daar in `n Gebed tot God gevra word vir die beskerming van die land, en ook die frase "God seën Suid-Afrika".
- Die grondwetlike waardes soos menswaardigheid, gelykheid, nierassigheid, nie-seksisme en vryheid wat in artikel 1 van die Grondwet voorkom (SA:1996(a)).
- Deurslaggewendheid van die kind se belang in elke aangeleentheid wat die kind raak (artikel 28(2)).
- Bepalings wat gerig is op die vestiging van `n sosiale versorgingstaat (artikels 9(2), 26, 27, 59(a), 193, 195).

Daar is dus geen verbod op opvoeders en opvoedkundige instellings om waardebepaalde onderwys aan te bied nie, mits by die voorwaarde gehou word dat daar in die proses op geen ander regte inbreuk gemaak mag word nie. Religieuse groepe het 'n behoefte om hulle kinders op te voed binne die waaardesisteem van die godsdienseie (De Waal *et al.*, 2000:276). Volgens Devenish (1998:232) gee die reg op godsdiensvryheid aan ouers 'n sê in die religieuse onderrig wat hul kinders ontvang en ouers dring aan op volledig gesubsidieerde denominasionele skole (De Waal *et al.*, 200:276)

Die vraag ontstaan in watter mate die reg op godsdiens ruimte laat vir diskriminasie in die vorm van uitsluiting van lede wat nie tot die spesifieke geloof behoort nie. Daar is reeds in par. 2.2.1.1 verwys na die moontlikheid van die beperking van individuele regte ter wille van die voortbestaan van die groep. In die Suid-Afrikaanse konteks en veral in die lig van die geskiedenis van apartheid is daar tans min ruimte vir so 'n beleid. Bestaande kultuureie-skole wat hulle eiesoortige karakter wil behou, sal waarskynlik nie meer so swaar soos voorheen op staatsfinansiering kan steun nie (Jeffery, 1997:57). Die moontlikheid van godsdienseie-skole hoef waarskynlik nie ten volle uitgesluit te word nie. Volgens Van der Walt (1992:177) lê die grootste probleem met die segregasiebeleid van die verlede waarskynlik in die oorbeklemtoning van die nasionale (ras, taal, etnisiteit, volk, volkskultuur) ten koste van die religieuse of lewensopvatlike, sosiale, etiese, ekonomiese, ens. So het in plaas van "Christelik-nasionale" skole "nasionaal-christelike" skole ontstaan, wat die moontlikheid van ander gelowe by die nasionale skole (byvoorbeeld "Moslem-nasionale" skole) uitgesluit het (Van der Walt, 1992:177). In Suid-Afrika word die reg op religieuse onderrig geskep, en kan die ouergemeenskap van elke openbare skool besluite neem aangaande die godsdienstige en algemene karakter van die skool (Oosthuizen & Steyn, 1999:384). Die moontlikheid van godsdienseie-skole hoef dus nie ten volle uitgesluit te word nie.

Die reg op die handhawing van 'n eie godsdiens in artikel 15 van die Grondwet beskerm die religieuse diversiteit en godsdiensbeoefening in skole, maar bepaal nie die inhoud van opvoedkundige onderrig soos leerinhoud, onderrigmetodes, houdings en gesindhede of waardebepaalde onderwys nie (Devenish, 1998:232). Die beskerming is dus nie gerig op godsdiensgerigte kurrikula, onderrigmetodes, vaardighede, kennis en gesindhede wat oorgedra moet word nie. Godsdiensgroepe het 'n behoefte aan skole wat demonstreer dat godsdiens nie in isolasie hanteer moet word en beperk kan word tot enkele minute in die dag nie, maar dat dit deel vorm van die alledaagse lewe (De Waal *et al.*, 2000:276). In 'n soeke na moontlike riglyne vir die akkommodering van hierdie behoefte, word daar voorts gefokus op internasionale perspektiewe:

(ii) Toepaslike internasionale perspektiewe

Godsdiensregte word in verskeie volkeregtelike instrumente erken, bv. die *Universal Declaration of Human Rights*, *International Covenant on Civil and Political Rights*, en die *European Convention on the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms* (Malherbe, 1993:701). Enkele volkeregtelike bepalinge wat verband hou met godsdiensregte is die volgende:

- *European Convention on the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*

Artikel 9 van die *European Convention on the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms* (CE:1953) bepaal dat elkeen die reg het tot “freedom of thought, conscience and religion”, en om sy/haar geloof uit te leef in die vorm van aanbidding, onderrig en beoefening. Die beskerming van die reg om godsdienseie oortuigings met ander te deel is bevestig in 'n hofsak *Kokkinakis v Greece* (1994): 'n Klag is gelê teen Jehova-getuie wat die klaer van sy geloof wou oortuig. In hierdie saak het die hof bevind dat godsdiensvryheid die vryheid om jou godsdienstige oortuigings met ander te deel en daarvoor lering te gee insluit, asook die

vryheid om ander te probeer oortuig. 'n Persoon se ywer om sy geloof te verkondig en ander daartoe te probeer oorhaal, word deur die regter beskryf as 'n wyse van geloofsuitlewing. In die lig hiervan is geen twyfel gelaat dat die reg op godsdiensoonderrig en godsdiensoordrag deel vorm van die reg op godsdiensvryheid nie. Meyerson (1997:25) sê in hierdie verband dat die religieuse persoon se gevoel van aanstoot nie gebruik kan word om 'n ander se reg op die verspreiding van sy godsdien te beperk nie - selfs al deel die meerderheid hierdie gevoel van aanstoot. Godsdiensvryheid sluit dus godsdiensoonderrig met die oog op die verspreiding van die godsdien in, en die onderwyser of leerder is vry om sy geloof in die skool uit te spreek.

- ***Universal Declaration of Human Rights***

Artikel 18 van die ***Universal Declaration of Human Rights*** (UN:1948) beskerm die reg op vryheid van denke, gewete en godsdien, en bepaal voorts dat hierdie reg ook die reg insluit om van godsdien te verander, asook die reg om alleen of gesamentlik, privaat of in die openbaar godsdien uit te leef. Volgens dié Deklarasie sluit hierdie uitlewing aktiwiteite in soos lering, godsdiensoefening en aanbidding.

- ***International Covenant on Civil and Political Rights***

In ooreenstemming met artikel 18 van die ***Universal Declaration of Human Rights*** (UN:1948) bepaal artikel 18 van die ***International Covenant on Civil and Political Rights*** (UN:1966(a)) dat elkeen die reg het op vryheid van denke, gewete en godsdien. Verder stel dié artikel dit dat hierdie reg die vryheid insluit om 'n geloof of godsdien van eie keuse aan te hang, asook om dit alleen of gesamentlik, privaat of in die openbaar uit te leef deur aanbidding, viering, oefening, en onderrig.

- ***African Charter on Human and People's Rights***

Artiel 8 van die ***African Charter on Human and People's Rights*** (OAU:1981) verseker die vryheid van gewete, die verklaring (belydenis) en oefening van godsdien, en stel voorts dat geen maatstawwe wat deur die reg ingestel is hierdie

vryhede mag beperk nie.

Die reg op godsdienstvryheid word in verskillende lande op verskillende wyses beskerm en gerealiseer. Enkele wyses waarop godsdienstrege in die internasionale arena vergestalt, is die volgende:

- Amerika

Die eerste amendement van die Amerikaanse Grondwet bepaal dat geen wet ten gunste van of beperkend tot 'n spesifieke godsdienst of godsdienste sal wees nie. Die artikel vereis dus totale neutraliteit van die staat ten opsigte van godsdienst. Die artikel lui soos volg:

Congress shall make no law respecting an establishment of religion or prohibiting the free exercise thereof.

In 'n saak *Lemon v Krutzman* (1971) het die hof bevestig dat bogenoemde bepaling behels dat owerhede geen wetgewing of beleid mag uitvaardig wat ten doel het om godsdienst te bevorder of wat die owerheid by godsdienst betrokke maak nie. Die regter het beslis dat:

...establishment of religion will be violated unless the policy has a secular purpose, has the primary effect does not advance religion and does not entangle government and religion.

Die Amerikaanse Bill of Rights verhoed dus staatsinmenging in godsdienst en weer ook godsdienst uit staatsinstellings. Alle godsdienstsake in Amerikaanse openbare skole is gevolglik ongrondwetlik.

Valente (1980:69) noem die gevolg van hierdie skeiding tussen staat en godsdienst 'n "neutraliteitsdilemma", aangesien leerders as gevolg daarvan beskerm word teen onderwys wat ten gunste van godsdienst is, maar hulle word nie beskerm teen

onderwys wat godsdiens aanval nie.

In *Abington School District v Schempp* (1963) sê regter Clark die hof kan nie aanvaar dat godsdiensgroepe, selfs al sou hulle die meerderheid wees, die bronne of ondersteuning van die Staat mag gebruik vir die beoefening van hulle godsdiens nie. Die regter stel dit soos volg:

...the concept of neutrality, which does not permit a state to require a religious exercise even with the consent of the majority of those affected, collides with the majority's right to free exercise and religion. While the free exercise clause clearly prohibits the use of state action to deny the rights of free exercise to anyone, it has never meant that a majority could use the machinery of the State to practise beliefs.

- Duitsland

In teenstelling hiermee verseker artikel 4 van die Duitse Grondwet godsdiensvryheid, en bepaal artikel 7(2) dat ouers die keuse kan uitoefen om kinders godsdiensonderrig te laat ontvang al dan nie (Oosthuizen & Steyn, 1999:385-386). Godsdiensonderrig vorm deel van die kurrikulum in openbare skole. Die staat het die verantwoordelikheid om godsdiensuitlewing in skole te bevorder, verantwoordelikheid te neem vir godsdiensonderrig asook om die koste daarvoor te dra (Oosthuizen & Steyn, 1999:385-386). Gelyke geleenthede word dus geskep vir die uitlewing van verskillende geloofsoortuigings. Godsdienseie-skole is toelaatbaar indien sulke skole nie 'n verbintenis met daardie geloofsbeginsele vereis nie, nie kinders teen hulle ouers se wense bearbei nie, en nie ander godsdienstige invloede verbied nie. Die staat is sonder bevoordeling van enige spesifieke geloofsoort aktief betrokke by die skep van gunstige omstandighede ter bevordering van geloofsuitlewing en -onderrig (Malherbe, 1993:701).

- Nederland

Ook in Nederland word daar ruimte gemaak vir die vrye beoefening van godsdiens in skole, waarvan godsdiensonderrig deel uitmaak. Die Nederlandse grondwet verseker godsdiensvryheid, en groot klem word gelê op respek vir verskeidenheid van lewens- en wêreldbeskouinge. Die onderwyskundige struktuur maak ruimte vir differensiasie tussen skooltipes: godsdiensgroepe rig eie skole op en bestuur dit, met finansiering en riglyne vir algemene standaarde as verantwoordelikheid van die staat (Berkhout, 1996:87-95). Op hierdie wyse is daar ruimte gemaak vir godsdienseie-onderwys binne die nasionale onderwysstelsel.

- Engeland

Engeland akkommodeer religieuse en geloofsverskeidenheid deur middel van 'n tweeledige onderwysstelsel. Hiervolgens behou Rooms-Katolieke en Anglikaanse kerke hulle eie skole, en maak sekulêre skole voorsiening vir niegelowiges. Die godsdienseie-skole word deur die staat onderhou, terwyl ander privaat skole gedeeltelike of geen befondsing ontvang nie (Goodey, 1996:123-174).

- Israel

In die Declaration of the Establishment of the State of Israel (1948) word verklaar dat Israel vryheid van geloof, gewete, taal, onderwys en kultuur waarborg. Skole word uitgeken aan die unieke godsdienstige aard daarvan (Goldstein, 1990:292-298). Godsdienstige groepe wil outonome beheer uitoefen oor die onderwys wat hulle kinders ontvang. So bestaan daar twee hoofstrome in die Israelse skoolstelsel, naamlik die Joodse skole, wat die meerderheid is, en die Arabiese skole (ongeveer 14% van skole). Skole pas aan by die geloof van die leerders in die skool, wat aan die skool 'n eiesoortige godsdienstige karakter gee (Goldstein, 1990:292-298).

- Indië

In Indië word daar ook ruimte gelaat vir godsdiensdifferensiasie in die onderwys. Ingevolge artikel 30 van die Grondwet van Indië, mag religieuse minderheidsgroepe

godsdiensskole oprig en bestuur, en mag die staat nie onbillik teen sodanige skole diskrimineer by die besluit rakende finansiële en ander ondersteuning aan die skool nie (Dlamini, 1994:577).

Dit blyk dus dat die meerderheid lande die reg op godsdien beskerm deur ook waarde te heg aan die belangrikheid van godsdien- en grondslagonderrig. In die lig van die belangrike rol wat godsdien speel in die vorming van die kind (Van der Walt *et al.*, 1993:13) is dit nodig dat Suid-Afrika by sulke lande leer ter wille van die beskerming van die religieuse diversiteit in die land.

2.2.2.4 Sinopsis

Uit voorafgaande bespreking van kultuurregte as determinant van kultuureie-onderwys, kan die volgende as samevatting uitgelig word:

- Godsdien, taal en kultuur word beskou as belangrike aspekte van menswees. Dit is middele vir die uitlewing van menswees ten opsigte van sy groepsidentiteit, waardes en tradisie.
- Kultuur en onderwys is nou met mekaar verweef. Onderwys word beskou as 'n belangrike middel vir die oordra van kultuur, en dit verseker dus ook die voortbestaan daarvan.
- Kulturele identiteit word versterk deur kultuureie-onderwys. Kultuureie-onderwys verskaf aan die leerder 'n bekende vertrekpunt vanwaar hy kan voortgaan om die vreemde te ontdek.
- Die Suid-Afrikaanse Grondwet erken godsdiensvryheid, taalregte en kultuurregte. Die erkenning van kultuurregte plaas nie 'n positiewe verpligting op die staat om die voortbestaan en ontwikkeling van elke kultuur te verseker nie.
- Daar is in die lig van 'n konstitusionele verbintenis tot die beskerming van die kulturele diversiteit van die land wel 'n verantwoordelikheid op die staat om 'n bevorderlike ruimte te skep vir die ontwikkeling en voortbestaan van kulture.

- Daar is geen regsbasis wat kultuur, godsdiens of taaleie-skole binne die openbare onderwysstelsel verbied nie, onderhewig aan die voorwaarde dat daar geen onbillike diskriminasie teen ander groepe plaasvind nie, en dat daar geen redelike en praktiese struikelblokke bestaan wat sulke skole onmoontlik maak nie.
- Die internasionale neiging is om die regte van kulturele, linguistiese en religieuse minderheidsgroepe te beskerm en sulke groepe toe te laat om eie skole binne die nasionale of openbare onderwysstelsel te hê.
- Dit wil voorkom asof die Suid-Afrikaanse staat binne die raamwerk van 'n konstitusionele verbintenis tot die regstelling van ongelykhede uit die verlede tans eerder daartoe neig om weg te skram van 'n oorbeklemtoning van verskille.

Voorts sal die reg op onderwys as determinant van kulturele-onderwys bespreek word.

2.2.3 Onderwysregte

Devenish (1998:224) is van mening dat onderwys belangrik is vir die mens se vooruitgang. Hy stel dit dat onderwys die mens bevry van onkunde, bygeloof en vrees. Hy gaan verder om te sê onderwys gee aan die mens waardigheid en selfvertroue, en word beskou as 'n fundamentele reg waarvan die realisering van ander regte, soos kultuurregte en reg tot gelykheid en menswaardigheid afhanklik is. Brand (1997:697) beweer dat onderwys van kardinale belang is vir sinvolle menslike bestaan, 'n grondliggende aspek van die ontwikkeling en lewe van mense. Deur onderwys ontwikkel individue hulle persoonlikhede en verwerf hulle vaardighede om hulle rol in die samelewing te vul op 'n wyse wat verrykend is vir hulleself, asook vir andere met wie hulle in aanraking kom (Devenish, 1998:224).

Volgens Dlamini (1994:580) behels onderwys dat mense leer van hulleself en hulle omgewing, sodat hulle deur begrip en kennis van die self sowel as die omgewing kan oorleef. Onderwys is onontbeerlik vir die mens se volledige ontwikkeling, of

volwassewording, aangesien hierdie ontwikkeling plaasvind deur die verkryging van kennis en die aanleer van sekere vaardighede. Deur onderwys word die menslike verstand toegerus om krities te dink en te evalueer; dit rus die mens ook toe met die kennis wat hom in staat stel om spesifieke vaardighede te ontwikkel.

Die reg op onderwys word ook beskou as 'n voorvereiste vir demokrasie, aangesien demokrasie ingeligte deelname vereis. Anders gestel: ongeletterdheid ondermyn dus demokrasie (Dlamini, 1994:581).

Volgens Van Loggerenberg *et al.* (1997:12) is onderwys nou verbonde aan kultuur aangesien dit die medium van kultuuroordrag is. Die reg om die tipe onderwys te kies wat 'n persoon ontvang, word beskou as 'n voorvereiste vir die uitoefening van die reg om sy/haar kultuur vryelik te ontwikkel (Dlamini, 1994:581). Steyn (1997:110) verduidelik verder die verband tussen onderwys en kultuur as hy sê dat die teikengroep se onderwysbehoefte deur hulle kultuur bepaal word. Hierdie onderwysbehoefte bepaal weer op sy beurt die beleid en struktuur van die onderwysstelsel. Verder raak onderwys die kinders binne 'n kultuur, en is onderwys in diens van die kultuur (Steyn, 1997:111).

Ook Squelch (1993:41) lig die belangrikheid van kulturele identiteit in die onderwys uit. Sy is van mening dat kulturele identiteit 'n integrale deel vorm van 'n mens se totale selfkonsep. Sy gaan voort om te sê dat dit belangrik is dat leerders positiewe persepsies en houdings jeens hulle eie kultuur en begrip vir hulle kulturele agtergrond moet ontwikkel, alvorens hulle in 'n multikulturele gemeenskap die kulture van ander kan verstaan en waardeer.

Dit blyk dus dat onderwys 'n belangrike voorvereiste is vir die oordrag van kultuur, asook vir die ontwikkeling van die mens en die gemeenskap. Hierdie beginsel is lank terug reeds deur Chief Justice Warren uitgelig in die Amerikaanse saak *Brown v Board of Education* (1954) waar hy sê dat onderwys 'n primêre instrument is vir die

oordrag van kultuur en die toerus van die mens vir aanpassing in sy omgewing. Hy lig die belangrike rol wat onderwys in dié verband speel soos volg uit:

Today education is a principal instrument in awakening the child to cultural values, in preparing him for later professional training, and in helping him to adjust normally to his environment. It is doubtful that any child may reasonably be expected to succeed in life if denied the opportunity of an education. Such an opportunity where the state has undertaken to provide it, must be made available to all on equal terms.

Dlamini (1994:582) beskryf drie skole of denkrigtings vir verskillende interpretasie van die rol wat die staat moet speel by onderwysvoorsiening. Die drie skole is: die konserwatiewe benadering, die moderne liberale siening, en die sosiaal-demokratiese skool:

- Volgens die konserwatiewe benadering is staatsinmenging en gelyke verspreiding van fondse nie vooropgestel nie. Dit vereis blote formele, of teoretiese gelykheid en verseker slegs gelyke geleentheid in onderwys.
- Die liberale standpunt plaas die verantwoordelikheid op die staat om gelyke onderwysgeleentheid te voorsien. Kritiek teen hierdie twee sieninge is dat slegs dié wat die vermoë het om van die onderwysgeleentheid gebruik te maak die voordeel daaruit kan trek. Hierdie sieninge neem nie die verskille tussen mense in ag nie, en vra nie na die redes waarom mense verskillend presteer nie.
- Ware gelykheid vereis volgens die sosiaal-demokratiese skool dat daardie aspekte van mense se omstandighede wat hulle prestasie negatief beïnvloed eers verander moet word. Daar moet gelyke toedeling van alle voordele wees en hertoedeling in die guns van die minder bevoorregte groepe. Hierdie skool lê die verpligting op die staat om die leerder te voorsien van die voordele wat hom/haar in staat sal stel om die beskikbare onderwysgeleentheid te gebruik, en dit plaas die verantwoordelikheid op die leerder om dan wel van sulke geleentheid gebruik te maak.

Uit dié state wat oor `n geskrewe grondwet beskik, bevat vyf en tagtig van die lande `n grondwetlike reg op onderwys (Devenish, 1998:225). So byvoorbeeld word in die Grondwet van Suid-Afrika gelyke toegang tot onderwysinstansies op basiese sowel as verdere onderwysvlakke verseker. Vervolgens sal die reg op onderwys soos in die Suid-Afrikaanse Grondwet bespreek word. Daarna sal enkele internasionale perspektiewe uitgelig word

2.2.3.1 Suid-Afrikaanse perspektief

Artikel 29 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA:1996(a)) handel oor onderwys en verseker elkeen se reg op basiese sowel as verdere onderwysvlak, die reg op onderwys in die amptelike taal van `n persoon se keuse en die reg om privaat onderwysinstellings op te rig. Artikel 29 (SA:1996(a)) lui soos volg:

- (1) Elkeen het die reg –
 - (a) op basiese onderwys, met inbegrip van basiese onderwys vir volwassenes, en
 - (b) op verdere onderwys, wat die staat, deur middel van redelike maatreëls, in `n toenemende mate beskikbaar en toeganklik moet maak.
- (2) Elkeen het die reg om in openbare onderwysinstellings onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse waar daardie onderwys redelik doenlik is. Ten einde doeltreffende toegang tot hierdie reg te verseker, moet die staat alle redelike alternatiewe in die onderwys, met inbegrip van enkelmediuminstellings oorweeg, met inagneming van -
 - (a) billikheid
 - (b) doenlikheid, en
 - (c) die behoefte om die gevolge van die wette en praktyke van die verlede wat op grond van ras gediskrimineer het, reg te stel.
- (3) Elkeen het die reg om op eie koste onafhanklike onderwysinstellings tot stand te bring en in stand te hou wat –

- (a) nie op grond van ras diskrimineer nie;
 - (b) by die staat geregistreer is, en
 - (d) standarde handhaaf wat nie minderwaardig is vergeleke met standarde by vergelykbare openbare onderwysinstellings nie.
- (4) Subartikel (3) sluit nie staatsubsidies aan onafhanklike onderwysinstellings uit nie.

- Basiese onderwys

Volgens Bray (1996:153) verwys basiese onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks na funksionele geletterdheid wat lees, skryf en rekenkunde insluit, asook elementêre ekonomiese, kulturele en politiese kennis. Oosthuizen (1999(a):21) sê dat die term “basiese” soos dit in artikel 29(1)(a) gebruik is moontlik kan dui op elementêre of basiese vaardighede. Oosthuizen en Rossouw (2001:662) stel dit verder dat basiese onderwys daardie opvoedende onderwys is wat die leerder toerus met basiese lees, skryf en rekenvaardighede, sowel as `n basiese vlak van kennis oor politiek, ekonomie en kultuur.

