

**DIE EFFEK VAN TUISSKOLING OP DIE SOSIALE ONTWIKKELING EN
AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE PRE-ADOLESSENT**

deur

DIERDRÉ BESTER

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS – MET SPESIALISERING IN VOORLIGTING

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: PROF E WIECHERS

NOVEMBER 2002

DANKBETUIGING

By die voltooiing van hierdie verhandeling wil ek graag my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone uitspreek vir hul onderskeie bydraes:

- My studieleier, prof E Wiechers, vir haar ondersteuning en waardevolle studieleiding
- Prof Kamper vir sy insette, bystand en meelewing
- Prof Strauss, vir sy bydrae en sonder wie hierdie studie nie moontlik sou wees nie
- My man, Pieter, vir sy volgehoue geduld, aanmoediging, bystand en morele ondersteuning
- My kinders, Jan en Yolandi, wat soms baie moes opoffer, maar hulle daardeur laat welgeval het
- Mnr Hannes Cronjé en sy personeel vir hul waardevolle bydrae, ondersteuning en samewerking
- Mnr Leendert van Oostrum vir sy waardevolle inligting en samewerking
- Mnr Hennie Grobler vir die statistiese verwerking van die data
- Die onderskeie kurrikulumverskaffers en tuisonderwysverenigings vir hulle samewerking: Breinlyn Junior Universiteit, Pestalozzi Regsfonds vir Tuisonderwys, Eastern Cape Home Schooling Association, Wes-Kaapse Tuisonderwysvereniging en Vereniging vir Tuisonderwys
- Alle tuisskolers en tuisleerders wat aan hierdie studie deelgeneem het
- Me Sonja Hall vir die tegniese versorging
- Me Ilze de Beer vir die keurige taalversorging
- Al my kollegas vir hulle aanmoediging
- Mnre Fanie Burger en Johan Stapelberg vir hulle ondersteuning
- My familie en vriende vir voortdurende bystand, ondersteuning en meelewing

DIE EFFEK VAN TUISSKOLING OP DIE SOSIALE ONTWIKKELING EN AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE PRE-ADOLESSENT

DEUR : D BESTER
GRAAD : MAGISTER EDUCATIONIS - MET SPESIALISERING IN VOORLIGTING
DEPARTEMENT : OPVOEDKUNDESTUDIES
STUDIELEIEIR : PROF E WIECHERS

OPSOMMING

Hierdie studie handel oor die effek van tuisskoling op tuisleerders, met die fokus op hul sosiale ontwikkeling en akademiese prestasie.

Deur middel van 'n literatuurstudie word bevestig dat ouers tuisskoling onderneem, onder andere op grond van ontevredenheid met die verlaging van akademiese standaarde en negatiewe sosialiseringpatrone wat in die staatskole voorkom. Daarteenoor is die kritiek teen tuisskoling gewoonlik ten opsigte van die moontlike benadeling van die tuisleerders wat betref hul akademiese standaard en verminderde en ontoereikende sosialiseringmoontlikhede.

'n Empiriese studie is onderneem deur fokusgroeponderhoude met tuisskolers te voer en vergelykbare statistiese gegewens in te win deurdat die graad 4-tuisleerders 'n akademiese prestasietoets aflê en die graad 7-tuisleerders 'n verhoudingevraelys invul.

Hierdie studie bevestig dat:

- tuisleerders, in vergelyking met leerders in staatskole, beter in 'n prestasietoets presteer en dus nie akademies benadeel word nie
- tuisleerders se stand van sosialisering goed met die gestandaardiseerde norm vergelyk

THE EFFECT OF HOME SCHOOLING ON THE SOCIAL DEVELOPMENT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF THE PRE-ADOLESCENT

BY : BESTER
DEGREE : MAGISTER EDUCATIONIS (WITH SPECIALIZATION IN GUIDANCE)
DEPARTMENT : EDUCATIONAL STUDIES
STUDY LEADER : PROF E WIECHERS

SUMMARY

This study deals with the effect of home schooling on the home learner, focussing on social development and academic achievement.