Foster *et al.* (1999:242) is van mening dat die term “basies” `n buigbare term is waarvan die betekenis bepaal word deur die spesifieke situasie. In ooreenstemming hiermee moet die konsep omskrywing vir basiese onderwys volgens die Onderwysdepartement aanpas by die leerbehoefte van die spesifieke leerder, en behoort dit toegang tot nasionaal erkende kwalifikasies te bied. Die Onderwysdepartement het in die *Witskrif oor onderwys en opleiding* (SA:1995(b)) in sy eie interpretasie van die reg op basiese onderwys sy verpligting soos volg uitgespel:

Basic education is a flexible concept which must be defined as to meet the learning needs appropriate to the age and experience of the learner, whether child, youth or adult, and should provide access to nationally recognized qualifications.

Regter Mohamed se interpretasie van die reg op basiese onderwys in die *Gauteng School Education Bill-saak* (1995) kan gebruik word by die interpretasie hiervan. Hy sê die reg op onderwys behels nie slegs 'n negatiewe reg dat geen persoon dit geweier mag word nie, maar 'n positiewe reg dat basiese onderwys aan almal voorsien moet word. Hy sê vervolgens dat basiese onderwys op staatsonkoste voorsien moet word. Liebenberg (1997:296) stel dit dat die reg op onderwys by implikasie beteken dat die staat verantwoordelik is vir die daargestelling en instandhouding van minimum onderwysvoorsiening. Foster *et al.* (1999:218) stem hiermee saam en bevestig dat die reg op basiese onderwys beteken dat die staat skole en ander fasiliteite moet voorsien.

Volgens Oosthuizen (1999(a):21) beteken die reg op basiese onderwys dat gratis basiese onderwys aan almal voorsien moet word en dat dit uit staatsfondse befonds moet word. Volgens Liebenberg (1997:297) vereis artikel 29(1)(a) nie op sigself dat alle onderwys gratis en verpligtend moet wees nie, maar die moontlikheid van 'n stelsel waar skoolgelde betaal word is hierby ingesluit. Dit impliseer wel dat geeneen wat nie die betaling kan maak toegang tot onderwys geweier mag word nie. Volgens Oosthuizen en Rossouw (2001:660) kan die reg op basiese onderwys van die staat afgedwing word ten spyte van die staat se ander finansiële verpligtinge.

Ingevolge artikel 7(2) en 8(1) van die Grondwet moet die staat die regte in die Handves van Regte beskerm, bevorder en ook verwesenlik. Sonder die inmenging van die staat in onderwysvoorsiening bly die reg op onderwys net 'n droom, veral vir diegene wat nie oor voldoende middele beskik nie (Liebenberg, 1997:296). Suid-Afrika is ingevolge die *Convention on the Rights of the Child* (UN:1989) ook verplig om basiese onderwys gratis te voorsien, en erken hierdie verpligting in die *Witskrif oor onderwys en opleiding* (SA:1995(b)).

Selfs met die erkenning van die reg op basiese onderwys poneer De Waal *et al.* (2000:455) dat onderwys nouliks moontlik is sonder die reg om binne die raamwerk

van 'n spesifieke kultuur onderrig te word, sowel as die reg om die kultuur oor te dra. In die lig hiervan sal die moontlikheid van kultuuronderwys in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voorts ondersoek word deur te verwys na die reg op die oprigting van onafhanklike onderwysinstellings soos vervat in die Grondwet.

- Onafhanklike onderwysinstellings

Ingevolge subartikel (3) het elkeen die reg om onafhanklike skole op te rig en in stand te hou . Dus kan kulturele, taal- en godsdiensgroepe onafhanklike skole oprig en in standhou om voorsiening te maak vir hulle spesifieke onderwysbehoeftes. Sulke inrigtings word nie deur die staat opgerig nie en plaas volgens De Waal *et al.* (2000:456) geen positiewe verpligting op die staat nie, behalwe die van nie-inmenging in die oprigting van sulke skole.

Volgens uitspraak in die *Gauteng School Education Bill-saak* (1995) kan elke groep nie aandrang daarop dat die Staat met eie fondse vir hulle skole moet stig wat op 'n gemeenskaplike taal, godsdien of kultuur gebaseer is nie. Die regter stel dit soos volg:

...neither the language nor the historical context of the Constitution support the argument that every person can demand from the state the establishment of schools based on a common culture, religion or language.

In hierdie saak was die dispuut rondom die formulering van 'n godsdienbeleid deur 'n skoolbeheerliggaam, en die verpligting van die Staat om kultuureie-onderwysinrigtings op te rig. Die uitsprake in hierdie saak is van groot waarde by die interpretasie van kultuurregte soos vervat in die Grondwet van 1996. Die *Gauteng*-uitspraak stel dit dat die bepaling met betrekking tot die oprig van onderwysinstellings wat gebaseer is op gemeenskaplike godsdien, taal, of kultuur en dat dit nie 'n positiewe verpligting op die staat plaas om sulke skole op te rig nie. Dit verseker slegs persone se reg om sulke privaat instellings op eie koste op te rig.

Visser (1997:343) is van mening dat die uitkomst van die *Gauteng*-saak nie alleen berus het op die kwaliteit van argumente nie, maar ook op die persoonlikhede en politiese oriëntasie van die betrokke regters. Die *Gauteng*-uitspraak verlaag die staat volgens hom tot 'n blote toeskouer by die oprig van eiesoortige onderwysinstellings deur private persone of instansies. Verder plaas die Staat 'n finansiële struikelblok in die weg van die oprigters van sulke skole deur dit nie te finansier nie. Visser (1997:345) lig die onregverdigheid van die beslissing verder uit deur daarop te wys dat indirek aan belastingbetalers gesê word hulle het nie dieselfde voorregte as diegene wat tevrede is met onderwysinstellings wat nie op 'n eenvormige taal, kultuur of godsdiens gebaseer is nie. Visser (1997:345) stel dit soos volg:

In effect, the judgement of the court tells some South Africans that their tax payments and additional school fees at some schools are not enough to ensure educational institutions based on for example a common language – for that they must pay extra while their tax money only pays for the education of others who are satisfied with what the state tells them is good enough.

Hy vra die vraag waarom die Staat slegs onderwys behoort te voorsien vir diegene wat kies om nie eiesoortige skole by te woon nie, en bestempel hierdie reëling as onbillike diskriminasie (Visser, 1997:344). Hy stel dit verder dat wat hy noem die “apartheidsfobia” nie bevorderlik is vir die ontwikkeling van 'n vry en regverdige onderwysstelsel nie. Volgens hom hou kultuureie-onderwysinstellings binne die openbare onderwysstelsel (wat nie diskriminerend is nie) geen noemenswaardige gevaar vir die meerderheid in nie (Visser, 1997:345).

Volgens Oosthuizen en Steyn (1999:385) word minderheidsgroepe in Suid-Afrika benadeel deurdat owerhede eerder assimilasië aanmoedig as om groepe se eie kulturele identiteit te bevorder. Dit blyk dus dat die vrees vir ongelykheid en apartheid 'n struikelblok in die weg van kultuureie-onderwys plaas. Voorts sal daar na enkele volkeregtelike en internasionale perspektiewe gekyk word in 'n soeke na 'n oplossing vir die probleem.

2.2.3.2 Toepaslike internasionale perspektiewe

Die reg op onderwys word verseker deur 'n verskeidenheid van volkeregtelike bepalings. Enkele van hierdie volkeregtelike instrumente is soos volg:

- ***Universal Declaration of Human Rights***

Artikel 26 van die ***Universal Declaration of Human Rights*** (UN:1948) erken die volgende regte in verband met onderwys:

- Elkeen het die reg op onderwys wat ten minste in die elementêre fase gratis moet wees.
- Elementêre onderwys behoort verpligtend te wees, tegniese en professionele onderwys redelik beskikbaar en gelyke toegang moet tot tersiêre onderwys gegun word.
- Onderwys moet gerig word op die volledige of totale ontwikkeling van die menslike persoonlikheid en op die bevordering van ander regte en vryhede volgens die genoemde deklarasie.
- Onderwys moet begrip, verdraagsaamheid en vriendskapsbande tussen pluralistiese gemeenskappe bevorder.
- Ouers het die reg om te kies watter tipe onderwys aan hul kinders gegee moet word.

- ***International covenant on economic , social and cultural rights***

Artikel 13 van die ***International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*** (UN:1966(b)) vervat ook die reg op onderwys en bepaal dat onderwys gerig moet wees op die volle ontwikkeling van die mens se persoonlikheid en menswaardigheid.

In beide bogenoemde bepalings blyk dit dat daar twee belangrike onderwysdoelwitte moet wees, naamlik (Dlamini, 1994:584):

- die volle ontwikkeling van die leerder se persoonlikheid, en
- die bevordering van onderlinge verdraagsaamheid tussen groepe.

In geeneen van die bepalings word ekonomiese doelwitte vooropgestel nie.

- ***African Charter on Human and Peoples' Rights***

In ooreenstemming met die *European Convention on the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms* (CE:1953) wat bepaal dat geen persoon die reg op onderwys ontnem mag word nie, bepaal Artikel 17 van die *African Charter on Human and Peoples' Rights* (OAU:1981) dat elke individu die reg op onderwys het (Devenish, 1998:227; Dlamini, 1994:583-584).

- ***Convention Against Discrimination in Education***

Artikel 5(c) van die *Convention Against Discrimination in Education* (UNESCO:1960) bepaal dat die erkenning van minderheidsgroepe se reg op eiesoortige oftewel gedifferensieerde onderwys essensieel is. Die artikel lui soos volg:

It is essential to recognize the right of members of national minorities to carry on their own educational activities, including the maintenance of schools and depending on the educational policy of each State, the use or the teaching of their own language, provided that:

- (i) the rights is not exercised in a manner which prevents the minorities from understanding the culture and language of a community as a whole and from participating in its activities, or which prejudices national sovereignty,
- (ii) the standard of education is not lower than the general standard laid down or approved by the competent authorities, and
- (iii) the attendance at such schools is optional.

Verder bepaal artikel 2(c) van dié konvensie dat skole nie opgerig mag word om op grond van ras te diskrimineer nie. Volgens De Waal *et al.* (2000:457) impliseer dit

dat die oprig van sulke privaat instansies wel 'n mate van diskriminasie impliseer, byvoorbeeld waar 'n religieuse groep skole wil oprig waar slegs dogters toegelaat word.

- ***European Convention on the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms***

Artikel 2 van die eerste protokol tot die ***European Convention on the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*** (CE:1953) bepaal die volgende:

No person shall be denied the right to education. In the exercise of any functions which it assumes in relation to education and to teaching, the State shall respect the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religious and philosophical convictions.

In die *Belgian linguistic case* (1968) het die Europese hof vir menseregte besluit dié artikel beteken dat persone binne die lidlande se grense gebruik kan maak van die bestaande onderwysstelsel. Daar is ooreengekom dat die reg op onderwys soos in hierdie artikel geen positiewe verpligting op die Staat plaas om onderwys te voorsien of om privaat onderwys te finansier nie. Daar is wel gesê dat die reg op onderwys betekenisloos sou wees indien daar geen erkenning was van die reg om in 'n amptelike taal onderwys te ontvang nie (Dlamini, 1994:584-585). Die rede hiervoor is moontlik die negatiewe reg soos verwoord in artikel 2: "no person shall be denied the right to education". Artikel 2 impliseer nie dat die staat ouers se taalvoorkeure in ag moet neem by onderwysvoorsiening nie, maar beskerm wel die religieuse en filosofiese oortuigings van die ouers (Dlamini, 1994:587). Hiervolgens moet ouers se morele en godsdienstige waardes wel in ag geneem word, maar daar moet altyd in gedagte gehou word dat die belange van die kind eerste kom indien die twee sou bots. België sluit verder 'n keuse van enkelmediumskole by die reg op onderrig in (Bray, 1996:153).

2.2.3.3 Sinopsis

Onderwys en kultuur is nou verbonde aan mekaar: onderwys word beskou as die medium van kultuuroordrag. Verder word die teikengroep se onderwysbehoeftes grootliks deur hulle kultuur beïnvloed. Onderwys bied ook die ruimte waarbinne kinders respek vir hulle eie en ander se kulturele identiteit kan kweek. Die reg op onderwys is dus 'n belangrike determinant vir die bewaring van kulturele diversiteit in Suid-Afrika.

Die reg op onderwys in die Suid-Afrikaanse Grondwet waarborg nie eksklusiewe staatsondersteunde kultuureie-onderwys nie, maar gee wel aan persone en groepe die reg om op eie koste onafhanklike kultuureie-onderwysinstansies op te rig. Hierdie reëling bevorder nie substantiewe gelykheid nie, aangesien alle groepe nie in staat is om eie onderriginstansies op te rig of by te woon nie. Internasionaal word die reg op vrye keuse, of gedifferensieerde onderwys wel by die reg op onderwys ingesluit.

2.3 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gelykheid, kultuurregte en onderwysregte as determinante van kultuureie-onderwys bespreek. Hierdie regte gee aan die leerder die reg om kultuureie-onderwys te ontvang, hoewel sulke onderwys nie deur die Suid-Afrikaanse regstelsel en owerhede aangemoedig word nie. Gelykheid impliseer gedifferensieerde behandeling, aangesien die identiese behandeling van alle individue nie genoegsame erkenning gee aan individualiteit nie. Kultureie-onderwys het dus ten doel om die kulturele identiteit van die leerder te versterk, asook om by leerders respek en begrip vir die kultuur van andere te kweek.

HOOFSTUK 3

EMPIRIESE ONDERSOEK

3.1 Inleiding

Die doel van die empiriese ondersoek was om te bepaal in watter mate daar tans in skole ruimte gelaat word vir kulturele differensiasie en kultuureie-onderwys. 'n Verdere doel was ook om te bepaal in watter mate skoolhoofde kennis dra van grondwetlike bepalings wat betrekking het op kultuur in die onderwys, asook om vas te stel wat is skoolhoofde se menings rakende kultuureie-onderwys.

Om dié inligting te bekom is 'n opname gemaak by skoolhoofde van openbare skole in die N3-distrik in Gauteng. Die navorsingsontwerp wat vir hierdie doel gebruik is, word vervolgens bespreek.

3.2 Navorsingsontwerp

Die vraelys is gebruik om data in te samel. Vervolgens word die vraelys as meetinstrument bespreek, asook die prosedure vir die insameling en verwerking van die data.

3.2.1 Die vraelys as meetinstrument

Volgens De Wet *et al.* (1981:161) bestaan daar 'n onderlinge verband tussen die probleem wat nagevors word, en die metode wat gekies word om data in te samel. Die vraelys is gekies as meetinstrument, aangesien data daardeur maklik met 'n groot aantal persone ingesamel kan word. Die vraelys pas aan by die probleem, aangesien die stel van vrae die beste metode is om die verlangde data te verkry.

De Wet *et al.* (1981:163) tref onderskeid tussen twee tipes vraelyste, naamlik:

- Gestruktureerde vraelyste waarbinne alternatiewe antwoorde op vrae voorsien word waaruit die respondent telkens 'n keuse moet maak, en
- ongestruktureerde vraelyste waar die respondent vryheid geniet om self antwoorde te formuleer en eie menings te lug.

Vir die doel van hierdie studie is beluit om die gestruktureerde vraelys te gebruik, aangesien response makliker ontleed en gekwantifiseer kan word (De Wet *et al.*, 1981:163).

3.2.2 Die samestelling van die vraelys

Die vraelys wat opgestel is bestaan uit vier afdelings:

3.2.2.1 Afdeling 1: Biografiese en demografiese gegewens

Die biografiese en demografiese gegewens (vergelyk vrae 1-16, bylaag 1) is by skoolhoofde ingesamel met die doel om die volgende te bepaal:

- of die respondent se skool in 'n voorheen bevoordeelde of voorheen benadeelde gebied geleë is;
- wat die huistaal van die respondent is en aan watter religieuse groep hy/sy verbonde is;
- hoeveel verskillende kultuur-, taal- en godsdiensgroepe in die respondent se skool verteenwoordig is, en watter groepe die meerderheid is, en
- of die respondent oor enige opleiding in onderwysreg beskik.

3.2.2.2 Afdeling 2: Menings oor kultuureie-onderwys

Die vraelys het 'n aantal stellings aan die respondent gestel wat verskeie uitgangspunte in verband met kulturele onderwys verteenwoordig (vergelyk vrae 17-

37, bylaag 1). Die respondent moes by elke stelling op 'n vierpuntskaal aantoon in watter mate hy/sy daarvan verskil of daarmee saamstem. Die doel van dié afdeling was om respondente se menings in verband met kultuureie-onderwys te bepaal.

3.2.2.3 Afdeling 3: Situasië in die skool

In hierdie afdeling gee die vraelys 'n lys verskillende wyses waarop kultuur-, taal- en godsdiensverskille in die skool geakkommodeer kan word (vergelyk vrae 38-60, bylaag 1). Die respondent moes by elke stelling aandui of dit die situasie in sy/haar skool beskryf of nie. Hierdie gegewens is ingesamel om die volgende vas te stel:

- op watter wyse kultuuraktiwiteite in skole die leerders se kultuurverskille akkommodeer;
- in watter mate taalverskille geakkommodeer word op akademiese sowel as nie-akademiese vlak, en
- hoe word godsdiensverskille by leerders deur religieuse onderrig en skoolaktiwiteite geakkommodeer.

3.2.2.4 Afdeling 4: Die Suid-Afrikaanse Grondwet

Hierdie afdeling van die vraelys is ingesluit ten einde vas te stel in watter mate skoolhoofde kennis dra van die toepaslike grondwetlike bepalings wat met kultuur in die onderwys verband hou (vergelyk vrae 61-85, bylaag 1).

3.2.3 Die loodsvraelys

Skoolhoofde wat nie deel was van die populasie was nie ($n=5$) is gevra om 'n aantal loodsvraelyste in te vul en daarop kommentaar te lewer. Vyf skoolhoofde in Noordwes is genader om die vraelys te voltooi en kommentaar te lewer. Die doel hiermee was om vas te stel hoe lank dit sou neem om die vraelys te voltooi en om

moontlike tekortkominge en ander probleme daarin te identifiseer. Hierna is die vraelys gefinaliseer.

3.2.4 Die finale vraelys

Na terugvoer wat van die loodsondersoek verkry is, is aanpassings gemaak en is die finale vraelys saamgestel (bylaag 1).

3.2.5 Administratiewe prosedure

Die Hoof van die Onderwysnavorsingsburo van die Gauteng se Departement van Onderwys is mondelings en skriftelik (bylaag 2a en 2b) genader, ten einde toestemming te verkry vir die voortgaan met navorsing in Gauteng se openbare skole. Na verskeie gesprekke en briewe het die hoof steeds versuim om positief te reageer en is besluit om die teikenpopulasie te verklein tot een distrik. As gevolg van die bereikbaarheid van skole in die distrik is die N3-distrik in Gauteng gekies. `n Skriftelike versoek om met navorsing in die distrik voort te gaan, is aan die Hoof van die Onderwysnavorsingsburo in dié distrik gerig (bylaag 3). Skriftelike toestemming is van die Hoof van die Onderwysnavorsingsburo in die distrik ontvang om met navorsing voort te gaan (bylaag 4).

Die Distriksbestuurder is genader vir toestemming om vraelyste tydens `n distriksvergadering aan skoolhoofde te versprei (bylaag 5). Toestemming is verkry (bylaag 6) en die skoolhoofde is tydens `n distriksvergadering op 17 Oktober 2000 toegesprek om die doel van die studie te verduidelik en vraelyste uit te deel. Skoolhoofde is versoek om die vraelyste onmiddellik te voltooi, of andersins later te voltooi en terug te pos of faks. Nadat `n week verloop het, is die respondente wat nog nie gereageer het nie geskakel om hulle aan die vraelys te herinner. Nog `n week later is respondente weer geskakel indien hulle respons nog nie terugontvang is nie. Op hierdie stadium is response van sommige van die respondente telefonies verkry.

3.2.6 Studiepopulasie en steekproef

Die studiepopulasie in hierdie ondersoek is al die skoolhoofde van alle openbare skole in die N3-distrik in Gauteng. Hierdie skole sluit primêre, sekondêre, hospitaalskole en skole vir spesiale en buitengewone onderwys in. Uit hierdie populasie van 100 skoolhoofde is 'n ewekansige steekproef van 80 skoolhoofde verkry. Die aantal vraelyste wat uitgestuur en terugontvang is, word in tabel 3.1 weergegee.

Tabel 3.1: Aantal vraelyste uitgestuur en terugontvang

Aantal vraelyste uitgedeel	Aantal ontvang	%
80	56	70

3.2.7 Statistiese tegniek

Die response van respondente is deur die Statistiese konsultasiediens van die PU vir CHO met behulp van die SAS-rekenaarpakket (Statistical Analysis System) verwerk (SAS Institute Inc., 1988). Deur middel van dié program is individuele response en gemiddeldes op sekere kategorieë bepaal.

3.3 Interpretasie van die data

Vervolgens word die interpretasie van die data bespreek.

3.3.1 Afdeling 1: Biografiese en demografiese gegewens

3.3.1.1 Demografiese inligting omtrent skool

Met vrae 1-3 (bylaag 1) is gepoog om demografiese inligting te bekom oor

respondente se skole. Inligting is bekom oor die historiese status van skole, die tipe skole en die medium van onderrig in die skole. **Tabel 3.2** gee die gegewens van hierdie afdeling weer.

Tabel 3.2: Demografiese inligting omtrent skool

No	Vraag	Response	f *	%
1	Waar is u skool geleë?	Voorheen benadeelde gebied	26	46.43
		Voorheen bevoordeelde gebied	28	50.00
		Nulrespons	2	3.57
		Totaal	56	100.00
2	Watter soort skool bestuur u?	Primêre skool	27	48.21
		Sekondêre skool	13	23.21
		Hospitaalskool	2	3.57
		Spesiale skool	1	1.79
		Skool vir gespesialiseerde onderrig	3	5.36
		Nulrespons	10	17.86
		Totaal	56	100.00
3	Wat is die dominante medium van Onderrig?	Sesotho sa Leboa	4	7.14
		Setswana	1	1.79
		Xitsonga	2	3.57
		Afrikaans	14	25.00
		Engels	21	37.50
		isiZulu	1	1.79
		Ander: dubbelmedium Afr. en Eng.	1	1.79
		Nulrespons	12	21.43
		Totaal	56	100.00

* frekwensie = aantal respondente vir die betrokke afleier

Dit blyk dat 46.4% van die deelnemende skole in 'n voorheen benadeelde gebied geleë is en 50% in 'n voorheen bevoordeelde gebied. Deelnemende skole verteenwoordig hoofsaaklik primêre (48.21%) en sekondêre skole (23.2%). Spesiale skole vorm 'n kleiner persentasie van die deelnemers, soos uiteengesit in tabel 3.2. Die dominante medium van onderrig is hoofsaaklik Engels (37.5%) en Afrikaans (25%), terwyl slegs 14.3% van die skole 'n Afrikataal as onderrigmedium gebruik.