It is validated through a literature study indicating that home schooling is undertaken by parents mostly because of discontent with lowering academic standards and the prevalence of negative socialising patterns in government schools. Criticism levelled against home schooling, normally focuses on the possible disadvantages hereof, with regards to academic achievement and fewer opportunities to socialise.

An empirical study is undertaken, by interviewing home schoolers, and gathering comparable statistical data through conducting academic achievement tests with Grade 4 home learners, whilst Grade 7 home learners completed a relationship questionnaire.

This study confirms that:

- home learners attain better results than learners in government schools in the achievement test and that they are therefore not academically disadvantaged;
- the level of socialisation of home learners compares favourably with the standardised norm.

Key words:

Homeschooling, home schooling, home schooler, home learners, social development, academic achievement, pre-adolescent.

INHOUDSOPGAWE

DIE EFFEK VAN TUISSKOLING OP DIE SOSIALE ONTWIKKELING EN AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE PRE-ADOLESSENT

HOOFSTUK 1

ORIËTERING

1.1	INLEIDING	2
1.2	ONTLEDING VAN DIE PROBLEEM	5
1.3	PROBLEEMSTELLING	8
1.4	DOELSTELLING VAN DIE NAVORSING	8
1.5	NAVORSINGSMETODE	9
1.5.1	Literatuurstudie	9
1.5.2	Kwalitatiewe En Kwantitatiewe Onderzoek	9
1.6	AFBAKENING VAN DIE NAVORSING	10
1.7	BEGRIPSVERKLARINGE	10
1.7.1	Tuisonderrig/Tuisonderwys/Tuisskool/Huisskool/"Homeschooling"	10
1.7.2	Tuisskolers	11
1.7.3	Tuisleerders	11
1.7.4	Staatskole	12
1.7.5	Geïnstitutionaliseerde Onderwys	12
1.7.6	Sosiale Ontwikkeling	12
1.7.7	Akademie se Prestasie	12
1.7.8	Pre-Adolesent	12
1.8	NAVORSINGSPROGRAM	13
1.9	SAMEVATTING	13

HOOFSTUK 2

TUISSKOLING AS ALTERNATIEWE ONDERWYSVERSKYNSEL

2.1	INLEIDING	15
2.2	HISTORIESE BLIK OP TUISENDERRIG	15
2.2.1	Tuisonderrig In Die Verenigde State Van Amerika	16
2.2.2	Tuisonderrig in Brittanje	18
2.3	DIE ONTWIKKELING VAN TUISENDERRIG IN SUID-AFRIKA	19
2.4	KURRIKULUMS EN HULPBRONNE VIR TUISONDERWYS IN SUID-AFRIKA	21
2.5	KRITIEK TEEN TUISENDERRIG	22
2.5.1	Kwalifikasie Van Ouers	22
2.5.2	Bronne En Infrastruktuur	23
2.5.3	Tyd	23
2.5.4	Evaluering	23
2.5.5	Geïsoleerde Omstandighede	23
2.5.6	Balans	24
2.5.7	Spanning	24
2.5.8	Veranderende Vakinhoud	25
2.5.9	Misbruik Van Kinders	25
2.5.10	Rassistiese Instelling	25
2.6	REDES VIR TUISSKOLING	26
2.6.1	Redes Vir Tuisskoling As Kritiek Teen Staatskole	27
2.6.2	Positiewe Uitkomst As Redes Vir Tuisskoling	35
2.6.3	Leenuitkomst In Suid-Afrikaanse Staatskole: Kurrikulum 2005	36
2.6.4	Uitkomst As Rede Vir Tuisskoling	37
2.6.5	Leenuitkomst In Tuisskoling	38
2.6.5.1	Skolastiese Resultate	38
2.6.5.2	Kreatiwiteit En Werksetiek	40
2.6.5.3	Motoriese Ontwikkeling En Gesondheid	41
2.6.5.4	Sosiale Ontwikkeling	42
2.6.5.5	Selfbeeld, Selfkonsep En Selfrespek	44
2.6.5.6	Kommunikasievaardighede	46
2.6.5.7	Lewensvaardighede En Karakterontwikkeling	47
2.6.5.8	Religieuse, Morele En Normatiewe Uitkomst	48
2.6.5.9	Selfdisipline En Effektiewe Tydsbenutting By Die Tuisleerder	49
2.6.5.10	Rekenaarvaardigheid En Tegnologiese Kennis	50
2.7	REDES VIR TUISSKOLING VANUIT 'N SUID-AFRIKAANSE PERSPEKTIEF	51