3.3.1.2 Biografiese inligting oor respondent

Vrae 4-9 (vergelyk bylaag 1) het gepoog om biografiese inligting oor die respondent te bekom. Inligting is bekom oor respondente se ervaring in die onderwys en as skoolhoof, asook respondente se huistaal, godsdienst, geslag en hoogste kwalifikasie. Die respons van vraag 4-9 word in **tabel 3.3** weergegee.

Tabel 3.3: Biografiese inligting oor respondent

No	Vraag	Response	f	%
4	Hoe lank is u in die onderwysstelsel?	5-10 jaar	1	1.79
		meer as 10 jaar	45	80.36
		Nulrespons	10	17.86
		Totaal	56	100.00
5	Hoe lank is u hoof by hierdie skool?	minder as 5 jaar	23	41.07
		5-10 jaar	15	26.79
		meer as 10 jaar	6	10.71
		Nulrespons	12	21.43
		Totaal	56	100.00
6	Wat is u huistaal?	Sesotho sa Leboa	8	14.29
		Setswana	1	1.79
		Xitsonga	4	7.14
		Afrikaans	26	46.43
		Engels	8	14.29
		Others:specify	2	3.57
		Nulrespons	7	12.50
		Totaal	56	100.00
7	Aan watter godsdienstgroep behoort u?	Christelik	51	91.07
		Moslem	2	3.57
		Hindoe	2	3.57
		Afrika-godsdienst	1	1.79
		Nulrespons	0	0.00
		Totaal	56	100.00
8	Wat is u geslag?	Manlik	41	73.21
		Vroulik	13	23.21
		Nulrespons	2	3.57
		Totaal	56	100.00
9	Wat is u hoogste kwalifikasie?	Matriek	1	1.79
		Matriek plus twee jaar	1	1.79
		Diploma	3	5.36
		Verdere diploma	4	7.14
		Graad	19	33.93

	Honneurs	10	17.86
	Meestersgraad	5	8.93
	Doktorsgraad	3	5.36
	Nulrespons	10	17.86
	Totaal	56	100.00

- **Ervaring**

Die meerderheid respondente (80.36%) is langer as tien jaar in die onderwysstelsel, hoewel die respondente hoofsaaklik korter as tien jaar skoolhoof by die betrokke skool is. Die meeste van die respondente (41.07%) is minder as 5 jaar skoolhoof by die betrokke skool. Skoolhoofde het dus oor die algemeen baie ervaring in die onderwys, hoewel hulle nie lank skoolhoof is by hulle huidige skole nie.

- **Huistaal en godsdiens**

Respondente verteenwoordig Sesotho sa Leboa, Setswana, Xitsonga, Afrikaans en Engels as huistale. Bykans die helfte (46.43%) van die skoolhoofde is Afrikaanssprekend. Verder is ewe veel van die respondente Engels- en Sesotho-sprekend (14.29% elk). Die ander Afrikatale word slegs deur 8.93% van die respondente as huistaal gebruik.

Respondente is ook hoofsaaklik aanhangers van die Christelike geloof (91.07%). Die oorblywende vyf respondente (8.93%) verteenwoordig drie ander godsdienste, naamlik Moslem, Hindoe en Afrika-godsdiens. Die afleiding kan gemaak word dat daar dus nie 'n groot religieuse diversiteit by skoolhoofde in die N3-distrik is nie.

- **Geslag**

Die respondente word hoofsaaklik verteenwoordig deur die manlike geslag. Van die 54 skoolhoofde wat die vraag beantwoord het, is 41 mans en slegs 13 dames. Die verskil kan waarskynlik toegeskryf word aan twee faktore, naamlik die effek van vroeëre onbillike diskriminasie teen vroue, en die rol van die vrou as moeder en tuisteskepper (De Witt, 1990:571-577) Hoewel hierdie twee faktore 'n al hoe kleiner

rol speel in die beroepsukses van vroue in die onderwys, is die effek daarvan nog nie ten volle uitgewis of reggestel nie.

- **Opleiding**

Respondente toon 'n hoë vlak van opleiding aangesien 66.08% respondente oor 'n graad of selfs nagraadse kwalifikasies (bv honneurs en meestersgrade) beskik. Daar kan dus aangeneem word dat die meerderheid skoolhoofde in die distrik oor 'n hoë vlak opleiding beskik. Die feit dat 3.58% respondente oor 'n laer kwalifikasie as 'n graad of drie jaar diploma beskik, is egter kommerwekkend. Dit is wenslik dat skoolhoofde ten minste oor 'n vier jaar kwalifikasie beskik.

3.3.1.3 Hoeveelheid leerders

By vraag 10 (vergelyk bylaag 1) moes respondente invul hoeveel leerders in sy/haar skool is. Uit die 56 respondente het 10 nie hierdie vraag beantwoord nie. Sensitiwiteit met betrekking tot die openbaarmaking van leerlinggetalle kan moontlik as verklaring hiervoor aangevoer word, aangesien leerlinggetalle as basis vir personeeltoedeling gebruik word. Die grootte van skole in die distrik wissel van heel groot skole met tot 1 524 leerders, en heel klein skole met 86 en 151 leerders. Die totale hoeveelheid leerders wat deur die 46 skole verteenwoordig word, is 31 626. Dit verteenwoordig 'n gemiddeld van 687 leerders per skool. Skole met meer as 686 leerders word vir die doel van hierdie studie beskou as groot skole, en skole met minder as 687 leerders as klein skole.

3.3.1.4 Demografiese inligting oor leerders in skole

Met vrae 11-15 (bylaag 1) is gepoog om inligting te bekom oor die kulturele diversiteit in die skole. Inligting is bekom rakende die hoeveelheid verskillende kultuur-, taal- en godsdiensgroepe wat deur leerders in skole verteenwoordig word. Inligting is verder bekom oor die spesifieke taal- en godsdiensgroepe wat deur die

meerderheid leerders in skole verteenwoordig word. Hierdie response word getoon in tabel 3.4.

Tabel 3.4: Demografiese inligting oor leerders in skole

No	Vraag	Response	f	%
11	Hoeveel verskillende kultuurgroepe is in u skool verteenwoordig?	Een	4	7.14
		Twee	5	8.93
		Drie	10	17.86
		Vier	6	10.71
		Meer as vier	30	53.57
		Nulrespons	1	1.79
		Totaal	56	100.00
12	Hoeveel verskillende taalgroepe is in u skool verteenwoordig?	Een	1	1.79
		Twee	7	12.50
		Drie	6	10.71
		Vier	8	14.29
		Meer as vier	33	58.93
		Nulrespons	1	1.79
		Totaal	56	100.00
13	Hoeveel verskillende godsdiensgroepe is in u skool verteenwoordig?	Een	9	16.07
		Twee	8	14.29
		Drie	6	10.71
		Vier	8	14.29
		Meer as vier	24	42.86
		Nulrespons	1	1.79
		Totaal	56	100.00
14	Watter taalgroep verteenwoordig die meerderheid?	Sesotho sa Leboa	6	10.71
		Sesotho	5	8.93
		Setswana	2	3.57
		Xitsonga	2	3.57
		Afrikaans	16	28.57
		Engels	7	12.50
		isiXhosa	1	1.79
		isiZulu	3	5.36
		Ander	2	3.57
		Nulrespons	12	21.43
		Totaal	56	100.00
15	Watter godsdiensgroep verteenwoordig die meerderheid?	Christelik	48	85.71
		Afrika-godsdiens	7	12.50
		Nulrespons	5	8.93
		Totaal	56	100.00

- **Diversiteit**

Deelnemende skole toon 'n redelike diversiteit ten opsigte van taal, kultuur en godsdiens. Van die deelnemende skole het 53.57% meer as vier verskillende kultuurgroepe aangetoon. 58.93% van die skole het meer as vier verskillende taalgroepe, en 57.15% (14.29 + 42.86) van die skole meer as drie verskillende godsdiensgroepe. Daar is dus in die helfte van skole in die distrik vier of meer verskillende kultuur, taal en/of godsdiensgroepe verteenwoordig. Dit is dus duidelik dat daar groot kulturele diversiteit in die openbare skole van die N3-distrik bestaan. Hierdie skole het moontlik leiding nodig ten opsigte van die hantering van hierdie groot diversiteit sodat alle leerders suksesvol geakkommodeer kan word binne die onderwysstelsel ten opsigte van spesifieke kultuurbepaalde leer- en opvoedingsbehoefes.

- **Taal**

In 28.57% van die skole verteenwoordig Afrikaanssprekende leerders die meerderheid, in 12.50% Engelssprekende leerders en in 10.71% Sesotho sa Leboasprekende leerders. Hierdie drie taalgroepe toon die grootste verteenwoordiging. Die hoeveelheid skole waarin Sesothosprekende leerders die meerderheid verteenwoordig is slegs 1.79% minder as die hoeveelheid skole waarin Engelssprekende leerders die meerderheid verteenwoordig. In 33.93% van die skole verteenwoordig die meerderheid leerders in die skool 'n Afrika-taalgroep (wat Sesotho sa Leboa insluit). Daar is met ander woorde meer skole waar leerders van 'n Afrika-taalgroep die meerderheid is as wat daar skole is waar Afrikaans- of Engelssprekende leerders die meerderheid is.

Hierteenoor toon 'n minderheid van slegs 14.3% van die skole aan dat 'n Afrikataal as dominante onderrigmedium in die skool gebruik word (vergelyk vraag 3, par.3.3.1.1). So ook toon 28.6% van die skole 'n meerderheid Afrikaanse leerders, terwyl slegs 25% van die skole Afrikaans as dominante medium van onderrig gebruik. Opvallend hierteenoor is dat slegs 12.5% van die skole 'n meerderheid Engelse leerders toon,

terwyl 37.5% van die skole Engels as onderrigmedium gebruik. Dus ontvang 25% van die leerders wat in Engels onderrig word waarskynlik sodanige onderrig in 'n tweede of derde taal. In die lig van gelyke beregtiging vir elkeen, die demokratiese grondwetlike voorwaardes en die imperatief tot die uitwissing van 'n agterstand of ongelykheid deur die apartheidsera veroorsaak, verdien hierdie saak meer aandag.

- **Godsdiens**

In 85.71% van die skole word die Christelike geloof deur die meerderheid leerders verteenwoordig, en Afrikagodsdiens deur 12.50%. Geeneen van die respondente het aangedui dat Moslem-/Hindoeleerders die meerderheid in die skool is nie. Daar kan aangeneem word dat leerders van die ander godsdiensgroepe (Moslem en Hindoe) slegs as minderhede in skole voorkom, of glad nie. 'n Moontlike verklaring hiervoor kan waarskynlik wees dat Moslem-/Hindoeleerders onafhanklike skole bywoon en dit bo openbare skole verkies.

Ten spyte daarvan dat respondente by vraag 13 aangedui het dat daar meer as 4 verskillende godsdiensgroepe in hulle skole verteenwoordig word, is slegs een van 2 godsdiensgroepe in enige skool in die distrik deur die meerderheid verteenwoordig. Daar is reeds by vraag 11-13 gesien dat die hoeveelheid skole wat aangedui het dat daar vyf of meer verskillende godsdienste in die skool verteenwoordig word, 10% minder is as die wat vyf of meer verskillende kulture en tale aangedui het. Die afleiding kan dus gemaak word dat godsdiensdiversiteit in die distrik nie so groot soos kulturele en taalverskeidenheid is nie. Moontlik kan die waarskynlikheid dat leerders uit ander godsdiensgroepe (bv. Moslem, Hindoe, Joods) onafhanklike skole bywoon as rede vir die laer mate van diversiteit in godsdiens onder leerders in die populasie aangevoer word.

3.3.1.5 Inligting oor respondent se blootstelling aan onderwysreg

Die doel met vraag 16 (vergelyk bylaag 1) was om vas te stel of respondente aan een of meer vorme van onderwysregsopleiding blootgestel is. Hierdie resultate word weergegee in **tabel 3.5**.

Tabel 3.5: Inligting oor respondent se blootstelling aan onderwysreg

No	Vraag	Response	f	%
16	Het u enige onderwysregopleiding gehad?	Onderwysregsmodules in B.Ed.	13	23.21
		Onderwysregsmodules in V.D.O.	6	10.71
		Onderwysregsdmodules in onderwysdiploma	8	14.29
		Onderwysregseminare	13	23.21
		Geen	24	42.86
		Ander	1	1.79
		Totaal	65	100.00

Respondente kon hier meer as een vorm van opleiding aantoon, wat verklaar waarom die totale response 65 is terwyl daar slegs 56 vraelyste terugontvang is. Ten spyte daarvan dat 66.08% respondente 'n graad of hoër kwalifikasie het (vergelyk vraag 9, par. 3.3.1.2), blyk dit dat 42.86% respondente geen blootstelling aan enige onderwysregsopleiding gehad het nie. Die grootste persentasie respondente beskik wel oor een of meer vorme van onderwysregsopleiding (57.14%), hetsy in 'n universiteits- of kollege kursus, of in onderwysregseminare. Dit blyk dat onderwysregseminare en onderwysregsmodules in B Ed die mees algemene vorme van onderwysregsopleiding is waaraan skoolhoofde in die distrik blootstelling kry. Elkeen van hierdie twee vorme van blootstelling is deur 23.21% respondente aangedui, terwyl slegs 10.71% van die respondente blootgestel is aan onderwysregsmodules in 'n verdere onderwys-diploma, en 14.29% in 'n onderwysdiploma.

3.3.2 Afdeling 2: Menings oor kultuureie-onderwys

Met vrae 17-37 (vergelyk bylaag1) is gepoog om menings van respondente oor kultuureie-onderwys vas te stel. Elke vraag stel 'n stelling of mening aan die respondent, van wie verwag word om op 'n vierpuntskaal aan te dui in watter mate hy/sy daarvan verskil of daarmee saamstem. Die vrae is volgens kultuur (vraag 17-22), taal (vraag 23-28) en godsdienst (vraag 29-37) in skole gegroepeer.

By die interpretasie van die data vir hierdie afdeling word afleiers 1 en 2 en afleiers 3 en 4 saamgevoeg vir die doel van hierdie studie. Afleiers 1 en 2 verteenwoordig 'n negatiewe respons, en is genoem “verskil grootliks”, afleiers 3 en 4 verteenwoordig dan die positiewe respons “stem grootliks saam”.

Die resultate van die response word in **tabel 3.6** getoon.

Tabel 3.6: Menings van respondente oor kultuureie-onderwys

No	Vraag	verskil grootliks		stem grootliks saam	
		f	%	f	%
17	Kinders behoort saam met hulle eie kultuurgroep skool te gaan.	21	37.5	35	62.5
18	Die leerder voel geborge in 'n omgewing van sy eie kultuur.	10	17.9	46	82.2
19	Die kind moet aan alle kulture blootgestel word om ten volle te ontwikkel.	5	8.9	51	91.1
20	Die vermenging van verskillende kulture in een skool of klas sal daartoe lei dat aparte kulture verdwyn(disintegreer).	31	57.4	23	42.6
21	Dit is beter dat aparte kulture integreer om een kultuur te vorm.	31	55.4	25	44.6
22	Daar sal 'n beter gesindheid in die land gekweek word indien almal vry is om hulle eie kulturele identiteit te behou.	8	14.6	47	85.5
23	Moedertaalonderrig is essensieel vir effektiewe onderwys.	8	14.6	47	85.5
24	Onderwys in 'n vreemde taal is ewe effektief.	33	60.0	22	40.0

25	Enkelmediumskole is die beste metode van onderwysvoorsiening.	24	42.9	32	57.2
26	`n Taal degenereer as dit nie as eerste taal op skool aangebied word nie.	23	41.1	33	58.9
27	Dit is realisties om aparte skole vir verskillende tale op te rig.	33	58.9	23	41.1
28	Die moedertaal van die meerderheid leerders in die skool moet die onderrigmedium van daardie skool word.	25	45.5	30	54.6
29	Godsdiensonderrigklasse is `n goeie metode om godsdiens aan leerders op skool oor te dra.	8	14.5	47	85.5
30	Dagopening en dagafsluiting is `n goeie metode om godsdiens aan leerders op skool oor te dra.	9	16.4	46	83.6
31	Godsdiens behoort met die kurrikulum en elke ander aspek van die skool verweef te wees sodat dit elke faset van opvoedende onderwys beïnvloed.	4	6.7	51	92.7
32	Leerders moet aan alle godsdienste blootgestel word en dan toegelaat word of self `n keuse te maak.	29	52.7	26	47.3
33	Leerlinge moet begelei word in die godsdiens van die ouers se keuse.	17	30.4	39	69.6
34	Leerlinge moet slegs morele opvoeding kry, godsdiens speel `n minder deurslaggewende rol.	36	64.3	20	35.7
35	Aparte godsdiensskole is nodig om kinders te beskerm van intimidering.	40	71.4	16	28.3
36	Die godsdiens van die meerderheid leerders moet aangebied word.	26	46.4	30	53.6
37	Daar is `n behoefte daaraan dat skole se karakter godsdienstig gerig is, sodat godsdiens verder sal strek as net gebede en Skriflesings of meditering, dit moet die skool se karakter, die leerinhoud en die kind se hele lewe beïnvloed.	14	25.0	42	75.0

3.3.2.1 Menings oor kultuur in die onderwys

Vraag 17-22 het die respondent se mening oor kultuur in onderwys getoets. Response op hierdie vrae kan soos volg saamgevat word:

- 62.5% van die respondente is van mening dat leerders saam met hulle eie kultuurgroep moet skoolgaan (vraag 17), hoewel 91.1% van die respondente by vraag 19 saamstem dat kinders aan alle kulture blootgestel moet word om ten

volle te ontwikkel. Hoewel die twee vrae oënskynlik in teenstelling is met mekaar, kan uit die hoë positiewe respons by beide die vrae afgelei word dat skoolhoofde ten gunste van kultuureie-onderwys is, maar nie noodwendig in die vorm van kultuureie-skole nie. Skoolhoofde in die distrik voel waarskynlik dat dit nodig is om die leerder binne die bekende milieu van sy eie kultuur te onderrig en op te voed, maar dat die leerder nie van ander kulture geïsoleer behoort te word nie.

- As verdere bevestiging van respondente se gunstige mening teenoor kultuureie-onderwys is die 82.2% respondente wat meen dat 'n leerder geborge voel in die omgewing van sy eie kultuur (vraag 18), asook 85.5% wat die mening aanvoer dat die reg van persone om hulle eie kulturele identiteit te behou, sal lei tot die kweek van 'n positiewe gesindheid tussen die verskillende kultuurgroepe in die land (vraag 22). Dit is dus duidelik dat repondente waarde heg aan die belangrikheid van 'n besondere kulturele identiteit as deel van 'n persoon se menswees.
- By vraag 20 het 42.6% saamgestem dat die vermenging van kulture verskille sal laat disintegreer, en 44.6% is van mening dat aparte kulture geïntegreer behoort te word (vraag 21). Die meerderheid respondente is dus van mening dat kulturele verskeidenheid behou moet word, maar glo nie dat kulture sal integreer indien hulle nie apart gehou word nie.
- Hieruit blyk dat respondente waarde heg aan 'n besondere kulturele identiteit, die bewaring daarvan en die skep van 'n eie geborgenheidsruim deur die bewaring van die besondere kultuur en kulturele identiteit. Die groot meerderheid wat saamstem dat die kind aan alle kulture blootgestel moet word, dui nie noodwendig op die vermenging van verskeidenheid kulture in skole nie, hoewel hoofde nie van mening is dat so 'n vermenging skadelik vir die leerder of die kultuur is nie. Response op hierdie vrae dui waarskynlik eerder aan dat respondente ten gunste van kultuureie-onderwys is.

3.3.2.2 Menings oor taal in die onderwys

Vraag 23-28 was gerig op die respondent se mening oor taal in die onderwys. Response op hierdie vrae kan soos volg saamgevat word:

- 85.5% van die respondente het saamgestem dat moedertaalonderrig essensieel is vir effektiewe onderwys (vraag 23). Hierdie mening word verder onderskryf deur 66% van die respondente wat verskil van die stelling dat onderwys in 'n ander taal as die moedertaal ewe effektief is (vraag 24). Skoolhoofde handhaaf dus 'n mening ten gunste van moedertaalonderrig, en handhaaf verder die mening dat moedertaalonderrig meer effektief is as onderrig in 'n ander taal.
- Verder handhaaf 58.9% respondente die mening dat 'n taal degenereer indien dit nie op skool aangebied word nie. Dit is dus duidelik dat sommige skoolhoofde se gunstige houding ten opsigte van moedertaalonderrig verder strek as die beste belang van die kind deurdat hulle ook van mening is dat dit die voortbestaan van die besondere taal bevorder.
- 54.6% van die skoolhoofde is van mening dat die moedertaal van die meerderheid leerders as onderrigmedium in die skool gebruik moet word (vraag 28). Hierdie respons verteenwoordig 'n 9% meerderheid teenoor die wat nie die meerderheidsbeleid steun nie. Hoewel dit nie 'n baie groot meerderheid is nie, kan die meerderheid moontlik daarop dui dat skoolhoofde die gebruik van die moedertaal van die meerderheid leerders in die skool as 'n redelik uitvoerbare oplossing vir 'n moeilike taak beskou, eerder as dat daaruit afgelei kan word dat skoolhoofde nie ten gunste van taaleie-onderwys is nie.
- Hierdie aanname word bevestig deur die 57.2% positiewe respons op vraag 25 wat stel dat enkelmediumskole die beste metode van onderwysvoorsiening is. Ten spyte daarvan dat skoolhoofde hierdie menings handhaaf, voel die meerderheid dat dit onrealisties is om afsonderlike skole vir verskillende tale op te rig (vraag 27).
- Skoolhoofde neig dus om 'n meerderheidsbeleid na te volg, maar toon nie 'n gunstige houding jeens afsonderlike skole vir verskillende taalgroepe nie. Hierdie

neiging om aparte skole te verwerp maar tog kultuureie-onderwys te ondersteun is ook gevind in die response op die vrae oor kultuur in die onderwys soos dit in paragraaf 3.3.2.1 bespreek is.

3.3.2.3 Menings oor godsdiens in die onderwys

Met vraag 29-37 is gepoog om respondente se menings in verband met godsdiens in skole vas te stel. Response op hierdie vrae kan soos volg saamgevat word:

- by vraag 32-34 wat handel oor die keuse van 'n godsdiens in skole is die meerderheid respondente van mening dat leerders in die godsdiens van die ouers se keuse begelei moet word (69.6%). Daar is 47.3% van die respondente wat voel leerders behoort 'n eie keuse te maak nadat hulle aan verskeie godsdienste bekendgestel is. Verder stem 35.7% van die skoolhoofde daarmee saam dat godsdiens in skole met morele opvoeding vervang behoort te word. Hoewel die meerderheid respondente dus 'n mening ten gunste van godsdienseie-onderwys handhaaf, is daar 'n redelike deel van die respondente (30-40%) wat nie dieselfde mening steun nie. Tog kan dieselfde neiging as by menings oor kultuur en taal in die onderwys gevind word, naamlik dat skoolhoofde in die distrik neig om 'n gunstige houding jeens kultuureie-onderwys te koester.
- In verband met die wyse waarop godsdiensbeoefening en godsdiensoonderrig aangebied word (vraag 29-31) is 85.5% respondente van mening dat godsdiensoonderrigklasse 'n goeie manier is om godsdiens in die skool aan leerders oor te dra. 83.5% beskou verder godsdiensbeoefening (dagopening en –afsluiting) as 'n goeie metode van godsdiensoordrag. Hierbenewens het 92.7% aangetoon dat godsdiens met die skoolkurrikulum en ander aktiwiteite geïntegreer moet word. 'n Groot meerderheid skoolhoofde is dus ten gunste daarvan dat godsdiens 'n bepalende rol in die onderwys speel, en dan op die bogenoemde drie wyses. Die 75% positiewe reaksie op vraag 37, wat stel dat die skool se karakter godsdienstig gerig moet wees, dui verder aan dat skoolhoofde ten gunste daarvan is dat godsdiens 'n bepalende rol in die skool speel.

- Hoewel artikel 15 van die Grondwet (SA:1996(a)) slegs vir godsdiensoefening in skole voorsiening maak, sluit skoolhoofde by die wyse van godsdiensoordrag drie elemente in, naamlik godsdiensoonderig, godsdiensoefening (praktyke) asook godsdienso-gefundeerde onderwys.
- Met betrekking tot die uitvoer van 'n beleid oor godsdienso in skole, voel die meerderheid respondente (53.6%) dat die godsdienso van die meerderheid in die skool aangebied moet word. Dit verteenwoordig 'n 7% meerderheid wat, hoewel dit 'n klein meerderheid is, soos dit deur vraag 28 aangedui word, toon dat skoolhoofde 'n meerderheidsbeleid as 'n moontlike praktiese oplossing vir die diversiteits-dilemma sien. 28.3% respondente het aangetoon dat afsonderlike godsdienso skole nodig is om leerders teen godsdiensointimidasië te beskerm. Die afleiding kan gemaak word dat skoolhoofde meen godsdienso moet elke aspek van die skoollewe beïnvloed, en nie net tot enkele rituele van godsdienso oefening beperk word nie, maar dat skoolhoofde steeds nie voel dat leerders as gevolg hiervan apart gegroepeer moet word nie.

Dieselfde neiging as by die vorige vraagsgroepe geld dus weer hier, naamlik dat skoolhoofde neig om 'n meerderheidsbeleid aan te neem, maar hulle is nie ten gunste van aparte skole nie.

3.3.2.4 Cronbach alpha-koëffisiënt

Vervolgens is die Cronbach alpha-koëffisiënt vir hierdie afdeling volgens vraagsgroepeerings gebruik, naamlik kultuurmenings (vraag 17-22), taalmenings (vraag 23-28) en godsdienso menings (vraag 29-37). Die doel hiermee was om die betroubaarheid te bepaal van die onderskeie vraagsgroepe as meetinstrument vir respondente se menings oor onderskeidelik kultuur-, taal- en godsdienso-nderwys. 'n Alpha-waarde groter as of gelyk aan 0.5 dui betroubaarheid van die meetinstrument aan. Kleiner waardes dui daarop dat die groep vrae nie as 'n enkele faktor behandel kan word nie.

Die alpha-waarde vir die onderskeie vraagroepe is soos volg:

- Die alpha-waarde vir vrae 17-22 is 0.63. Hierdie waarde is groter as 0.5 en dus gee hierdie vraaggroep 'n betroubare meting van skoolhoofde se menings oor kultuureie-onderwys.
- Die alpha-waarde van vrae 23-28 is 0.46 wat benader kan word tot 0.5 wat dus ook 'n redelik betroubare meting gee van skoolhoofde se menings rakende taaleie-onderwys.
- Vir vrae 29-37 is die alpha-waarde 0.48 wat ook benader kan word tot 0.5 en 'n redelike betroubare meting gee van skoolhoofde se menings met betrekking tot godsdiensteie-onderwys.

Elke vraaggroep kan dus as 'n eenheid behandel word:

- Die eerste vraaggroep, *kultuurmenings*, meet respondente se mening oor kultuureie-onderwys op 'n vierpuntskaal waar 4 'n mening ten gunste van kultuureie-onderwys verteenwoordig en 1 'n negatiewe houding.
- Die tweede vraaggroep, *taalmenings*, meet respondente se houding ten opsigte van taaleie-onderwys op 'n vierpuntskaal, waar 4 'n gunstige houding jeens taaleie-onderwys verteenwoordig en 1 'n ongunstige houding.
- Die derde vraaggroep, *godsdienstenings*, meet respondente se mening oor godsdiensteie-onderwys op 'n vierpuntskaal, waar 4 'n mening ten gunste van godsdiensteie-onderwys verteenwoordig en 1 'n mening nie ten gunste van godsdiensteie-onderwys nie.

3.3.2.5 Onderzoek na verbande tussen respondente se menings en sekere biografiese en demografiese gegewens

'n Wilcoxon Rangsom-toets is vervolgens uitgevoer om te toets vir verskille tussen twee onafhanklike groepe se response op die verskeie vraagroepe. Die doel daarmee was om te bepaal of daar statisties beduidende verbande ($p < 0.5$) bestaan tussen

respondente se menings oor onderskeidelik kultuur, taal en godsdienseie-onderwys en sekere biografiese en demografiese gegewens. Verder is daar deur die berekening van die d -waarde bepaal hoe prakties betekenisvol die verbande is. As algemene riglyn (Steyn, 1999:3) geld die volgende:

$d = 0.2$: klein effek

$d = 0.5$: medium effek

$d = 0.8$: groot effek en ook prakties betekenisvol

Die d -waarde word bepaal deur die verskil tussen die twee groepe se gemiddelde respons te deel deur die grootste standaardafwyking:

$$d = \frac{\text{gemiddeld}_{\text{groep1}} - \text{gemiddeld}_{\text{groep2}}}{\text{maksimum standaardafwyking}_{(\text{groep1}; \text{groep2})}}$$

Die d -waarde word slegs bereken waar $p > 0.05$, dus waar daar statisties betekenisvolle verskille bestaan, aangesien dit nie sinvol is om 'n d -waarde te bereken waar daar nie statisties betekenisvolle verskille bestaan nie.

(i) Verband tussen die hoeveelheid verskillende kultuurgroepe in skole en kultuur-, taal- en godsdiensmenings

Skole is volgens response by vraag 11 (vergelyk tabel 3.4, par. 3.3.1.4) verdeel in twee groepe, naamlik skole met 2 of minder verskillende kultuurgroepe, en skole met drie of meer verskillende kultuurgroepe. Skole is in hierdie groepe verdeel na aanleiding van die aanname dat skoolhoofde wat met 'n groter kulturele diversiteit gekonfronteer word, se menings oor kultureie-onderwys moontlik kan verskil van die menings van kollegas wat met slegs een of twee verskillende kultuurgroepe in die skool te make het. Response op die onderskeie vraagsgroepe naamlik kultuur-, taal- en godsdiensmenings van die twee groepe skole is met mekaar vergelyk. 'n Wilcoxon – toets is uitgevoer om te bepaal of daar 'n statisties betekenisvolle verskil bestaan

tussen die menings van die twee groepe vir enige van die vraaggroepe. Die ondersoek het die volgende resultate opgelewer (vergelyk tabel 3.7):

Tabel 3.7: Vergelyking tussen response van skole met meer of gelyk aan drie kultuurgroepe en skole met minder as drie kultuurgroepe

Vraaggroep	<=2 kulture (n=9)		>=3 kulture (n=46)		p-waarde
	Gemiddeld	Standaard afwyking	Gemiddeld	Standaard afwyking	
Kultuurmenings	3.00	0.75	2.60	0.53	0.06
Taalmenings	2.97	0.68	2.67	0.50	0.19
Godsdiensmenings	3	0.49	2.87	0.45	0.27

Die gemiddeldes verteenwoordig die gemiddeld van respondente-keuses van elke groep op 'n vierpuntskaal (1 = nie ten gunste van kultuureie-onderwys nie; 4 = ten gunste van kultuureie-onderwys). Die gemiddelde keuse van respondente uit skole met minder as drie verskillende kultuurgroepe en skole met drie of meer verskillende kultuurgroepe is vir elke vraaggroep bo 2.5. Respondente uit beide die groepe skole is dus ten gunste van kultuur, taal en godsdienseie-onderwys.

Die *p*-waardes (wat statisties beduidende verskille aandui) is in alle gevalle >0.05 en daar is dus nie statisties beduidende verskille tussen menings van skoolhoofde met 'n kleiner kultuurverskeidenheid en dié met 'n groter verskeidenheid in hulle skole nie. Hieruit kan afgelei word dat die hoeveelheid verskillende kultuurgroepe in die respondent se skool nie 'n noemenswaardige invloed het op respondente se houding ten opsigte van kultuureie-onderwys nie.

(ii) Verband tussen die hoeveelheid verskillende taalgroepe in skole en kultuur-, taal- en godsdiensmenings

Skole is volgens response by vraag 12 (vergelyk tabel 3.4, par. 3.3.1.4) verdeel in twee groepe, naamlik skole met 2 of minder verskillende taalgroepe en skole met drie

of meer verskillende taalgroepe. Taal word as 'n element van kultuur beskou; daarom is skole so verdeel na aanleiding van die aanname dat skoolhoofde wat met 'n groter verskeidenheid taalgroepe in sy/haar skool en dus ook deur 'n groter kulturele diversiteit gekonfronteer word se menings oor kultuureie-onderwys moontlik kan verskil van die menings van kollegas wat met een of twee verskillende taalgroepe in die skool te make het. Response op die onderskeie vraagroepe naamlik kultuur-, taal- en godsdiensmenings van die twee groepe skole is met mekaar vergelyk. 'n Wilcoxon-toets is uitgevoer om te bepaal of daar 'n statisties betekenisvolle verskil bestaan tussen respondente van die twee groepe se mening oor kultuur, taal en godsdienseie-onderwys. Die ondersoek het die volgende resultate opgelewer (vergelyk tabel 3.8):

Tabel 3.8: Vergelyking tussen response van skole met meer of gelyk aan drie taalgroepe en skole met minder as drie taalgroepe

Vraaggroep	<=2 tale (n=8)		>=3 tale (n=47)		<i>p</i> - waarde	<i>d</i> - waarde
	Gemiddeld	Standaard afwyking	Gemiddeld	Standaard afwyking		
Kultuurmenings	3.09	0.63	2.55	0.57	0.03	0.86
Taalmenings	2.98	0.73	2.64	0.50	0.16	–
Godsdiensmenings	3.04	0.23	2.86	0.48	0.31	–

Respondente van beide die groepe skole toon 'n gemiddelde respons van meer as 2.5 vir al drie die vraagroepe. Respondente by beide die groepe skole is dus sterk ten gunste van kultuur-, taal- en godsdienseie-onderwys.

By verdere ondersoek is vasgestel dat daar 'n statisties beduidende verband ($p < 0.05$) bestaan tussen die mate van taaldiversiteit wat in die skool voorkom en die skoolhoof se houding jeens kultuureie-onderwys. Dit blyk dus dat skoolhoofde by skole waar daar slegs een of twee verskillende taalgroepe in die skool voorkom, meer geneig is om ten gunste van kultuureie-onderwys te wees as hulle kollegas by skole met meer as twee verskillende taalgroepe. 'n Moontlike verklaring vir die verskil tussen die

response van hoofde uit die twee groepe kan wees dat skoolhoofde wat met slegs een of twee verskillende taalgroepe in die skool te make het, dit prakties uitvoerbaar vind om leerders se kultuurbepaalde onderwysbehoefte te akkommodeer. Dit geld waar taal as element van kultuur beskou word, en selfs gebruik word as identifiseringsfaktor om kultuurgroepe van mekaar te onderskei. Hierdie skoolhoofde kan daarom neig daartoe om so 'n wyse van onderrig te ondersteun, terwyl hulle kollegas by skole met 'n groter diversiteit die uitvoerbaarheid daarvan betwyfel en daarom minder ten gunste van kultuureie-onderwys is.

Daar is vervolgens ook vasgestel dat die verskil groot ($d=0.86$) in effek is ($d>0.8$) en dus ook prakties betekenisvol.

(iii) Verband tussen die hoeveelheid verskillende godsdiensgroepe in skole en kultuur-, taal- en godsdiensmenings

Skole is volgens response by vraag 13 (vergelyk tabel 3.4, par. 3.3.1.4) verdeel in twee groepe, naamlik skole met 2 of minder verskillende godsdiensgroepe, en skole met drie of meer verskillende godsdiensgroepe. Skole is in hierdie groepe verdeel na aanleiding van die aanname dat skoolhoofde wat met 'n groter verskeidenheid godsdiensgroepe gekonfronteer word, waar godsdiens as 'n element van kultuur beskou word, se menings oor kultuureie-onderwys moontlik kan verskil van die menings van kollegas wat met een of twee verskillende godsdiensgroepe in die skool te make het. Response op die onderskeie vraagsgroepe naamlik kultuur-, taal- en godsdiensmenings van die twee groepe skole is met mekaar vergelyk. 'n Wilcoxon-toets is uitgevoer om te bepaal of daar statisties betekenisvolle verskille bestaan tussen respondente van die twee groepe se menings met betrekking tot kultuur, taal en godsdienseie-onderwys. Die ondersoek het die volgende resultate opgelewer (Vergelyk tabel 3.9):

Tabel 3.9: Vergelyking tussen response van skole met meer of gelyk aan drie godsdiensgroepe en skole met minder as drie godsdiensgroepe

Vraaggroep	<=2 godsdiensdienste (n=9)		>=3 godsdiensdienste (n=46)		<i>p</i> - waarde	<i>d</i> - waarde
	Gemiddeld	Standaard afwyking	Gemiddeld	Standaard afwyking		
Kultuurmenings	2.08	0.44	2.75	0.56	0.004	1.16
Taalmenings	2.36	0.40	2.79	0.54	0.027	0.81
Godsdiensmenings	2.79	0.53	2.89	0.44	0.8	–

Die gemiddelde respons van respondente in skole met 'n kleiner godsdiensverskeidenheid is minder as 2.4 vir die vraaggroepe kultuur- en taalmenings, terwyl die gemiddelde respons van respondente uit skole met 'n groter verskeidenheid vir hierdie twee vraaggroepe bo 2.7 is. Vir die vraaggroep godsdiensmenings is die gemiddelde respons by beide die groepe meer as 2.7. Dit blyk dus dat skoolhoofde by skole waar 'n kleiner godsdiensverskeidenheid voorkom, wel ten gunste van godsdienseie-onderwys is, maar nie ten gunste van kultuur- en taaleie-onderwys nie. Daarteenoor handhaaf skoolhoofde by skole waar meer as 2 verskillende godsdiensgroepe voorkom menings ten gunste van kultuur-, taal- en godsdienseie- onderwys.

By verdere ondersoek is gevind dat daar statisties beduidende verskille ($p < 0.05$) is tussen die twee groepe skole vir kultuurmenings sowel as taalmenings. Dit blyk dus dat skoolhoofde meer ten gunste van kultuureie-onderwys is wanneer hulle met 'n groter verskeidenheid godsdiensgroepe (wat 'n element van kultuur is) in skole gekonfronteer word. Daar is verder vasgestel dat die verskille 'n groot effek het ($d > 0.8$) en daarom ook beslis prakties betekenisvol is vir beide die vraaggroepe. Die statisties beduidende verband tussen respondente se houding jeens kultuureie-onderwys en die hoeveelheid godsdiensgroepe in die respondent se skool is dus sterk. Aangesien godsdiens 'n fundamentele deel van die mens en een van die belangrikste elemente van sy kulturele identiteit is waaroor mense baie sterk voel, lei dit

waarskynlik daartoe dat godsdienverskille in skole 'n baie groter invloed het op die skool as taal en kultuurverskille. Dit is moontlik die rede waarom skoolhoofde wat te make het met 'n groter verskeidenheid godsdiensgroepe in sy/haar skool, 'n groter geneigdhed daartoe toon om ten gunste van kultuureie-onderwys te wees.

(iv) Verband tussen huistaal en kultuur-, taal- en godsdienmenings

Respondente is volgens response by vraag 6 (vergelyk tabel 3.3, par. 3.3.1.2) verdeel in twee groepe, naamlik Afrikaanssprekende respondente en respondente met 'n ander huistaal as Afrikaans. Die groepe is so verdeel aangesien Afrikaans as huistaal van respondente 'n baie groot meerderheid vorm (46.43%) en die ander tale deur 'n baie klein aantal respondente elk verteenwoordig word. 'n Verdere rede vir hierdie verdeling is die feit dat Afrikaanssprekendes hulle onderskei as 'n uitkenbare kultuurgroep. Response op die onderskeie vraaggroepe naamlik kultuur-, taal- en godsdienmenings van Afrikaanssprekende respondente is vergelyk met dié van respondente in die groep "Ander". 'n Wilcoxon-toets is uitgevoer om te bepaal of daar statisties betekenisvolle verskille bestaan tussen die menings van respondente van die twee groepe met betrekking tot kultuur, taal en godsdienseie-onderwys. Die ondersoek het die volgende resultate opgelewer (vergelyk tabel 3.10):

Tabel 3.10: Vergelyking tussen response van Afrikaanssprekende en andertalige skoolhoofde

Vraaggroep	Afrikaans (n=26)		Ander (n=23)		p-waarde	d-waarde
	Gemiddeld	Standaard afwyking	Gemiddeld	Standaard afwyking		
Kultuurmenings	2.87	0.54	2.47	0.62	0.03	0.65
Taalmenings	2.90	0.58	2.47	0.46	0.006	0.74
Godsdienmenings	3.04	0.41	2.78	0.45	0.08	–

Die gemiddelde respons op die drie vraaggroepe vir die Afrikaanssprekende groep is

bo 2.8, wat daarop dui dat hulle ten gunste van kultuur, taal en godsdienseie-onderwys is, terwyl die gemiddelde respons van die “Ander”-groep op die vraaggroepe kultuur en taalmenings onder 2,5 is. Anderstalige respondente is dus wel ten gunste van godsdienseie-onderwys, maar hulle is nie ten gunste van kultuur- en taaleie-onderwys nie. By nadere ondersoek is vasgestel dat die verskille tussen die twee groepe se menings oor kultuureie- en taaleie-onderwys statisties beduidend ($p < 0.05$) is. Die gemiddelde respons van Afrikaanssprekende respondente neig telkens nader aan 4 as dié van hulle anderstalige kollegas. Dit blyk dus dat Afrikaanssprekende skoolhoofde meer ten gunste is van kultuureie-onderwys as hulle andertalige kollegas. Daar is verder vasgestel dat hierdie verskille ‘n medium effek het ($d > 0.5$).

‘n Moontlike verklaring vir die verband tussen taal en menings oor kultuureie-onderwys veral by Afrikaanssprekende respondente kan wees dat die histories bevoordeelde status van Afrikaans hierdie groep meer afhanklik daarvan maak. Dit is so dat in die apartheids-era hierdie groep kultuur-, taal- en godsdienseie-onderwys geniet het, en wil waarskynlik in die nuwe bedeling steeds op hierdie regte aanspraak maak. Ander groepe het nie in die verlede noodwendig sulke onderwysvoorregte geniet nie en is waarskynlik nie so daarop ingestel soos die Afrikaanse groep nie.

Ander moontlike verklarings kan wees dat Afrikaanssprekendes ervaar dat hulle taalregte in die huidige bedeling ingekort is deur Engels wat bevoordeel word, asook die histories gefundeerde bedreiging van Afrikaans, met verwysing na die verengelsingsbeleid wat die eerste dekades van die twintigste eeu gegeld het.

(v) Verband tussen die grootte van die skool en kultuur-, taal- en godsdiensmenings

Skole is volgens response by vraag 10 (vergelyk par. 3.3.1.3) verdeel in twee groepe, naamlik groot skole (meer as 687 leerders) en klein skole (leerders met 687 leerders of minder). Skole is so verdeel aangesien 687 die gemiddeld van die totale aantal

leerders in al die skole is. Response op die vraaggroepe kultuur-, taal- en godsdienismenings van respondente by groot skole en klein skole is met mekaar vergelyk. 'n Wilcoxon-toets is uitgevoer om te bepaal of daar statisties betekenisvolle verskille bestaan tussen die menings van respondente uit groot skole en dié uit klein skole. Die ondersoek het die volgende resultate opgelewer (vergelyk tabel 3.11):

Tabel 3.11: Vergelyking tussen response van groot skole en klein skole

Vraaggroep	Groot skole (n=23)		Klein skole (n=33)		<i>p</i> -waarde
	Gemiddeld	Standaard afwyking	Gemiddeld	Standaard afwyking	
Kultuurmenings	2.58	0.51	2.69	0.66	0.6
Taalmenings	2.57	0.53	2.80	0.55	0.1
Godsdienismenings	2.86	0.40	2.79	0.50	0.8

Die gemiddelde respons op elkeen van die vraaggroepe is bo 2.5 vir respondente uit beide groot en klein skole. Geen statisties beduidende verskille ($p < 0.05$) is gevind tussen respondente uit die twee groepe se menings oor kultuureie-onderwys nie. Dit blyk dus dat die grootte van die skool min of feitlik geen invloed het op die skoolhoof se menings rakende kultuureie-onderwys nie.

(vi) Verband tussen historiese status van skole en kultuur-, taal- en godsdienismenings

Response is volgens die response by vraag 1 (vergelyk tabel 3.2, par. 3.3.1.1) in twee groepe verdeel naamlik histories bevoordeelde en histories benadeelde skole. Skole is in hierdie groepe verdeel na aanleiding van die aanname dat die menings van skoolhoofde by histories benadeelde skole moontlik kan verskil van die menings van hoofde by histories bevoordeelde skole. Response op die vraaggroepe kultuur-, taal- en godsdienismenings van respondente uit die twee tipes skole is met mekaar

vergelyk. Die Wilcoxon-toets is uitgevoer om te bepaal of daar statisties beduidende verskille bestaan tussen die menings van respondente wat skoolhoofde is by histories benadeelde en histories bevoordeelde skole. Die ondersoek het die volgende resultate opgelewer (vergelyk tabel 3.12):

Tabel 3.12: Vergelyking tussen response van histories bevoordeelde en histories benadeelde skole

Vraaggroep	histories benadeel (n=26)		histories bevoordeel (n=28)		p-waarde
	Gemiddeld	Standaard afwyking	Gemiddeld	Standaard afwyking	
Kultuurmenings	2.50	0.64	2.78	0.57	0.09
Taalmenings	2.76	0.53	2.58	0.54	0.06
Godsdiensmenings	2.86	0.42	2.90	0.51	0.7

Die gemiddelde respons van respondente is hoër of gelyk aan 2.5 by die drie vraagroepe. Respondente is dus ten gunste van kultuur-, taal- en godsdienseie-onderwys. Geen statisties beduidende verskille ($p < 0.05$) bestaan tussen response van respondente by histories benadeelde en histories bevoordeelde skole nie. Dit blyk dat die historiese status van skole nie 'n invloed het op die houding van respondente ten opsigte van kultuur, taal en godsdienseie-onderwys nie.