2.7.1	Gehalte Onderwys	51
2.7.2	Moedertaalonderrig	51
2.7.3	Godsdienstige En Morele Waardes	52
2.7.4	Handhawing Van Akademiese Standaarde	52
2.7.5	Strawwe Ekonomiese Toestande	52
2.7.6	Tekorte En 'N Gebrek Aan Behoorlik Opgeleide Onderwysers	53
2.7.7	Getalle Van Skoolgaande Kinders Aan Die Toeneem	53
2.7.8	Onvermoë Tot Dissiplinerig By Skole	53
2.7.9	Sosialisering	54
2.7.10	Ouers Se Persoonlike Ervarings	54
2.7.11	Kinders Met Spesiale Leerbehoefes	54
2.8	SAMEVATTING	55

HOOFSTUK 3

DIE SOSIALE ONTWIKKELING EN AKADEEMIESE PRESTASIE VAN DIE PRE-ADOLESENT

3.1	INLEIDING	58
3.2	DIE PRE-ADOLESENT	58
3.3	DIE SOSIALE ONTWIKKELING VAN DIE KIND	59
3.3.1	Die Self As Intrapsigiese Struktuur	60
3.3.1.1	Die Self	61
3.3.1.2	Identiteitsvorming	61
3.3.1.3	Die Selfkonsep	62
3.3.1.4	Die Eiewaarde	67
3.3.2	Die Rol Van Ouers In Die Sosialisering Van Die Kind	67
3.3.3	Die Rol Van Die Portuurgroep In Die Sosialisering Van Die Kind	71
3.3.3.1	Verhoudinge Met Portuurgroep	71
3.3.3.2	Sosiale Ontwikkelingsfases Ten Opsigte Van Die Portuurgroep	73
3.3.3.3	Sport As Sosialiseringsagent Ten Opsigte Van Die Portuurgroep	74
3.3.4	Die Rol Van Hegte Vriendskappe In Die Sosialisering Van Die Kind	76
3.3.5	Die Verband Tussen Verhoudings Met Ouers En Portuurgroep	76
3.3.6	Navorsing Oor Sosialisering Met Betrekking Tot Tuisskole In Die VSA	77
3.4	AKADEEMIESE PRESTASIE	79
3.4.1	Definisie	79

3.4.2	Faktore Wat Akademiese Prestasie Beïnvloed	80
3.4.2.1	Kognitiewe Veranderlikes	81
3.4.2.2	Nie-Kognitiewe Veranderlikes	81
3.4.2.3	Sosio-Ekonomiese Status	82
3.4.2.4	Geslag	82
3.4.2.5	Lokus Van Kontrole	83
3.4.2.6	Selfkonsep	83
3.4.2.7	Gesinsfaktore	84
3.4.2.8	Motivering	85
3.4.2.9	Leerstyl	86
3.4.2.10	Verwagtinge	86
3.4.2.11	Skoolveranderlikes	86
3.4.2.12	Ouer-Opvoedingstyl	87
3.4.3	Navorsing Oor Akademiese Prestasie In Die VSA	87