(vii) Verband tussen ervaring as skoolhoof en kultuur-, taal- en godsdiensmenings

Respondente is verder volgens response by vraag 5 (vergelyk tabel 3.3, par. 3.3.1.2) in drie groepe verdeel, naamlik respondente wat minder as 5 jaar lank skoolhoof is, 5 – 10 jaar en langer as 10 jaar. Die gemiddelde mening van die drie groepe is met mekaar vergelyk om vas te stel of daar statisties beduidende verskille bestaan tussen respondente se ervaring as skoolhoof en hulle menings oor kultuur-, taal- en/of godsdienseie-onderwys. Geen statisties beduidende verskille ($p < 0.05$) is gevind nie.

3.3.2.6 Onderzoek na verbande tussen spesifieke items en sekere biografiese en demografiese gegewens

Vervolgens is variansie-analise uitgevoer vir spesifieke verteenwoordigende items uit die drie vraaggroepe om vas te stel watter verbande daar bestaan tussen response by die spesifieke vrae en sekere biografiese en demografiese gegewens. Vraag 19, 28, en 36 (vergelyk bylaag 1) is gekies as verteenwoordigend uit die onderskeie vraaggroepe. Hierdie vrae is vergelyk met die grootte van skole (vraag 10), historiese status van skole (vraag 1) en die kulturele-, taal en godsdiensdiversiteit in skole (vraag 11-13). Met dié ondersoek is vasgestel dat daar 'n statisties beduidende ($p < 0.05$) verskil bestaan tussen response op vraag 36 van respondente by skole met minder as drie verskillende godsdiensgroepe en skole met drie of meer verskillende godsdiensgroepe. Die resultaat is soos volg (vergelyk tabel 3.13):

Tabel 3.13: Vergelyking tussen response by vraag 36 van skole met meer of gelyk aan drie godsdiensgroepe en skole met minder as drie godsdiensgroepe

Vraag 36	Gemiddeldes: ≤2 godsdiens- (N=9)	Gemiddeldes: ≥3 godsdiens- (N=46)	p-waarde	d-waarde
Die godsdiens van die meerderheid leerders moet aangebied word.	1.56	2.67	0.01	1.05

Die gemiddeldes verteenwoordig die gemiddelde respons van respondente in elke groep op 'n vierpuntskaal (1 = verskil grootliks; 4 = stem grootliks saam).

Skoolhoofde van daardie skole waar een of twee godsdiensgroepe verteenwoordig is, is van mening dat alle godsdiens- in die skool geakkommodeer moet word, terwyl

dié groep skoolhoofde van wie die skole meer as twee verskillende godsdiensgroepe het van mening is dat die godsdiens van die meerderheid aangebied moet word. Daar is verder vasgestel dat die verskil tussen die twee groepe se respons 'n groot effek het ($d > 0.8$) en dus prakties betekenisvol is. Dit blyk dat respondente by skole waar daar 3 of meer verskillende godsdiensgroepe verteenwoordig is, meer geneig daartoe is om 'n standpunt ten gunste van die meerderheidsgodsdiens te handhaaf. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat 'n toename in die hoeveelheid verskillende groepe dit prakties moeiliker uitvoerbaar maak om alle godsdiensgroepe te akkommodeer. Waar daar byvoorbeeld 'n meerderheid van 80% verteenwoordiging van 'n sekere godsdiensgroep is, en 5% elk van vier ander groepe, kan 'n skoolhoof voel dat dit makliker is om slegs die meerderheid te akkommodeer.

3.3.3 Afdeling 3: Hantering van diversiteit in skole

Die doel met vrae 38-60 (vergelyk bylaag 1) was om inligting te bekom oor die wyse waarop kultuurverskeidenheid in skole geakkommodeer word. Elke vraag stel 'n moontlike wyse waarop kulturele diversiteit in skole geakkommodeer kan word. Van die respondent is verwag om op 'n tweekpuntskaal (Ja/Nee) aan te dui of hy/sy die betrokke metode in sy/haar skool volg. Vrae word volgens kultuur (vraag 38-43), taal (vraag 44-50) en godsdiens (vraag 51-60) gegroepeer. Die resultate word weergegee in tabel 3.14.

Tabel 3.14: Inligting oor hantering van diversiteit in skole

No	Vraag	Ja		Nee	
		f	%	f	%
38	Kultuuraktiwiteite by die skool word aangebied om alle kultuurgroepe te akkommodeer.	50	89.3	6	10.7
39	Aktiwiteite word slegs vir die meerderheidkultuur aangebied, die ander skakel daarby in.	12	21.4	44	78.6
40	Aktiwiteite word slegs vir die meerderheidkultuur aangebied, die ander doen niks.	4	7.3	51	92.7

41	Groepbesprekings word gehou om interaksie tussen kulture te bevorder.	44	78.6	12	21.4
42	As 'n leerder weens sy/haar kultuur nie aan 'n skoolaktiwiteit wil deelneem nie, sit hy/sy in 'n toesigklas.	29	51.8	27	48.2
43	As 'n leerder weens sy/haar kultuur nie aan 'n skoolaktiwiteit wil deelneem nie, word die leerder deur ander geïsoleer.	3	5.4	53	94.6
44	Onderwysers gee klas in dieselfde taal as die leerders vir wie hulle skoolhou.	23	41.1	33	58.9
45	Onderwysers gee klas in Engels, ongeag die huistaal van die leerders.	28	50	28	50
46	Handboeke word vertaal vir leerders van 'n ander taal.	19	33.9	37	66.1
47	Toetse en eksamens word in die leerder se eie taal afgelê.	13	23.2	43	76.8
48	Nie-akademiese aktiwiteite soos sport en afkondigings word so hanteer dat taalverskille tussen leerders geakkommodeer word.	40	72.7	15	27.3
49	Taalverskille beïnvloed leerders se akademiese prestasie negatief.	32	58.2	23	41.8
50	In die distrik waar u woon, is daar aparte skole vir verskillende tale.	33	58.9	23	41.1
51	Die skool het 'n eenvormige religieuse karakter.	42	76.4	13	23.6
52	Die skool het geen spesifieke religieuse karakter nie.	14	25.5	41	74.6
53	Die skool het 'n religieus neutrale karakter.	16	29.1	39	70.9
54	Dagopening akkommodeer die meerderheidsgodsdienste.	35	63.6	20	36.4
55	Dagopening akkommodeer verskeie godsdienste om die beurt.	11	20.0	44	80
56	Dagopening vind plaas in die vorm van meditering waar elkeen hom/haar tot 'n eie god wend.	6	11.1	48	88.9
57	Daar vind geen dagopening plaas nie.	6	11.5	46	88.5
58	Godsdiensoonderrig behels dat leerders van al die verskillende godsdienste geleer word.	26	50.0	26	50
59	Daar word geen godsdiensoonderrig aangebied nie.	13	23.6	42	76.4
60	Godsdienstrek verder as net godsdienstaktiwiteite, dit bepaal die hele skool se program en karakter, dissipline en onderrig, asook die kind se hele lewe.	44	81.5	10	18.5

3.3.3.1 Akkommodering van kultuurverskeidenheid in skole

Response op vraag 38-43 dui aan hoe respondente kulturele diversiteit in skole akkommodeer. Response op die vrae in hierdie vraaggroep kan soos volg saamgevat word:

- Kultuuraktiwiteite word deur die meerderheid skole aangebied op so 'n wyse dat alle kultuurgroepe in die skool geakkommodeer word (vraag 38). Kultuuraktiwiteite word in 28.7% van die skole slegs vir die meerderheidskultuur aangebied (vraag 39, 40). Terwyl 50 (89.3%) van die respondente aangetoon het dat alle kultuurgroepe deur kulturele aktiwiteite in hulle skool geakkommodeer word, dui 16 (28.7%) aan dat hulle slegs die meerderheid akkommodeer. Dit is 10 (17.9%) meer as die verskil tussen die totale aantal respondente en die wat alle kulture akkommodeer. Daar is dus 10 respondente wat of verkeerdelik aangedui het dat hulle alle kulture akkommodeer, of verkeerdelik aangedui het dat hulle slegs die meerderheidskultuur akkommodeer.
- In die meeste gevalle word daar nie 'n sinvolle alternatief voorsien vir leerders wat vanweë kulturele oortuigings nie aan die skoolaktiwiteite wil deelneem nie. In 51.8% van die gevalle sit sulke leerders in 'n toesigklas (vergelyk vraag 42). Dit blyk dus dat hoewel daar by vraag 1 deur die meerderheid aangetoon is dat kultuuraktiwiteite by die skool alle kultuurgroepe in die skool akkommodeer, daar nie veel gedoen word om leerders te akkommodeer wat nie aan die vasgestelde aktiwiteite wil deelneem nie. Daar is wel aangetoon dat sulke leerders nie deur ander leerders geïsoleer word nie (vraag 43).
- 78.6% van die respondente het verder aangetoon dat groepbesprekings gehou word om interaksie tussen leerders van verskillende kulture aan te moedig (vraag 41). By hierdie vraag is dit nie duidelik gestel dat daar groepsbesprekings tussen en/of met leerders bedoel word nie, en dit kan moontlik wees dat respondente dit kon interpreteer as groepsbesprekings tussen personeellede, beheerliggaamlede en ouers.

Die meeste skoolhoofde beplan skoolaktiwiteite so dat daar ruimte is vir alle kulture. Daar word oorwegend nie 'n sinvolle alternatief voorsien vir leerders wat nie in die vasgestelde aktiwiteite wil deelneem nie. Skole in die distrik behoort die billikheidsbeginsel meer geredelik toe te pas.

3.3.3.2 Akkommodering van taalverskeidenheid in skole

Response op vraag 44-50 dui aan hoe taaldiversiteit in skole hanteer word. Die volgende inligting is verkry:

- 50% van die skole het aangetoon dat leerders onderrig word in Engels, ongeag die leerder se huistaal (vraag 45). By vraag 3 (vergelyk tabel 3.2, par. 3.3.1.1) het slegs 37.5% van die skole Engels as dominante onderrigmedium aangetoon. Hierdie diskrepans kan waarskynlik toegeskryf word aan die 21.4% nulrespons by vraag 3.
- Daar is deur 58.9% respondente aangetoon dat daar aparte skole vir aparte tale in die area bestaan (vraag 50). Moontlik dateer hierdie 58.9% van die skole wat nog onveranderd taaleie gebly het uit die ou apartheidstelsel.
- Verder toon 41.1% van die respondente aan dat leerders in die moedertaal onderrig word (vraag 44). Hierdie lae persentasie word verder beklemtoon wanneer die respons by vraag 44 met die biografiese en demografiese inligting in soos uiteengesit in tabel 3.2 en tabel 3.4 vergelyk word (vergelyk par. 3.3.1.1 en par. 3.3.1.4). Dit is duidelik dat 14.3% skole 'n Afrikataal as onderrigmedium gebruik, terwyl Afrika-taalgroepe by 33.9% van die skole deur die meerderheid leerders verteenwoordig word. Verder dui 25% van die respondente Afrikaans as primêre onderrigmedium aan, terwyl Afrikaanse leerders by 28.6% van die skole die meerderheid verteenwoordig. Engels word in 37.5% (of 50% volgens vraag 45) as dominante medium van onderrig gebruik, terwyl slegs 12.5% van deelnemende skole Engelse leerders as meerderheid aangetoon het. Die persentasie leerders wat waarskynlik in Engels as tweede of derde taal onderrig

word, vermeerder dus na 37.5% teenoor die 25% in par. 3.1.1.4. Dit beklemtoon hoe weinig leerders in die distrik onderrig ontvang in die moedertaal.

- By die meerderheid deelnemende skole word handboeke in die leerder se eie taal nie voorsien nie, en toetse en eksamens word in 76.8% van die gevalle in 'n ander taal as die leerder se huistaal afgelê. Dit wil sê, net meer as 'n vyfde van die leerders in die distrik lê toetse en eksamens in hulle eie taal af, terwyl die ander bykans 80% dit in 'n tweede of derde taal moet doen. Waarskynlik kan dit daaraan toegeskryf word dat daar nie genoeg kundiges beskikbaar is om handboeke en toetse en eksamens in leerders se moedertaal te vertaal nie. Verder is van die tale as akademiese tale nog onderontwikkel met 'n onvoldoende woordeskate en 'n gebrek aan vakterme om wetenskaplike gegewe te beskryf. Dit geld veral by die histories benadeelde Afrikatale.
- Die meerderheid (58.2% van die respondente) het dan ook aangetoon dat taalverskille leerders se akademiese prestasie negatief beïnvloed (vraag 49). Hierdie respons sluit aan by die response in afdeling 2 (vergelyk tabel 3.6, par. 3.3.2), waar die meerderheid respondente aangetoon het dat moedertaal essensieel is vir effektiewe onderwys en dat onderwys in 'n ander taal as die moedertaal nie gelyke effektiwiteit behaal nie.

Die akkommodering van taaldiversiteit in die distrik skep dus 'n geweldige probleem. Die minimum leerders in die distrik ontvang moedertaalonderrig, of skryf selfs eksamens in hulle eie taal. Engels word in helfte van die skole as medium van onderrig gebruik. Waarskynlik is dit die mees uitvoerbare metode om meer as 3 of 4 verskillende tale in een skool te kan akkommodeer. Dit blyk dat Engels as gemeenskaplike taal gebruik word om al die leerders te akkommodeer.

3.3.3.3 Akkommodering van godsdiensverskeidenheid in skole

Response op vraag 51-60 dui aan op watter wyse godsdiens in skole geakkommodeer word. Response op hierdie vrae kan soos volg saamgevat word:

- Vrae 51-53 is ingesluit ten einde vas te stel hoe skole se religieuse karakter daar uitsien. Hier het 76.4% respondente aangetoon dat die skool 'n eenvormige religieuse karakter het. Verder toon 25.5% geen spesifieke en 29.1% 'n religieus-neutrale karakter aan. Die som van die drie persentasies is egter nie gelykaan 100% nie. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat respondente die terme “neutraal” en “geen spesifieke” met mekaar verwar. Die meerderheid skole het wel 'n spesifieke eenvormige religieuse karakter.
- Dit blyk dat skole hoofsaaklik dagopening as vorm van godsdiensbeoefening aanbied, aangesien slegs 11.5% aantoon dat geen dagopening aangebied word nie (vraag 54-57). Dit sluit aan by response op vraag 30 waar 83.6% respondente die mening handhaaf dat dagopening 'n goeie metode van godsdiensordrag in skole is. Dagopening akkommodeer by die meerderheid skole slegs die meerderheids-godsdiens (63.6%), terwyl dit by ander skole aangebied word in die vorm van meditering of deur verskeie godsdienste om die beurt te akkommodeer.
- Godsdiensonderrig neem by 50% van die skole die vorm aan van onderrig in verskillende godsdienste. Dit is baie naby aan die 47.3% respondente wat van mening is dat leerders aan alle godsdienste blootgestel moet word sodat hulle self 'n keuse kan maak (vergelyk vraag 32, par. 3.3.2). Daar kan waarskynlik aangeneem word dat hierdie mening uitgeleef word in die wyse waarop godsdiensonderrig in die respondent se skool toegepas word.
- By 23.6% respondente se skole word godsdiensonderrig nie as vak aangebied nie. Aangesien 76.4% van die skole wel godsdiensonderrig aanbied, waarvan 47.3% die vorm aanneem van leer oor verskeidenheid religieë, laat dit 29.1% skole wat wel godsdiensonderrig aanbied, maar nie op die genoemde wyse nie. Daar is nagelaat om in die vraelys godsdiens-spesifieke godsdiensonderrig (godsdiensonderrig wat net op een godsdiens fokus) te definieer. Godsdiens-spesifieke godsdiensonderrig is waarskynlik by die 29.1% ingesluit.
- By vraag 60 toon 81.5% van die respondente aan dat godsdiens in die skool 'n integrale deel van die skoollewe en aktiwiteite vorm. Dit bevestig response by vraag 31 en 37 van afdeling 2 (vergelyk tabel 3.6, par. 3.3.2) waarvolgens hoofde

die mening handhaaf dat godsdiens met die kurrikulum en alle aktiwiteite van die skool verweef moet wees en dit ook behoort te bepaal. Dit blyk dat skoolhoofde sterk ten gunste daarvan is dat godsdiens die skool se karakter en alle gebeure in die skool moet beïnvloed en selfs bepaal. Hoewel dit nie noodwendig beteken dat respondente ten gunste van godsdienseie-skole is nie, wil dit voorkom asof hulle wel ten gunste van godsdiensgefundeerde onderwys is. Skoolhoofde se gunstige houding jeens godsdiensgefundeerde onderwys blyk verder daaruit wanneer die response op vrae 50, 54 en 60 met mekaar vergelyk word. Dit blyk dat die meerderheid skole 'n eenvormige religieuse karakter het, wat waarskynlik daartoe lei dat die meeste skole by dagopening slegs die meerderheidsgodsdiens akkommodeer. Dit is waarskynlik ook die rede waarom dit vir 81.5% van die skole moontlik is om godsdiens met al die skoolgebeure te integreer. 'n Ander moontlike verklaring mag wees dat skoolhoofde 'n gunstige houding ten opsigte van die meerderheidsgodsdiens handhaaf weens die praktiese en uitvoerbaarheidsredes, of dat hierdie beleid oorgedra is vanuit die ou stelsel deur hoofde wat gewoond is aan die ou manier waarop godsdiens in skole hanteer is. Daar moet ook in gedagte gehou word dat 91% van die respondente Christene is (vergelyk vraag 7, par. 3.3.12), terwyl Christenleerders in 85.7% van die skole die meerderheid is (vergelyk vraag 15, par. 3.3.1.4). Hierdie statistiek kan verder daartoe bydra dat skole 'n spesifieke religieuse karakter kan hê, waarskynlik in die meeste gevalle 'n Christelike karakter.

3.3.3.4 Cronbach alpha-koëffisiënt

'n Cronbach alpha-koëffisiënt waarde is bepaal vir hierdie afdeling volgens vraag-groeperings naamlik hantering van kultuur- (vraag 38-43), taal- (44-50) en godsdiensverskeidenheid (vraag 51-60) in skole. Die doel daarmee was om die geldigheid te bepaal van elke vraaggroep as meetinstrument vir die akkommodering van onderskeidelik kultuur-, taal- en godsdiensdiversiteit in skole. Die alpha-waarde vir vrae 38-43 is 0.63. Hierdie waarde is groter as 0.5 en dus gee hierdie vraaggroep

’n betroubare meting van die wyse waarop kulturele diversiteit in skole geakkommodeer word. Die alpha-waardes van vrae 44-50 en vrae 51-60 is onderskeidelik 0.29 en 0.17. Beide hierdie vraaggroeperings se alpha-waardes is kleiner as 0.5 en hierdie vraaggroepe gee dus nie ’n betroubare meting van die hantering van taal- en godsdiensdiversiteit in skole nie.

3.3.3.5 Onderzoek na verbande tussen die wyse waarop skoolhoofde diversiteit akkommodeer en sekere biografiese en demografiese gegewens

’n Wilcoxon Rangsom-toets is vervolgens uitgevoer om te toets vir verskille tussen twee onafhanklike groepe se response op die verskeie vraaggroepe. Die doel daarmee was om te bepaal of daar statisties beduidende verbande ($p < 0.5$) bestaan tussen spesifieke biografiese en demografiese gegewens en die wyse waarop skole diversiteit akkommodeer. Verder is daar deur die berekening van die d -waarde bepaal hoe betekenisvol die verskille is. As algemene riglyn (Steyn, 1999:3) geld die volgende:

$d = 0.2$: klein effek

$d = 0.5$: medium effek

$d = 0.8$: groot effek en ook prakties betekenisvol

Die d -waarde word bepaal deur die verskil tussen die twee groepe se gemiddelde respons te deel deur die grootste standaardafwyking:

$$d = \frac{\text{gemiddeld}_{\text{groep 1}} - \text{gemiddeld}_{\text{groep 2}}}{\text{maksimum standaardafwyking}_{(\text{groep 1}; \text{groep 2})}}$$

Die d -waarde word slegs bereken waar $p > 0.05$ verskry is, dus waar daar statisties betekenisvolle verskille bestaan, aangesien dit nie sinvol is om ’n d -waarde te bereken waar daar nie statisties betekenisvolle verskille bestaan nie.

Aangesien die lae alpha-waardes van die vraaggroepe *taalhantering* en *godsdiensthantering* onbetroubaarheid van die vraaggroep as onafhanklike meetinstrument aandui, word slegs die vraaggroep vir die hantering van kultuurverskeidenheid in skole in hierdie analise getoon. Response op die vraaggroep vir die hantering van kulturele diversiteit in skole is in groepe verdeel volgens spesifieke biografiese en demografiese gegewens. Response van die verskeie groepe op die vraaggroep vir die hantering van kulturele diversiteit is telkens met mekaar vergelyk om vas te stel of daar 'n statisties beduidende verband bestaan tussen die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer en sekere biografiese en demografiese gegewens. In hierdie geval verteenwoordig die gemiddeld die gemiddelde respons van die respondente op vraag 38-43 op 'n tweepuntskaal (1 = Ja/2 = Nee). 'n Ja-respons dui daarop dat aktiwiteite in die skool al die kultuurgroepe in die skool akkommodeer, en 'n nee-respons dui daarop dat alle kultuurgroepe in die skool nie geakkommodeer word nie. In die geval van 'n nee-respons kan dit daarop dui dat die skoolhoof 'n meerderheidsbeleid in die skool volg. Die volgende moontlike verskille is ondersoek:

(i) Verband tussen hoeveelheid verskillende kultuurgroepe in skole en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer

Skole is volgens response by vraag 11 (vergelyk tabel 3.4, par. 3.3.1.4) verdeel in twee groepe, naamlik skole met 2 of minder verskillende kultuurgroepe en skole met drie of meer verskillende kultuurgroepe. Skole is in hierdie groepe verdeel na aanleiding van die aanname dat skoolhoofde wat met 'n groter kulturele diversiteit gekonfronteer word 'n meerderheidsbeleid sal volg en skoolhoofde wat met slegs twee verskillende groepe te make het beide die groepe sal akkommodeer. Response op die vraaggroep vir die hantering van kultuurverskeidenheid in skole van die twee groepe skole is met mekaar vergelyk. 'n Wilcoxon-toets is uitgevoer om te bepaal of daar 'n statisties betekenisvolle verskil bestaan tussen die wyse waarop die twee groepe kulturele diversiteit in hulle skole hanteer. Die resultate is soos volg (vergelyk

tabel 3.15):

Tabel 3.15: Vergelyking tussen hantering van diversiteit van skole met meer of gelyk aan drie kultuurgroepe en skole met minder as drie kultuurgroepe

	n	Gemiddeld	Standaard afwyking	p waarde	d waarde
<= 2 kultuurgroepe	9	1.29	0.28	0.24	–
>= 3 kultuurgroepe	46	1.18	0.21		

Die gemiddelde respons in elke geval is <1.5 wat 'n ja-respons verteenwoordig. Dit blyk dat respondente oor die algemeen al die kultuurgroepe wat in hulle skole verteenwoordig is in 'n mindere of meerdere mate akkommodeer in kultuuraktiwiteite. Geen statisties beduidende verskille ($p < 0.05$) is gevind tussen die wyse waarop skoolhoofde uit die twee groepe kultuurdiversiteit akkommodeer nie.

(ii) Verband tussen die hoeveelheid verskillende taalgroepe in skole en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer

Skole is volgens response by vraag 12 (vergelyk tabel 3.4, par. 3.3.1.4) verdeel in twee groepe, naamlik skole met 2 of minder verskillende taalgroepe en skole met drie of meer verskillende taalgroepe. Taal word as element van kultuur beskou; daarom is skole daarvolgens verdeel. Die aanname word dus gemaak dat skoolhoofde wat met 'n groter verskeidenheid taalgroepe in sy/haar skool en dus ook deur 'n groter kulturele diversiteit gekonfronteer word se respons op die vrae oor die hantering van 'n verskeidenheid kulture moontlik kan verskil van dié van kollegas wat met een of twee verskillende taalgroepe in die skool te make het. Response van die vraaggroep oor hantering van kulturele diversiteit van die twee groepe skole is met mekaar vergelyk om vas te stel of daar 'n verskil is tussen die wyse waarop respondente van die twee groepe kultuurverskeidenheid in die skool hanteer of akkommodeer. Die

ondersoek het die volgende resultate opgelewer (vergelyk tabel 3.16):

Tabel 3.16: Vergelyking tussen hantering van diversiteit van skole met meer of gelyk aan drie taalgroepe en skole met minder as drie taalgroepe

	n	Gemiddeld	Standaard afwyking	p-waarde	d-waarde
<= 2 taalgroepe	8	1.41	0.31	0.02	0.8
>= 3 taalgroepe	47	1.16	0.19		

Die gemiddelde respons in elke geval is <1.5 wat 'n ja-respons verteenwoordig. Dit is vasgestel dat daar statisties beduidende verskille ($p < 0.05$) bestaan tussen die wyse waarop kultuurverskeidenheid geakkommodeer word deur respondente by skole waar daar minder as drie verskillende taalgroepe in die skool is, en waar daar drie of meer verskillende taalgroepe deur leerders verteenwoordig word. Dit blyk dat skole waar daar 'n groter taalverskeidenheid voorkom, al die verskillende kultuurgroepe in die skool akkommodeer, terwyl daardie skole waar 'n kleiner verskeidenheid voorkom (slegs een of twee tale) nie alle kultuurgroepe in die skool akkommodeer nie. 'n Moontlike verklaring vir hierdie verband is dat waar taal as element van kultuur, of selfs as identifiseringsfaktor vir die uitken van groepe beskou word, skoolhoofde wat met 'n groter verskeidenheid gekonfronteer word meer pertinent aan die akkommodering van kulturele verskeidenheid aandag gee. Skoolhoofde wat met slegs een of twee verskillende groepe te make het, is waarskynlik nog nie so direk met die kwessie gekonfronteer dat hulle verplig was om die nodige aanpassings te maak nie. Hierdie verskille het 'n groot effek ($d > 0.8$) en is prakties betekenisvol.

(iii) Verband tussen hoeveelheid verskillende godsdiensgroepe in skole en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer

Skole is volgens response by vraag 13 (vergelyk tabel 3.4, par. 3.3.1.4) verdeel in twee groepe, naamlik skole met 2 of minder verskillende godsdiensgroepe en skole

met drie of meer verskillende godsdiensgroepe. Skole is in hierdie groepe verdeel na aanleiding van die aanname dat skoolhoofde wat met 'n groter verskeidenheid godsdiensgroepe gekonfronteer word se hantering van kultuurverskeidenheid moontlik kan verskil van die wyse waarop kollegas wat met een of twee verskillende godsdiensgroepe in die skool te make het die verskeidenheid sal hanteer. Response by die vraaggroep van die twee groepe skole is met mekaar vergelyk om te bepaal of daar 'n statisties betekenisvolle verskil is tussen respondente van die twee groepe se hantering van kulturele diversiteit in hulle skole. Die resultate van die ondersoek is soos volg (vergelyk tabel 3.17):

Tabel 3.17: Vergelyking tussen hantering van diversiteit van skole met meer of gelyk aan drie godsdiensgroepe en skole met minder as drie godsdiensgroepe

	n	Gemiddeld	Standaard afwyking	p-waarde	d-waarde
<= 2 godsdiensgroepe	9	1.22	0.31	0.82	–
>= 3 godsdiensgroepe	46	1.19	0.21		

Die gemiddelde respons by beide groepe verteenwoordig 'n positiewe respons wat aandui dat skole alle kulture in skoolaktiwiteite akkommodeer. Die ondersoek het geen statisties beduidende verskille ($p < 0.05$) opgelewer nie.

(iv) Verband tussen huistaal van respondente en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer

Respondente is volgens response by vraag 6 (vergelyk tabel 3.3, par. 3.3.1.2) verdeel in twee groepe, naamlik Afrikaanssprekende respondente en respondente met 'n ander huistaal as Afrikaans. Die groepe is so verdeel aangesien Afrikaans 'n baie groot meerderheid vorm (46.43%), en die ander tale deur 'n baie klein aantal respondente elk verteenwoordig word. 'n Verdere rede vir hierdie verdeling is die feit dat

Afrikaanssprekendes hulle onderskei as 'n uitkenbare kultuurgroep. Response van Afrikaanssprekende respondente is vergelyk met dié van respondente in die groep “Ander”. Die ontleding is gedoen na aanleiding van die aanname dat Afrikaanssprekende respondente moontlik 'n verskillende benadering tot kultuurdiversiteit mag hê as die van andertalige kollegas. Die Wilcoxon-toets is uitgevoer om te bepaal of daar 'n statisties betekenisvolle verband bestaan tussen die huistaal van respondente en die wyse waarop hulle kulturele diversiteit akkommodeer. Die ondersoek het die volgende resultate opgelewer (vergelyk tabel 3.18):

Tabel 3.18: Vergelyking tussen hantering van diversiteit van Afrikaanssprekende en andertalige respondente

	n	Gemiddeld	Standaard afwyking	p-waarde	d-waarde
Afrikaans	26	1.19	0.23	0.09	–
Ander	23	1.17	0.21		

Die gemiddelde respons van beide groepe is <1.5 wat 'n positiewe respons aandui. Skoolhoofde van beide die groepe akkommodeer alle kultuurgroepe in die skool se aktiwiteite. Daar is geen statisties beduidende verskil tussen die akkommodering van diversiteit deur Afrikaanssprekende en andertalige respondente nie.

(v) Verband tussen grootte van respondente se skole en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer

Skole is volgens response by vraag 10 (vergelyk par. 3.3.1.3) verdeel in twee groepe, naamlik groot skole (meer as 687 leerders) en klein skole (leerders met 687 leerders of minder). Skole is so verdeel aangesien 687 die gemiddeld van die totale aantal leerders in al die skole is. Response van respondente by groot skole en klein skole is met mekaar vergelyk om te bepaal of daar 'n statisties betekenisvolle verband bestaan tussen die wyse waarop respondente uit groter en kleiner skole kulturele diversiteit

hanteer. Hierdie ontleding is gedoen op grond van die aanname dat dit in kleiner skole makliker is om die nodige aanpassings te maak, ten einde 'n kultuurverskeidenheid te akkommodeer as in groter skole. Die resultate van die ondersoek is soos volg (vergelyk tabel 3.19):

Tabel 3.19: Vergelyking tussen hantering van diversiteit van groot en klein skole

	n	Gemiddeld	Standaard afwyking	p-waarde	d-waarde
Groot skole	23	1.13	0.19	0.03	0.5
Klein skole	33	1.25	0.23		

Daar is bevind dat 'n statisties beduidende verskil ($p < 0.05$) bestaan in die wyse waarop kultuurdiversiteit in skole geakkommodeer word by kleiner en groter skole. Hoewel die gemiddelde respons van skoolhoofde by groter skole en kleiner skole beide 'n ja-respons verteenwoordig, verskil die response by die twee groepe met 0.11. Dit blyk dat respondente van groot skole meer daartoe geneig is om "ja" te antwoord as kollegas by kleiner skole. Hierdie resultaat is verrassend aangesien dit die aanname dat dit makliker is om in kleiner skole aanpassings te maak om individuele en groepverskille in kultuuraktiwiteite te akkommodeer verkeerdt bewys. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat daar minder druk op skoolhoofde van kleiner skole is om aanpassings ten opsigte van diversiteit te maak. Met die berekening van die d-waarde was die resultaat 0.5 wat aandui dat die verband 'n mediumeffekgrootte het.

(vi) Verband tussen historiese status van skole en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer

Response is volgens die response by vraag 1 (vergelyk tabel 3.2, par. 3.3.1.1) in twee groepe verdeel, naamlik histories bevoordeelde en histories benadeelde skole. Skole is

in hierdie groepe verdeel na aanleiding van die aanname dat die wyse waarop skoolhoofde by histories benadeelde skole diversiteit akkommodeer moontlik kan verskil van die wyse waarop skoolhoofde by histories bevoordeelde skole dit doen. Response van respondente uit die twee tipes skole is met mekaar vergelyk om te bepaal of daar 'n statisties beduidende verband bestaan tussen die historiese status van respondente se skole en die wyse waarop respondente kulturele diversiteit hanteer. Die ondersoek het die volgende resultate opgelewer (vergelyk tabel 3.20):

Tabel 3.20: Vergelyking tussen hantering van diversiteit van histories bevoordeelde en histories benadeelde skole

	n	Gemiddeld	Standaard afwyking	<i>p</i>-waarde	<i>d</i>-waarde
Histories benadeel	26	1.20	0.23	0.7	–
Histories bevoordeel	28	1.18	0.19		

Die gemiddelde respons by beide groepe verteenwoordig 'n positiewe respons wat aandui dat skole alle kulture in skoolaktiwiteite akkommodeer. Die ondersoek het geen statisties beduidende verskille ($p < 0.05$) opgelewer nie.

(vii) Verband tussen ervaring as skoolhoof en die wyse waarop skoolhoofde kulturele diversiteit in skole akkommodeer

Respondente is verder volgens response by vraag 5 (vergelyk tabel 3.3, par. 3.3.1.2) in drie groepe verdeel, naamlik respondente wat minder as 5 jaar lank skoolhoof is, 5 – 10 jaar en langer as 10 jaar. Die gemiddelde antwoord van die drie groepe op vrae oor die wyse waarop hulle kulturele diversiteit in skole hanteer, is met mekaar vergelyk om vas te stel of daar 'n statisties beduidende verband bestaan tussen respondente se ervaring as skoolhoof en die wyse waarop hulle kulturele diversiteit in hulle skole akkommodeer. Geen statisties beduidende verskil ($p < 0.05$) is egter gevind nie.

3.3.3.6 Onderzoek na verbande tussen spesifieke items en sekere biografiese en demografiese gegewens

Vervolgens is tweerigtingtabelle gebruik om vas te stel watter verbande daar bestaan tussen response op die spesifieke vrae en sekere biografiese en demografiese gegewens. Vraag 38, 49, en 60 is gekies as verteenwoordigend uit onderskeidelik die vraagroepe vir hantering van kultuur-, taal- en godsdiensverskeidenheid in skole. Response op hierdie vrae is met mekaar vergelyk by twee groepe volgens grootte van skole (vraag 10), historiese status van skole (vraag1) en die diversiteit in skole (vraag 11-13), asook geslag van respondente (vraag 8).

Met dié ondersoek is vasgestel dat daar 'n statisties beduidende verskil ($p < 0.05$) bestaan tussen response op vraag 38 van respondente by skole met minder as drie verskillende kultuur- en godsdiensgroepe en skole met meer as twee verskillende kultuur- en godsdiensgroepe. Vraag 38 is ingesluit om vas te stel of kultuuraktiwiteite by skole alle kultuurgroepe akkommodeer of nie (vergelyk bylaag 1). Die resultate is soos volg (vergelyk tabel 3.21):

Tabel 3.21: Vergelyking tussen response by vraag 38 van skole met meer of gelyk aan drie kultuurgroepe en skole met minder as drie kultuurgroepe

	Ja		Nee		<i>p</i>
	n	%	n	%	
Skole met < 3 kultuurgroepe	6	66.7	3	33.3	0.048
Skole met ≥ 3 kultuurgroepe	43	93.48	3	6.52	

By verdere ontleding is gevind dat daar 'n statisties beduidende verskil ($p < 0.05$) is tussen die response van hoofde van die twee groepe. Dit blyk dat daar 'n verband bestaan tussen die hoeveelheid kultuurgroepe wat in die skool verteenwoordig word

en die akkommodering van diversiteit deur kultuuraktiwiteite in die skool. Die persentasieverskil tussen ja- en nee-response by die twee groepe verskil drasties. Dit blyk dat respondente wie se skole leerders van meer as twee verskillende kultuurgroepe bevat, veel meer geneig is om by vraag 38 "ja" te antwoord.

Hieruit kan afgelei word dat hierdie skoolhoofde meer moeite doen om die verskeidenheid deur middel van kultuuraktiwiteite te akkommodeer as hulle kollegas waar daar net een of twee verskillende kulture in die skool verteenwoordig is. Die rede hiervoor is waarskynlik dat skoolhoofde wat met 'n groter verskeidenheid te make het hulleself in 'n groter mate daartoe verbind om gelykheid in die skool te bewerkstellig deur ruimte te skep vir al die groepe om hulle kultuur in die skool uit te leef. By skole waar slegs twee groepe is, voel die hoof waarskynlik dat die minderheid by die hoofstroom moet inskakel. Hy/sy word nie met 'n baie groot verskeidenheid gekonfronteer nie, en het daarom waarskynlik nog nie daadwerklik aan die saak aandag geskenk nie. Dit is in teenstelling met die aanname dat juis die skole met minder groepe beide sal akkommodeer.

Skole is verder verdeel in twee groepe volgens response op vraag 12. Die twee groepe is: skole met minder of gelyk aan 3 verskillende taalgroepe en skole met meer as 3 verskillende taalgroepe. Dié ondersoek het die volgende resultaat opgelewer (vergelyk tabel 3.22):

Tabel 3.22: Vergelyking tussen response by vraag 38 van skole met minder of gelyk aan drie taalgroepe en skole met meer as drie taalgroepe

	Ja		Nee		p
	n	%	n	%	
Skole met ≤ 3 taalgroepe	11	19.6	4	7.1	0.038
Skole met >3 taalgroepe	11	19.6	4	7.1	

’n Statisties beduidende verskil ($p < 0.05$) is gevind tussen die mate waarin kultuurverskeidenheid in skole met minder of gelyk aan drie taalgroepe en skole met meer as drie taalgroepe geakkommodeer word. Aangesien taal ’n element of aspek van kultuurgroepe is, is hierdie verskil bevesig in die bevinding van die ondersoek na die verband tussen response op vraag 38 en hoeveelheid kultuurgroepe. Dit blyk dat hoofde van skole waar ’n groter taalverskeidenheid voorkom, meer geneig is om "ja" te antwoord by vraag 38, as wat die geval is by die hoofde van daardie skole met ’n kleiner verskeidenheid.

As taal beskou word as element van kultuur, of as kenmerkend van ’n spesifieke kultuurgroep, kan dieselfde redes vir die verskil waarskynlik aangevoer word as die voorafgaande. Hoofde van skole waar ’n groter verskeidenheid taalgroepe voorkom (waar taal as identifikasie vir die verskeidenheid kultuurgroepe gebruik word), word baie meer pertinent met die kwessie van diversiteit gekonfronteer, en daardeur gedwing om die kwessie aan te spreek. Kollegas by skole waar ’n kleiner verskeidenheid voorkom, is waarskynlik nog nie so direk met die diversiteitsproblematiek gekonfronteer nie en bly daarom minder aktief in terme van die akkommodering van die verskeidenheid in skoolaktiwiteite.

3.3.4 Afdeling 4: Kennis van die Grondwet

Die doel met hierdie afdeling was om vas te stel in watter mate skoolhoofde kennis dra van grondwetlike bepalings wat met kultuur in die onderwys verband hou. ’n Aantal stellings is in die afdeling ingesluit waarop respondente telkens moes aandui of hulle daarmee saamstem of daarvan verskil. Dié response word in **tabel 3.23** weergegee. . Die vrae is soos ’n toets opgestel met waar en onwaar antwoorde. Die korrekte antwoord is telkens in die tabel aangedui deur ’n grys skakering.

Tabel 3.23: Kennis oor grondwetlike bepalings wat verband hou met kultuur in die onderwys

No	Vraag	WAAR		ONWAAR	
		f	%	f	%
60	Die Grondwet is die hoogste gesag in die land.	49	92.45	4	7.55
61	Om aanhoudend na 'n Chinees te verwys as "die Chinees" kom neer op onbillike diskriminasie.	38	71.70	15	28.30
62	Gelykheid beteken dat alle leerders basies dieselfde regte en voordele moet geniet.	52	98.11	1	1.89
63	Enige onderskeid tussen leerders met verskillende kulture kom neer op onbillike diskriminasie.	30	56.60	23	43.40
64	Leerders kan gedwing word om met leerders van ander kulture sosiaal te verkeer.	33	62.26	20	37.74
65	Die skoolhoof moet leerders toelaat om kultuur-, taal- en godsdienverenigings in die skool te stig.	47	88.68	6	11.32
66	Waar so 'n vereniging teen ander groepe diskrimineer, mag so 'n groep van die skool belet word.	42	79.25	11	20.75
67	Indien 'n groep van 20 Zoeloesprekende leerders in 'n Engelsmediumskool aandrang om onderrig in Zoeloe te ontvang, moet daar altyd aan hulle versoek voldoen word.	16	31.37	35	68.63
68	Waar die skool 'n enkelmediumskool is kan 'n leerder met 'n ander huistaal as die onderrigmedium in die skool toelating tot die skool geweier word.	17	32.08	36	67.92
69	Alle skole is grondwetlik verplig om dubbelmediumskole te word.	16	30.77	36	69.23
70	Dit is onbillike diskriminasie om leerders van verskillende tale in afsonderlike (homogene) klasse te groepeer, bv. Engelse klas, Afrikaanse klas, Sotho-klas.	24	47.06	27	52.94
71	Dit is elke leerder se reg om onderwys in enige taal van sy/haar keuse te ontvang.	37	71.15	15	28.85
72	'n Onderwyser mag 'n leerder belet om sy huistaal op die skoolterrein te praat.	5	9.43	48	90.57
73	Die staat moet neutraal wees ten opsigte van godsdiensoefening by die skool.	44	83.02	9	16.98
74	Die staat moet onpartydig wees ten opsigte van godsdiensoefening by die skool.	47	90.38	5	9.62

75	`n Leerder kan verplig word om aan die godsdiensteiwiteite by die skool deel te neem.	15	28.30	38	71.70
76	Leerders wat aan `n ander godsdienstgroep as die gesamentlike godsdienste van die skool behoort, mag weggewys word.	3	5.66	50	94.34
77	Vir die leerders wat nie aan die gesamentlike godsdiensteiwiteite (bv. saal-opening) wil deelneem nie, moet `n ander alternatief voorsien word.	44	84.62	8	15.38
78	Geen godsdienstbeoefening mag meer by die skool plaasvind nie.	3	5.77	49	94.23
79	Godsdienstbeoefeningsgeleentheid moet in verhouding verdeel word tussen die onderskeie godsdienste wat in die skool verteenwoordig is.	40	78.43	11	21.57
80	Dit is elkeen se reg om sy/haar mening oor ander godsdienste en sy eie godsdienste uit te spreek as dit nie haatspraak is nie.	49	92.45	4	7.55
81	Skole gebaseer op `n eenvormige taal is grondwetlik ontoelaatbaar.	11	20.75	42	79.25
82	Skole gebaseer op `n eenvormige kultuur is grondwetlik ontoelaatbaar.	16	30.77	36	69.23
83	Skole gebaseer op `n eenvormige godsdienste is grondwetlik ontoelaatbaar.	16	30.77	36	69.23
84	`n Opvoeder het die reg om sy/haar religieuse oortuiging teenoor leerders uit te spreek.	18	36.00	32	64.00

Met die nasien van respondente se antwoorde is `n groepgemiddeld van 67.74% behaal, met `n standaardafwyking van 15.6. Die hoogste persentasie is 96%, en die laagste 0%. Terwyl daar dus skoolhoofde in die distrik is met `n baie goeie kennis van daardie bepalings in die Grondwet wat met kultuur, taal en godsdienste in die onderwys te make het, is daar ander skoolhoofde met weinig of geen kennis en/begrip van sulke grondwetlike bepalings nie. Die mediaan is egter 60% en 13 (23.2%) respondente het `n persentasie laer as 60% behaal terwyl die ander 43 (76.8%) respondente 60% of meer in die toets behaal het. Dit blyk dus dat die meerderheid skoolhoofde in die distrik `n redelike tot goeie kennis en begrip het van bepalings in die Grondwet wat betrekking het op die onderwerp kulturele diversiteit.

Die hoogste persentasie korrekte antwoorde kom voor by vraag 62. 98.11% van die

respondente het die vraag oor die aard van gelykheid reg beantwoord. Ander vrae wat deur meer as 90% respondente korrek beantwoord is, is vraag 60 wat handel oor die oppergesag van die Grondwet, vraag 76 wat handel oor nietoelating op grond van geloof en vraag 80 wat handel oor vryheid van spraak.

Die laagste persentasie korrekte antwoorde kom voor by vraag 73 wat stel dat die owerheid neutraal moet wees ten opsigte van godsdiens. Soos in die geval van vraag 52 en 53 (vergelyk par. 3.3.3.3) blyk dit dat respondente die twee begrippe neutraal en onpartydig as sinoniem beskou. Ander vrae met lae persentasies korrekte antwoorde is vraag 61 oor diskriminasie; vraag 64 oor vryheid van assosiasie; vraag 71 oor die reg op moedertaalonderrig en vraag 84 wat handel oor onderwysers se reg op vryheid van spraak.

Dit wil voorkom asof daar by verskillende vrae wat oor dieselfde onderwerp of reg handel, telkens 'n groot verskil in die persentasie korrekte antwoorde voorkom. 'n Voorbeeld hiervan is vraag 80 en vraag 84 waar beide hierdie vrae handel oor die reg op vryheid van spraak, maar met verskillende interpretasies. By vraag 80 het 92.5% van die respondente die vraag reg beantwoord, terwyl slegs 36% vraag 84 reg beantwoord het. Ook by vraag 63 en vraag 70 wat beide handel oor onbillike diskriminasie het die meerderheid respondente vraag 70 reg beantwoord, maar vraag 63 verkeerd. Die afleiding kan moontlik gemaak word dat skoolhoofde wel van die onderskeie regte bewus is, maar dit nie altyd korrek verstaan en interpreteer nie.

3.3.4.1 Onderzoek na verbande tussen kennis van die Grondwet en sekere biografiese en demografiese gegewens

'n Onderzoek is vervolgens ingestel ten einde vas te stel of daar moontlike verbande bestaan tussen skoolhoofde se kennis en begrip met betrekking tot grondwetlike regte op kultuur, taal en godsdiens in die onderwys en sekere biografiese en demografiese gegewens. Die volgende verbande is ondersoek:

(i) **Verband tussen kennis van die Grondwet en historiese status van respondente se skole**

Respondente is volgens response by vraag 1 (vergelyk tabel 3.2, par. 3.3.1.1) ingedeel in twee groepe, naamlik skoolhoofde by histories benadeelde en histories bevoordeelde skole. Daar is ondersoek ingestel na 'n moontlike verband tussen die historiese status van respondente se skole en hulle kennis en begrip van die Grondwet. Hierdie ondersoek is ingestel na aanleiding van die aanname dat skoolhoofde by minder bevoorregte skole moontlik 'n agterstand kan hê ten opsigte van hoe op hoogte hulle met die Grondwet en die interpretasie van die regte is. Die resultate is soos volg (vergelyk tabel 3.24):

Tabel 3.24: Vergelyking tussen prestasie van respondente van histories bevoordeelde en histories benadeelde skole.

	n	Gemiddeld	Standaard afwyking	p-waarde	d-waarde
Histories benadeel	25	61	13.3	0.002	0.8
Histories bevoordeel	27	74	11.8		

Die gemiddeldes verteenwoordig die groep se persentasiegemiddeld. Deur verdere ontleding is gevind dat daar 'n statisties beduidende verskil ($p < 0.05$) bestaan tussen die prestasie van respondente wat skoolhoof is by histories benadeelde skole en dié van histories bevoordeelde skole. Respondente by histories bevoordeelde skole het 'n baie hoër groepgemiddeld as kollegas by histories benadeelde skole. Die groepgemiddeld verskil met 13%. Skoolhoofde by histories bevoordeelde skole het dus meer kennis en 'n beter begrip van daardie bepalings in die Grondwet wat verband hou met kultuur, taal en godsdiens in die onderwys. Daar is verder vasgestel dat die verskil tussen skoolhoofde van die twee tipes skole se kennis van die Grondwet 'n groot effek het ($d = 0.8$) en daarom ook prakties betekenisvol is. Die

aanname dat die historiese status van skole 'n invloed kan hê op die mate waartoe skoolhoofde op hoogte is met die Grondwet is dus deur die ondersoek bevestig.

(ii) Verband tussen kennis van die Grondwet en onderwysregsopleiding

Respondente is verder volgens response by vraag 16 (vergelyk par. 3.3.1.5) verdeel in twee groepe, naamlik respondente met een of meer vorme van onderwysregsopleiding en dié met geen onderwysregsopleiding. 'n Ondersoek is ingestel na 'n moontlike statistiese beduidende verband tussen skoolhoofde se kennis van die Grondwet en hulle onderwysregsopleiding. Hierdie ondersoek is gedoen na aanleiding van die aanname dat skoolhoofde wat oor een of meer vorme van onderwysregsopleiding beskik beter in die toets sal vaar as kollegas wat geen onderwysregsopleiding het nie.

Die volgende resultate is verkry (vergelyk tabel 3.25)

Tabel 3.25: Vergelyking tussen prestasie van respondente met en sonder onderwysregsopleiding

	n	Gemiddeld	Standaard afwyking	p-waarde	d-waarde
Geen onderwysregsopleiding	25	65	11.9	0.2	–
Onderwysregsoopleiding	29	70	23.7		

Die gemiddeldes verteenwoordig die groep se persentasiegemiddeld. Daar is geen statistiese beduidende verskil ($p < 0.05$) gevind tussen skoolhoofde van die twee groepe se prestasie in die toets nie. Die groepgemiddeld van hierdie twee groepe verskil slegs met 5%. Dit blyk dus dat skoolhoofde wat aan een of meer vorme van onderwysreg blootgestel is, en skoolhoofde wat glad nie sulke opleiding gehad het nie, bykans ewe veel van die Grondwet weet en verstaan. Die verrassende uitslag is waarskynlik aan een van die volgende twee dinge toe te skryf: Eerstens kan afgelei

word dat die verskeie vorme van onderwysregsopleiding nie voldoende aandag skenk aan die Grondwet en die interpretasie daarvan in die onderwyssituasie nie; tweedens kan dit wees dat die onderwysregsopleiding wat skoolhoofde ontvang het voor die bestaan van die nuwe konstitusionele bedeling geskied het. `n Verdere rede wat aangevoer kan word vir die goeie prestasie van skoolhoofde sonder onderwysregsopleiding is dat kennis van die Grondwet uit heeltemal ander bronne verkry kan word as die gangbare algemene onderwysregsopleiding.

(iii) Verband tussen kennis van die Grondwet en respondente se ervaring as skoolhoof

Respondente is verder volgens response by vraag 5 (vergelyk tabel 3.3, par. 3.3.1.2) in drie groepe verdeel, naamlik respondente wat minder as 5 jaar lank skoolhoof is, 5 – 10 jaar en langer as 10 jaar. Gemiddelde uitslae van die drie groepe is met mekaar vergelyk om vas te stel of daar `n statisties beduidende verskil is tussen die prestasie van respondente met verskeie vlakke van ervaring as skoolhoof. Geen statisties beduidende verskil is gevind nie. `n Moontlike verklaring hiervoor is dat die Grondwet relatief nuut is en dat skoolhoofde vir dieselfde tydperk aan die toepaslike bepalinge blootgestel is, ongeag die duur van die tydperk as skoolhoof.

3.3.4.2 Onderzoek na verbande tussen kennis van die Grondwet en response by die onderskeie vraaggroepe

Response is volgens toetsuitslae in twee groepe verdeel na aanleiding van die mediaan (60%). Die twee groepe is soos volg verdeel: Respondente wat meer of gelyk aan 60%, en dié wat minder as 60% in die toets behaal het. Die menings oor onderskeidelik kultuureie-, taaleie- en godsdiensteie-onderwys van die twee groepe is met mekaar vergelyk, ten einde vas te stel of daar `n statisties betekenisvolle verkil ( $p < 0.05$ ) bestaan tussen menings van skoolhoofde met `n redelike tot goeie kennis van die Grondwet, en die menings van skoolhoofde met min tot geen kennis en begrip van

die Grondwet nie. Response van die twee groepe is ook met mekaar vergelyk vir die vraaggroep wat handel oor die hantering van kulturele diversiteit in skole, ten einde vas te stel of daar 'n statisties beduidende verskil is tussen die wyse waarop skoolhoofde met 'n lae en hoë mate van kennis van die Grondwet diversiteit in hulle skole hanteer.

Die volgende resultate is verkry (vergelyk tabel 3.26):

Tabel 3.26: Vergelyking tussen response van skoolhoofde met 'n toetsgemiddeld van meer of gelyk aan 60% en minder as 60%

Vraaggroep	< 60% (n = 13)		>=60% (n = 43)		<i>p</i> - waarde	<i>d</i> - waarde
	Gemiddeld	Standaard afwyking	Gemiddeld	Standaard afwyking		
Kultuurmenings	2.73	0.64	2.62	0.48	0.6	–
Taalmenings	2.79	0.54	2.68	0.58	0.5	–
Godsdiensmenings	2.95	0.49	2.87	0.31	0.6	–
Kultuurhantering	1.32	0.20	1.16	0.46	0.02	0.3

Dit blyk dat skoolhoofde ten gunste van kultuur, taal en godsdiensleer-onderwys is (gemiddelde response >2.5) ongeag van hoeveel kennis hulle van die toepaslike grondwetlike bepalings het. Respondente se kennis omtrent die Grondwet het wel 'n invloed op die wyse waarop hulle kulturele diversiteit in skole hanteer ($p < 0.05$). Dit blyk dat skoolhoofde 'n groter geneigdheid daartoe toon om al die groepe te akkommodeer hoe hoër sy/haar vlak van kennis met betrekking tot die toepaslike grondwetlike bepalings is. Hieruit kan afgelei word dat skoolhoofde die wyse van skoolbestuur aanpas by die bepalings van die Grondwet sodra hulle daarvan bewus is en die implikasies daarvan verstaan. Hierdie verskil het nie 'n baie groot effek nie, aangesien die resultaat $d < 0.5$ is.

3.4 Sinopsis

Bevindinge in die empiriese studie kan kortliks soos volg saamgevat word:

- Skoolhoofde handhaaf hoofsaaklik menings ten gunste van kultuur-, taal- en godsdienseie-onderwys maar is nie ten gunste daarvan dat leerders afsonderlik gegroepeer word volgens verskille nie.
- Dit blyk dat skoolhoofde die toepassing van 'n meerderheidsbeleid as prakties uitvoerbare oplossing vir die diversiteitsdilemma aanvaar.
- Skoolaktiwiteite akkommodeer grootliks kultuurverskille tussen leerders.
- Minder as die helfte van die leerders in die distrik ontvang moedertaalonderrig.
- Skole bied godsdiens hoofsaaklik in die vorm van dagopening aan.
- Godsdiensonderrig word by driekwart van die skole aangebied.
- Godsdiens speel 'n bepalende rol in die skole in die distrik.
- Afrikaanssprekende skoolhoofde, en skoolhoofde van daardie skole waar drie of meer verskillende godsdiensgroepe deur leerders verteenwoordig word, neig om meer ten gunste van kultuur-, taal- en godsdiensonderwys te wees as andertalige skoolhoofde en hoofde van skole waar 'n kleiner godsdiensverskeidenheid voorkom.
- Groot skole en skole waar meer as drie verskillende taalgroepe deur leerders verteenwoordig word, is meer daartoe geneig om die verskeidenheid in kultuuraktiwiteite te akkommodeer as klein skole en skole waar 'n kleiner taalverskeidenheid voorkom.
- Skoolhoofde in die distrik beskik oor redelike tot goeie kennis en begrip van toepaslike grondwetlike bepalings. Skoolhoofde by histories bevoordeelde skole beskik oor 'n groter mate van kennis rakende toepaslike grondwetlike bepalings. Skoolhoofde met 'n hoër mate van kennis rakende die toepaslike bepalings is ook meer geneig om vir al die verskillende kulture in hulle skole deur kultuuraktiwiteite ruimte te skep.

HOOFSTUK 4

BEVINDINGE, AANBEVELINGS EN SLOT

4.1 Inleiding

In die onderhawige navorsing is gepoog om die omvang van leerders se reg op kultuureie-onderwys in Suid-Afrika te bepaal, en om vas te stel in watter mate daardie reg in skole realiseer.

Vir die doeleindes van die navorsing is 'n literatuurstudie gedoen, waarin daar veral gefokus is op die betekenins van die konsepte kultuur, gelykheid, diskriminasie en differensiasie in die onderwys, asook die omvang van die leerder se reg op kultuureie-onderwys in Suid-Afrika. Verskeie internasionale bronne is ook geraadpleeg, ten einde telkens toepaslike internasionale perspektiewe oor die onderwerp te bepaal.

Die literatuurstudie is opgevolg deur 'n empiriese ondersoek waartydens 'n vraelys aan skoolhoofde in die N3-distrik in Gauteng versprei is. Met behulp van die vraelys is vasgestel in watter mate kulturele diversiteit in skole geakkommodeer word, en of die leerder se reg op kultuureie-onderwys in skole in dié distrik realiseer. Vervolgens is daar ook met behulp van die vraelys bepaal wat die menings van die skoolhoofde is met betrekking tot kultuureie-onderwys, asook in watter mate skoolhoofde kennis dra van Grondwetlike bepalings wat daarmee verband hou.

Die bevindinge word vervolgens bespreek:

4.2 Bevindinge

Met die uitvoer van die literatuurstudie en die daaropvolgende empiriese ondersoek is verskeie bevindinge gemaak met betrekking tot kultuureie-onderwys. Hiërdie

bevindinge sal vervolgens bespreek word:

4.2.1 Bevindinge met betrekking tot literatuurstudie

Gedurende die literatuurstudie is daar gefokus op die konsepte kultuur, gelykheid, diskriminasie en differensiasie in die onderwys. Die omvang van die leerder se reg op kultuureie-onderwys in Suid-Afrika is ondersoek, asook verskeie internasionale perspektiewe op dié onderwerp. Die bevindinge wat na aanleiding van die literatuurstudie gemaak is, is soos volg:

4.2.1.1 Bevindinge met betrekking tot die konsepte gelykheid, diskriminasie en differensiasie in die onderwys

- Die erkenning van differensiasie en die reg op eiesoortigheid kan moontlik gesien word as die keersy van diskriminasie. `n Fyn balans moet uiteindelik gevind word tussen gelykheid en die uitlewing van die kultuureie in die opvoedende onderwys (vergelyk par. 1.2).
- Gelykheid beteken nie identiese behandeling van almal in alle omstandighede, of dat verskille geïgnoreer of verwyder moet word nie. Daar kan ook gesê word dat differensiasie op grond van byvoorbeeld kultuureienskappe as billike diskriminasie gesien kan word. Differensiasie gee erkenning aan die identiteit van kultuurgroepe en gedifferensieerde behandeling van sulke groepe in die onderwysopset is nodig om die ideaal van gelykheid te bereik (vergelyk par. 2.2.1).

4.2.1.2 Bevindinge met betrekking tot kultuur, taal en godsdiens in die onderwys

- Godsdiens, taal en kultuur word beskou as belangrike aspekte van menswees. Dit is middele vir die uitlewing van menswees ten opsigte van sy groepsidentiteit, waardes en tradisie (vergelyk par. 2.2.2).

- Kultuur en onderwys is nou met mekaar verweef. Onderwys word beskou as 'n belangrike middel vir die oordra van kultuur, ten einde die voortbestaan daarvan te verseker (vergelyk par. 2.2.2).
- Kulturele identiteit word versterk deur kultuureie-onderwys. Kultuureie-onderwys verskaf aan die leerder 'n bekende vertrekpunt vanwaar hy/sy kan voortgaan om die vreemde te ontdek (vergelyk par. 2.2.2).
- Kultuureie-onderwys verhoog die effektiwiteit van onderwys omdat die leerder daardeur vanuit die bekende die vreemde kan leer ken (vergelyk par. 2.2.2.2). Verder lei kultuureie-onderwys ook na meer doeltreffende opvoedende onderwys deurdat die leerder respek kweek vir die eie en ook vir die kultuur van ander. Sodoende kan onderwys gerig wees op die ontwikkeling van die leerder as totale mens (vergelyk par. 2.2.3). Kultuuroordrag as deel van onderwys, wat effektief deur middel van kultuureie-onderwys kan plaasvind, dra verder by tot die vorming van die kind (vergelyk par. 2.2.2.2).
- Die Suid-Afrikaanse Grondwet erken godsdiensvryheid, taalregte en kultuurregte. Die erkenning van kultuur-, taal- en godsdienstrege plaas nie 'n positiewe verpligting op die staat om die voortbestaan en ontwikkeling van elke enkele kultuur te verseker nie.
- Die beskerming van die kulturele diversiteit van die land is die verantwoordelikheid van die staat en 'n bevorderende ruimte vir die ontwikkeling en voortbestaan van kulture moet geskep word. Hiertoë het die staat hom konstitusioneel verbind (vergelyk par. 2.2.2.1 (i)).
- Daar is geen regsbasis wat kultuur, godsdien of taaleie-skole in die openbare onderwysstelsel verbied nie, onderhewig aan die voorwaarde dat daar geen onbillike diskriminasie teen ander groepe plaasvind nie, en dat daar geen redelike en praktiese struikelblokke bestaan wat sulke skole onmoontlik maak nie (vergelyk par. 2.2.2.1 (i)).
- Die internasionale neiging is om die regte van kulturele, linguistiese en religieuse minderheidsgroepe te beskerm en sulke groepe toe te laat om eie skole in die nasionale of openbare onderwysstelsel te hê (vergelyk par. 2.2.2.1 (ii)).

- Dit wil voorkom asof die Suid-Afrikaanse staat binne die raamwerk van 'n konstitusionele verbintenis tot die regstelling van ongelykhede uit die verlede tans eerder daartoe neig om weg te skram van 'n oorbeklemtoning van verskille (vergelyk par. 2.2.2.1(i)).

4.2.1.3 Bevindinge met betrekking tot die omvang van die leerder se reg op kultuur, taal en godsdienste-onderwys

- Die reg op die uitlewing van 'n eie kultuur impliseer nie noodwendig die reg op staatsvoorsiende kultuureie-onderwys nie. Die leerder het wel die reg om kultuurgefundeerde onderig te ontvang (vergelyk par. 2.2.2.1(i)).
- Leerders se reg op taaleie-onderwys is onderworpe aan sekere beperkings, naamlik dat die reg slegs geld vir die elf amptelike tale, dit prakties uitvoerbaar moet wees, en dat regstelling van die verlede in ag geneem behoort te word (par. 2.2.2.2(i)).
- Die leerder het die reg op godsdienstebeoefening by die skool. Hierdie reg is onderworpe aan sekere beperkings, naamlik dat dit vry en vrywillig moet wees, en op 'n billike grondslag moet plaasvind. Die reg op godsdienste word verseker, maar godsdienstebepaalde onderwys word nie gewaarborg nie (vergelyk par. 2.2.2.3(i)).
- Dit blyk dat die Suid-Afrikaanse leerder se kultuur, taal en godsdienste regte beskerm word, maar dat eiesoortige skole nie noodwendig aangemoedig word nie. Diegene wat skole gebaseer op 'n gemeenskaplike taal, kultuur en/of godsdienste verkies, het die reg om sulke skole op eie onkoste op te rig (vergelyk par. 2.3.1).

4.2.2 Bevindinge met betrekking tot empiriese navorsing

Die doel met die empiriese studie was eerstens om vas te stel watter menings skoolhoofde in die N3-distrik in Gauteng handhaaf rakende kultuur-, taal- en godsdienste-onderwys. Verder is vasgestel hoe skole in dié distrik kultuur-, taal- en godsdienste diversiteit akkommodeer. Laastens is skoolhoofde se kennis met betrekking

tot toepaslike grondwetlike bepalings getoets. Die bevindinge wat uit die empiriese studie na vore gekom het, word vervolgens bespreek.

4.2.2.1 Bevindinge met betrekking tot skoolhoofde se menings rakende kultuureie-onderwys

- Skoolhoofde heg oor die algemeen waarde aan kulturele identiteit, die bewaring daarvan en die skep van 'n geborgenheidsruim (vergelyk par. 3.3.2.1).
- Hoofde is van mening dat leerders aan alle kulture blootgestel moet word, en dink nie dat die vermenging van verskillende kulture in skole noodwendig skadelik vir die leerder of die behoud van die besondere kultuur is nie (vergelyk par. 3.3.2.1).
- Skoolhoofde is oor die algemeen ten gunste van kultuureie-onderwys hoewel hulle nie ten gunste van eksklusiewe kultuureie-skole is nie (vergelyk par. 3.3.2.1).

4.2.2.2 Bevindinge met betrekking tot skoolhoofde se menings rakende taaleie-onderwys

- Skoolhoofde is oor die algemeen ten gunste van moedertaalonderrig en handhaaf verder die mening dat moedertaalonderrig meer effektief is as onderrig in 'n ander taal (vergelyk par. 3.3.2.2).
- Net meer as die helfte van die skoolhoofde is ten gunste van 'n meerderheidsbeleid ten opsigte van die medium van onderrig in 'n skool, wat moontlik daarop dui dat die groep skoolhoofde die gebruik van die moedertaal van die meerderheid leerders in die skool as 'n redelik uitvoerbare oplossing vir die taaldilemma sien (vergelyk par. 3.3.2.2).
- Net meer as die helfte van die skoolhoofde is van mening dat enkelmediumskole die beste metode van onderwysvoorsiening is, hoewel skoolhoofde oor die algemeen die oprig van afsonderlike skole vir aparte tale beskou as onrealisties of nie-haalbaar nie (vergelyk par. 3.3.2.2).

4.2.2.3 Bevindinge met betrekking tot skoolhoofde se menings rakende godsdienseie-onderwys

- Skoolhoofde is verdeeld in hulle houding jeens godsdienseie-onderwys. Hoewel die meerderheid ten gunste van godsdienseie-onderwys is, is daar 'n redelike deel van die respondente (30-40%) wat verskeidenheidstudie of morele onderrig steun (vergelyk par. 3.3.2.3).
- Skoolhoofde is grootliks ten gunste daarvan dat godsdiens 'n bepalende rol in die onderwys en die skool speel. Skoolhoofde sluit drie elemente by die wyse van godsdiensoordrag in, naamlik godsdiensonderrig, godsdiensbeoefening (praktyke) asook godsdiensgefundeerde onderwys (vergelyk par. 3.3.2.3).
- Net meer as die helfte van die skoolhoofde is van mening dat die godsdiens van die meerderheid in die skool aangebied moet word. Soos in die geval van die keuse van die onderrigmedium van 'n skool beskou skoolhoofde moontlik 'n meerderheidsbeleid as 'n moontlike praktiese oplossing vir die diversiteits-dilemma (vergelyk par. 3.3.2.3).
- Skoolhoofde is van mening dat godsdiens elke aspek van die skoollewe moet beïnvloed, en nie net tot enkele rituele van godsdiensbeoefening beperk moet word nie. Hulle voel nie dat leerders as gevolg hiervan afsonderlik gegroepeer moet word nie. Skoolhoofde neig om 'n meerderheidsbeleid aan te neem, maar hulle is nie ten gunste van aparte skole nie (vergelyk par. 3.3.2.3).

4.2.2.4 Bevindinge met betrekking tot verbande tussen biografiese en demografiese gegewens en skoolhoofde se menings

- Daar bestaan 'n verband tussen die hoeveelheid verskillende godsdiensgroepe wat in skole voorkom en skoolhoofde se menings oor kultuur- en taaleie-onderwys. Hoe groter die godsdiensdiversiteit in die skool is, hoe meer neig die skoolhoof daartoe om ten gunste van kultuureie- en taaleie-onderwys te wees (vergelyk par. 3.3.2.5).

- Daar is 'n verband tussen die huistaal van skoolhoofde en hulle houding teenoor kultuur- en taaleie-onderwys. Afrikaanssprekende skoolhoofde is geneig om meer ten gunste van kultuur- en taaleie-onderwys as andertalige skoolhoofde te wees (vergelyk par. 3.3.2.5).

4.2.2.5 Bevindinge met betrekking tot die akkommodering van diversiteit in skole

- In die meeste skole word ruimte gemaak vir alle kulture met betrekking tot die skoolaktiwiteite. Daar word nie altyd 'n sinvolle alternatief voorsien vir leerders wat nie in die vasgestelde aktiwiteite wil deelneem nie (vergelyk par. 3.3.3.1).
- Die helfte van die skole gebruik Engels as medium van onderrig, sodat minder as die helfte van die leerders in die distrik onderrig in die moedertaal ontvang en meer as 'n derde van die leerders wat in Engels onderrig word, daardie onderrig in 'n tweede of derde taal ontvang (vergelyk par. 3.3.3.2). Dit blyk dus dat die Afrikatale as akademiese of vaktale aan Engels onderhewig is.
- Daar bestaan nog taaleie-skole in die distrik wat waarskynlik so uit die apartheidsera oorgedra is (vergelyk par. 3.3.3.2).
- Leerders ontvang oor die algemeen nie handboeke wat in hulle eie taal geskryf is nie, en minder as 'n kwart van die leerders lê toetse en eksamens in hulle moedertaal af (vergelyk par. 3.3.3.2).
- Die helfte van die skoolhoofde het aangedui dat taalverskille leerders se akademiese prestasie negatief beïnvloed (vergelyk par. 3.3.3.1).
- Skole bied hoofsaaklik dagopening as vorm van godsdiensbeoefening aan wat by die meerderheid skole slegs die meerderheidsgodsdiens akkommodeer, terwyl dit by ander skole aangebied word in die vorm van meditering, of deur verskeie godsdienste om die beurt te akkommodeer (vergelyk par. 3.3.3.3).
- Godsdiensonderrig word by driekwart van die skole aangebied. Ongeveer die helfte daarvan bevat leerinhoude oor verskillende godsdienste (vergelyk par. 3.3.3.3).

- Oor die algemeen vorm godsdiens in die skool 'n integrale deel van die skoollewe en aktiwiteite. Dit blyk dat skoolhoofde sterk ten gunste daarvan is dat godsdiens die skool se karakter en alle gebeure in die skool moet beïnvloed en selfs bepaal (vergelyk par. 3.3.3.3).
- Hoofde is nie ten gunste van godsdienseie-skole nie, maar wel ten gunste van godsdiensgefundeerde onderwys (vergelyk par. 3.3.3.3).
- Die meerderheid skole het 'n spesifieke eenvormige religieuse karakter (vergelyk par. 3.3.3.3), wat waarskynlik daartoe lei dat die meeste skole by dagopening slegs die meerderheidsgodsdiens akkommodeer, en wat waarskynlik ook die rede is waarom dit oor die algemeen vir die skole moontlik is om godsdiens met al die skoolgebeure te integreer. Die feit dat die meerderheid respondente aanhangers van die Christelike geloof is (vergelyk par. 3.3.1.2) en dat die meerderheid leerders by meeste skole die Christelike geloof verteenwoordig (vergelyk par. 3.3.1.4), speel moontlik hierin ook 'n rol.

4.2.2.6 Bevindinge met betrekking tot verbande tussen biografiese en demografiese gegewens en akkommodering van diversiteit

- Groot skole is meer daartoe geneig om al die verskillende kultuurgroepe in die skool by skoolaktiwiteite te akkommodeer terwyl kleiner skole meer daartoe geneig is om slegs die meerderheid te akkommodeer (vergelyk par. 3.3.3.5).
- Skole met 'n groter verskeidenheid taalgroepe akkommodeer die verskeidenheid kultuurgroepe in die skool by aktiwiteite, terwyl skole waarin 'n kleiner hoeveelheid taalgroepe verteenwoordig word, eerder daartoe neig om slegs die meerderheid te akkommodeer (vergelyk par. 3.3.3.5).

4.2.2.7 Bevindinge met betrekking tot skoolhoofde se kennis van toepaslike grondwetlike bepalinge

- Skoolhoofde beskik oor 'n redelike tot goeie mate van kennis oor grondwetlike

bepalings wat met kultuur, taal en godsdiens in die onderwys verband hou. Dit blyk dat hoewel skoolhoofde wel kennis dra van die bepalings, hulle dit nie altyd korrek kan interpreteer of toepas nie (vergelyk par. 3.3.4).

- Skoolhoofde by histories bevoordeelde skole beskik oor 'n groter mate van kennis van die toepaslike grondwetlike bepalings as hulle kollegas by histories benadeelde skole (vergelyk par. 3.3.4.1).
- Skoolhoofde met meer kennis rakende die toepaslike grondwetlike bepalings is meer daartoe geneig om kultuurverskille by skoolaktiwiteite te akkommodeer (vergelyk par. 3.3.4.2).

4.3 Aanbevelings

Die volgende aanbevelings kan gemaak word:

- 'n Persepsie van gelykheid en diskriminasie wat ooreenstem met die werklike aard van gelykheid moet gekweek word, sodat die balans tussen gelykheid en die uitlewing van die kultuureie in die opvoedende onderwys op 'n billike grondslag kan realiseer. Gelykheid impliseer nie dat persone identies behandel moet word nie, maar vra juis gedifferensieerde behandeling om respek te behou vir individualiteit (vergelyk par. 2.2.1).
- Respek moet gekweek word vir die belangrikheid van kulturele identiteit as 'n belangrike aspek van menswees en kultuureie-onderwys moet plaasvind ten einde hierdie aspek van die leerder se identiteit te versterk (vergelyk par. 2.2.2).
- Die openbare onderwysstelsel moet dien as bevorderlike ruimte vir die voortbestaan van die kulturele diversiteit in die land. Struikelblokke wat in die onderwys bestaan wat die ontwikkeling en voortbestaan van die onderskeie kulture bedreig, moet uit die weg geruim word (vergelyk par. 2.2.1 (i)).
- Elke skool moet ruimte maak vir leerders om hulle reg op kultuur, taal en godsdiens uit te leef.
- Skole moet hou by die billikheidsbeginsel, wat bepaal dat daar vir al die verskeie

groepe in die skool gelyke geleenthede gegun moet word om hulle godsdiens te beoefen, hulle taal te gebruik en hulle kultuur uit te leef. Skole sal dus moet afsien van 'n eensydige meerderheidsbeleid m.b.t. godsdiens en kultuur (vergelyk par. 3.3.3.3).

- Die skole in die onderhawige distrik behoort die doeltreffendheid van onderwys te verhoog deur die frekwensie van moedertaalonderrig aan leerders te verhoog. Waar moontlik behoort toetse en eksamens en selfs notas vertaal te word om aan taalbehoefes van leerders te voldoen (vergelyk par. 2.2.2.2).
- Leerders moet onderrig word om hulle regte te ken en te weet hoe om intimidering te vermy, asook hoe om die regte en kompetensies van andere te respekteer (vergelyk par. 2.2.2.3(i) en 3.3.3).
- Skoolhoofde moet bewus wees van die toepaslike grondwetlike bepalings en die implikasie daarvan vir die skool (vergelyk par. 3.3.4.2). Hierdie kennis is nodig om hulle in staat te stel om die kultuur-, taal- en godsdiensregte van die leerders in die skool korrek te akkommodeer (vergelyk par. 3.3.4.2, 3.3.4.1(i) en (ii)).
- Grondwetspesifieke modules behoort by onderwysbestuursopleidingsinhoude op tersiêre vlak ingevoeg te word waarin die grondwetlike implikasies vir die onderwys beklemtoon word (vergelyk par. 3.3.4.2, 3.3.4.1(i) en (ii)).
- Na aanleiding daarvan dat die gemiddelde vlak van kennis met betrekking tot die toepaslike grondwetlike bepalings by skoolhoofde van histories benadeelde skole laer is as dié van hulle kollegas by histories bevoordeelde skole, behoort verrykingskursusse met betrekking tot die grondwetlike implikasies vir kulturele diversiteit in skole by histories benadeelde skole aangebied te word (vergelyk par. 3.3.4.1(i)).
- Die aanwesigheid van kultuur-, taal- en godsdiensverskille en konflik in skole werk spanning in die hand wat nie bevorderlik is vir opvoedende onderwys nie. Die algemene effektiwiteit van onderwys in die skole behoort verhoog te word deur 'n bewusmaking van wedersydse fundamentele regte en verpligtinge wat sal bydra tot 'n vreedsame en harmoniese atmosfeer waarbinne opvoedende onderwys kan gedy.

4.4 Aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing

Die volgende aanbevelings kan gemaak word met betrekking tot verdere navorsing:

- `n Vergelykende kwalitatiewe studie behoort by die onderhawige skole onderneem te word, ten einde die bevindinge van hierdie studie verder toe te lig en te verbreed.
- `n Soortgelyke studie behoort by leerders van dié besondere skole, asook by die ouers van leerders by dié skole onderneem te word. Vergelyking behoort vervolgens tussen die navorsingsresultate van die drie onderwysbelanghebbende groepe (leerders, ouers en onderwysleiers) getref te word.
- Navorsing behoort gedoen te word, ten einde die bestaande behoefte aan implementeringskundigheid en -vaardighede by onderwysleiers te bepaal. Gepaardgaande hiermee behoort daar `n ondersoek geloods te word na die onderskeie formele, nieformele en informele opleidingsmetodes wat sodanige implementeringskundigheid en -vaardighede op die mees effektiewe wyse optimaal kan verhoog.
- Navorsing behoort gedoen te word, ten einde vas te stel wat die haalbaarheid van onderig deur medium van die histories benadeelde tale is.

4.5 Slotopmerking

In hierdie navorsing is aangetoon dat leerders die reg het tot kultuureie-onderwys en dat die staat verantwoordelik is vir die skep van `n bevorderlike ruimte waarin die uitlewing van hierdie regte kan plaasvind. Hierdie regte van die leerder realiseer nie in alle gevalle in skole nie, hoewel daar `n positiewe neiging is om kultuur en godsdiensverskeidenheid in skole te akkommodeer. Die grootste probleemarea is die taalverskeidenheid, aangesien die lae mate van praktiese uitvoerbaarheid moedertaalonderrig in die meeste gevalle onmoontlik maak.

BIBLIOGRAFIE

AKKERMANS. 1997. Educational and international conventions. (*In De Groof, J. & Malherbe, E.F.J., eds. Human rights in South African education: from the constitutional drawing board to the chalkboard. Leuven : Acco p. 241-246.*)

BERKHOUT, S.J. 1996. The education system of the Netherlands. (*In Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., eds. Modern education systems. 2nd ed. Johannesburg : Heinemann. p. 133-170.*)

BIRCH, I.K. & RICHTER, I., eds. 1990. Comparative school law. Oxford : Pergamon press.

BLACK, H.C. 1983. Black's law dictionary. St Paul, Minn: West.

BONDESIO, M.J. 1996. The education system of Kenya. (*In Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., eds. Modern education systems. 2nd ed. Johannesburg : Heinemann. p. 367-398.*)

BRAND, D. 1997. Constitutional language rights in Canada and South Africa. *Tydskrif vir die Suid-Afrikaanse reg*, (4):689-699.

BRAY, E. 1996. The South African bill of rights and its impact on education. *South African journal of education*, 16(3):150-158, Aug.

BRAY, E. 1998. Die gelykheidsbeginsel in die nuwe konstitusionele konteks: toepassing in die onderwys. *South African journal of education*, 18(2):76-83, May.

CE (Council of Europe). 1953. European convention for the protection of human rights and fundamental freedoms. [Web:] <http://www.bild.net/EHRconv.htm>

CLAASSEN, J.C. 1996. The education system of South Africa. (*In Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., eds. Modern education systems. 2nd ed. Johannesburg : Heinemann. p. 447-496.*)

COETZEE, D. & LE ROUX, A. 1998. Democratic principles and education in South Africa. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 34(3/4):1-18.

DAVIS, D. 1994. Equality and equal protection. (*In Van Wyk, D., Dugard, J., De Villiers, B. & Davis, D., eds. Rights and constitutionalism: the new South African legal order. Kenwyn : Juta. p. 196-211.*)

- DAVIS, D., CHEALDLE, H. & HAYSON, N., *eds.* 1997. Fundamental rights in the constitution: commentary and cases. Kenwyn : Juta.
- DE GROOF, J. & MALHERBE, E.F.J., *eds.* 1997. Human rights in South African education: from the constitutional drawing board to the chalkboard. Leuven : Acco
- DEKKER, E. 1996. The education system of the Federal Republic of Germany. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., *eds.* Modern education systems. 2nd ed. Johannesburg : Heinemann. p. 47-132.)
- DEKKER, E.I. & LEMMER, E.M., *eds.* 1993. Critical issues in education. Durban : Butterworths.
- DEKKER, E. & VAN SCHALKWYK, O.J., *eds.* 1996. Modern education systems. 2nd ed. Johannesburg : Heinemann.
- DEVENISH, G.E. 1998. Aspects of the right to education in the constitution. *De Jure*, 31(2):224-240.
- DE WAAL J., CURRIE, I. & ERASMUS, G. 2000. The Bill of Rights handbook. Kaapstad : Juta.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n inleiding tot empiriese navorsing. Durban : Butterworths.
- DE WITT, J.T. 1990. Die rol van die vrou in onderwysbestuur. (*In* Van der Westhuizen, P.C., *red.* Doeltreffende onderwysbestuur, Pretoria : HAUM-tersiër. p. 535-612.)
- DLAMINI, C. 1994. Culture, education and religion. (*In* Van Wyk, D., Dugard, J., De Villiers, B. & Davis, D., *eds.* Rights and constitutionalism: the new South African legal order. Kenwyn : Juta. p. 573-598.)
- DU BUISSON, W. & OOSTHUIZEN, I.J. 1998. Die regte van die Suid-Afrikaanse onderwyser: 'n vergelykende perspektief. *Tydskrif vir primêre onderwys*, 98(14):19-27.
- ENSLIN, P. 1994. Education, equality and difference. *Koers*, 59(2):293-301.
- FOSTER, W.F., MALHERBE, R. & SMITH, W.J. 1999. Religion, language and education: contrasting constitutional approaches. *Education and law journal*, 9(2): 211-247.

- GOLDSTEIN, S. 1990. Israel. (*In* Birch, I.K. & Richter, I., eds. Comparative school law. Oxford : Pergamon press. p. 275-316.)
- GOODEY, J.S. 1996. The education system of England. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., eds. Modern education systems. 2nd ed. Johannesburg : Heinemann. p. 171-220.)
- GRONDWET kyk Suid-Afrika.
- GUTTO, S., ed. 1996. A practical guide to human rights in local government. Durban : Butterworths.
- HAT (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal). 1988. Johannesburg : Perskor.
- HAYSON, N. & KATHLA, V. 1997. Language and culture. (*In* Davis, D., Chealdle, H. & Hayson, N., eds. Fundamental rights in the constitution: commentary and cases. Kenwyn : Juta. p. 272-293.)
- HUNTERVERSLAG kyk South Africa. Department of Education.
- JEFFERY, A. 1997. Bill of rights report. Johannesburg : South African Institute of Race Relations.
- LEIRIS, M. 1958. Race and culture. Paris : UNESCO.
- KYMLICKA, W. 1991. Liberalism. community and culture. Oxford : Claredon press.
- LIEBENBERG, S. 1997. Education. (*In* Davis, D., Chealdle, H. & Hayson, N., eds. Fundamental rights in the constitution : commentary and cases. Kenwyn : Juta. p. 294-303.)
- MALINOWSKI, B. 1961. The dynamics of culture change: an inquiry into race relations in Africa. New Haven: Yale University press.
- MALHERBE, E.F.J. 1998. Die grondwetlike beskerming van godsdienstvryheid. *Tydskrif van die Suid-Afrikaanse reg*, 98(4):673-701.
- MALHERBE, E.F.J. 1997. Reflections on the background and contents of the education clause in the South African bill of rights. *Tydskrif vir Suid Afrikaanse reg*, 1997(1):85-99.
- MALHERBE, E.F.J. 1993. `n Handves van regte en onderwys. *Tydskrif vir Suid-Afrikaanse reg*, 93(4):686-708.

- MEYERSON, D. 1997. Rights limited: freedom of expression, religion, and the South African constitution. Cape Town : Juta.
- MINOW, M. 1987. The supreme court 1986 term forward: justice engendered. 101 Law Review 10.
- OAU (Organization of African Unity). 1981. African charter on human and peoples' rights.
- OOSTHUIZEN, I.J. 1999(a). Wetgewing. (*In Oosthuizen, I.J., red. Aspekte van die onderwysreg. Pretoria : Van Schaik. p. 20-44.*)
- OOSTHUIZEN, I.J., red. 1999(b). Aspekte van die onderwysreg. Pretoria : Van Schaik.
- OOSTHUIZEN, I.J. 1999(c). Die aard van die reg op onderwys in die volkereg. Referaat. 11 p. Ongepubliseer.
- OOSTHUIZEN, I.J. 2000. Die reg op godsdienstvryheid in Suid-Afrikaanse skole. *Koers*, 65(4):461-475.
- OOSTHUIZEN, I.J. & ROSSOUW, J.P. 2001. Die reg op onderwys in Suid-Afrika. *Koers*, 66(4):655-672.
- OOSTHUIZEN, I.J. & STEYN, H.J. 1999. The protection of minority rights in South African education. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 19(4):381-387, Nov.
- RAUTENBACH, I.M. & MALHERBE, E.F.J. 1998. Wat sê die grondwet? Pretoria : Van Schaik.
- SA kyk Suid-Afrika, kyk ook South Africa.
- SAS: The SAS system for Windows Release 6.12. 1996. Cary : SAS Institute Inc.
- SCHURNING, G. 1995. Die saak vir Afrikaans in die onderwys. Arcadia : Stigting vir Afrikaans
- SQUELCH, J. 1993. Education for equality: the challenge to a multicultural education. (*In Dekker, E.I. & Lemmer, E.M., eds. Critical issues in education. Durban : Butterworth. p. 29-58.*)

SQUELCH, J. & TRUTER, D.B. 1996. The education system of Russia. (In Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., eds. Modern education systems. 2nd ed. Johannesburg : Heinemann. p. 221-270.)

STEYN, H.J. 1997. Structure of the education system. Potchefstroom : Keurkopie.

STEYN, H.S. 1999. Praktiese beduidendheid: die gebruik van effekgroottes. Potchefstroom : PU vir CHO. Wetenskaplike bydraes, Reeks B: Natuurwetenskappe nr.117.

STEYN, J.C. 2000. Quality education and equality in education: a dilemma for democratic South Africa? *South African journal of education*, 20(1):46-49.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1995(a). Report of the committee to review the organisation, governance and funding of schools: 31 August 1995 (Huntermerslag). Pretoria : Department of Education.

SUID-AFRIKA. 1993. Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 200 van 1993. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 1995(b). Witskrif oor onderwys en opleiding. (WPJ-1995) Government Gazette: 16312, Maart 15.

SUID-AFRIKA. 1996(a). Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 108 van 1996. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1996(b). Die Suid-Afrikaanse skolewet, 84 van 1996. Pretoria : Staatsdrukker.

UN (United Nations). 1948. Universal declaration of human rights [Web:] <http://www.un.org/Overview/rights.html>

UN (United Nations). 1965. International convention on the elimination of all forms of racial discrimination.

UN (United Nations). 1966(a). International covenant on civil and political rights. [Web:] http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/a_ccpr.htm

UN (United Nations). 1966(b). International covenant on economic, social and cultural rights. [Web:] http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/a_ceschr.htm

UN (United Nations). 1989. Convention on the rights of the child. [Web:] <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm>

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 1960. Convention against discrimination in education. [Web:] http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/d_c_educ.htm

VALENTE, W.D. 1980. Law in the schools. 4th ed. London : Prentice-Hall.

VAN DER WALT, J.L. 1992. Die probleem van religieuse pluralisme/ multireligieusiteit en die onderwys in Suid-Afrika. *Koers*, 57(2):175-188.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C., red. 1990. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM-tersiër.

VAN LOGGERENBERG, G.D., MYBURGH, C.P.H. & KOK, J.C. 1997. Leerlinge se bewustheid van hulle reg op die handhawing van 'n eie godsdiens, taal en kultuur. *South African journal of education*, 17(1):11-15, Feb.

VAN WYK, D., DUGARD, J., DE VILLIERS, B. & DAVIS, D., eds. 1994. Rights and constitutionalism: the new South African legal order. Kenwyn : Juta.

VARENNE, F de. 1996. Language, minorities and human rights. Boston : Kluwer Law International.

VENTER, F. 1998. The protection of cultural, linguistic and religious rights: the framework provided by the constitution of the Republic of South Africa, 1996. (Paper delivered at a conference on the constitutional protection of multiculturalism held in Pretoria on 9 May 1998). 18 p. Unpublished.

VENTER, F. 1996. Onderwystaalkeuse en grondslagonderwys grondwetlik beskou. *South African public law*, 11(2):383-401.

VILJOEN, C.T. 1997. Philosophy of education. Potchefstroom : Viljoen.

VISSER, P.J. 1997. Public schools based on a common language, culture or religion not constitutionally sanctioned. *Tydskrif vir hedendaagse Romeins-Hollandse reg*, 60(2):341-348, May.

WILLIAMS, R. 1983. Keywords: a vocabulary of culture and society. London : Fontana.

HOFSAKE

Abington School District v Schempp, (1963) 374 US 203.

Belgian Linguistic Cases, Series A, vol 6, Judgement of 23 July 1968.

Brink v Kitshoff, NO 1996 6 BCLR 752 (KH).

Brown v Board of Education, (1954) 347 US 483.

Ex Parte Gauteng Provincial Legislature: In Re dispute concerning the constitutionality of certain provisions of the Gauteng School Education Bill of 1995, 1996(3) SA 165 (CC).

Harksen v Lane NO and others, CCT 9/97, 7 Oktober 1997.

Kitok v Sweden, Communication no. 197/1985, 96 ILR 637.

Kokkinakis v Greece, (1994) 17 EHRR 397.

Lavoie et al. v Attorney-General of Nova Scotia, (1989) 91 NSR.

Lovelace v Canada, Communication no. R6/24 (1985) 68 ILR 17.

Lemon v Krutzman, (1971). 403 US 623.

Lubicon Lake Band v Canada, case no. 167/1984.

Mahè et al. v R in right of Alberta et al., (1987), 6 WWR.

Matukane and others v Laerskool Potgietersrus, 1996(3) SA 223(T).

Mfolo v Minister of Education, Bophuthatswana, NO M332/91.

President of the Republic of South Africa and Another v Hugo, 1997(4) SA 1(CC).

S v Lawrence, (1997) (4) SA 1176 (CC).

Wittmann v Deutscher Schulverein, Pretoria 1998 (4) SA 423 (T).

BYLAE

BYLAAG 1: VRAELYS

BYLAAG 2a: VERSOEK OM TOESTEMMING VIR DIE ONDERNEEM VAN NAVORSING IN GAUTENG SE SKOLE (BRIEF)

BYLAAG 2b: VERSOEK OM TOESTEMMING VIR DIE ONDERNEEM VAN NAVORSING IN GAUTENG SE SKOLE (VORM)

BYLAAG 3: VERSOEK OM TOESTEMMING VIR DIE ONDERNEEM VAN NAVORSING IN DIE N3-DISTRIK IN GAUTENG SE SKOLE

BYLAAG 4: TOESTEMMING VIR DIE ONDERNEEM VAN NAVORSING IN DIE N3-DISTRIK IN GAUTENG SE SKOLE

BYLAAG 5: VESOEK OM TOESTEMMING VIR DIE BYWOON VAN DISTRIKSVERGADERING MET DIE OOG OP DIE UITDEEL VAN VRAELYS

BYLAAG 6: TOESTEMMING OM DISTRIKSVERGADERING BY TE WOON EN VRAELYS UIT TE DEEL