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP

4.1	INLEIDING	90
4.2	DOEL VAN DIE NAVORSING	90
4.3	NAVORSINGSONTWERP	90
4.4	METODE VAN NAVORSING	91
4.5	DIE MEETINSTRUMENT	92
4.6	FOKUSGROEPONDERHOUE AS MEETINSTRUMENT	92
4.6.1	Voordele En Nadele Van Fokusgroeponderhoue	94
4.6.2	Proses-Komponente Van Die Navorsingsontwerp By Fokusgroeponderhoue	95
4.6.3	Die Toepassing Van Die Tegniek Van Fokusgroeponderhoue	97
4.6.3.1	Styl Van Fokusgroeponderhoue	97
4.6.3.2	Werwing Van Die Groep	97
4.6.3.3	Keuse Van Vergaderplek	98
4.6.3.4	Opname Van Fokusgroeponderhoue	98
4.6.3.5	Aantal Fokusgroeponderhoue	99
4.6.3.6	Onderhoudvoering	100
4.6.3.7	Opvolging, Tempobeheer En Gebalanseerde Deelname	100
4.6.3.8	Transkripsie Van Bandopnames	101
4.6.4	Aannames	101

4.6.5	Rol Van Die Navorsers In Fokusgroeponderhoude	101
4.6.6	Ontwerp Van Vraelys	102
4.7	PRESTASIE TOETSE VIR GRAAD 4-LEERDERS	103
4.7.1	Die MLA-Toets As Meetinstrument	104
4.7.2	Bespreking Van Rasionaal En Toetsitems Van Die Verskillende Toetsgebiede	104
4.7.2.1	Basiese Taalgeletterheid	104
4.7.2.2	Numeriese Geletterheid	104
4.7.2.3	Lewensvaardighede	105
4.8	INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGEVRAELYS AS MEETINSTRUMENT	105
4.8.1	Doel Met Die Interpersoonlike Verhoudingevraelys (IVV)	106
4.8.2	Meting Van Konstruke	106
4.8.3	Beskrywing Van Die Interpersoonlike Verhoudingevraelys (IVV)	108
4.8.4	Formaat Van Die Vraelys	110
4.8.4.1	Itemformaat	110
4.8.5	Spesifieke Aanwysings Vir Die Gebruik Van Die IVV-Toets	110
4.8.6	Nasien Van Die IVV-Toets	111
4.8.7	Evaluering Op Grond Van Die IVV-Toets	111
4.9	ETIESE MAATREËLS	112
4.10	ANALISERING VAN DATA	113
4.11	VERTROUENSWAARDIGHEID VAN DIE STUDIE	114
4.11.1	Betroubaarheid	114
4.11.1.1	Geloofwaardigheid	114
4.11.1.2	Toepaslikheid	115
4.11.1.3	Konsekwentheid	116
4.11.1.4	Neutraliteit	117
4.12	BEVESTIGBAARHEID	117
4.13	VERALGEMEENBAARHEID	118
4.14	OPSOMMING	118

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE STUDIE

5.1	INLEIDING	120
5.2	BIOGRAFIESE INLIGTING TEN OPSIGTE VAN RESPONDENTE	121
5.2.1	Opleiding Van Ouers	121
5.2.2	Ouderdomme Van Ouers En Kinders	122

5.2.3	Geografiese Inligting	122
5.2.4	Tydperk Van Tuisskoling	122
5.2.5	Algemeen	122
5.3	ONTLEDING VAN DIE GEGEWENS: FOKUSGROEPPONDERHOUDE	123
5.4	OPSOMMING	185

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING	187
6.2	SAMEVATTING	187
6.3	BEVINDINGE	189
6.3.1	Redes Vir Tuisskoling	189
6.3.2	Struikelblokke	190
6.3.3	Impak Op Tuisleerders	191
6.3.4	Akademiese Prestasie	192
6.3.5	Sosialisering Van Die Tuisleerders	194
6.3.6	Selfstandigheid, Onafhanklike Besluitneming En Ander Lewensvaardighede	200
6.3.7	Voordele Van Tuisskoling	201
6.3.8	Nadele Van Tuisskoling	201
6.4	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	202
6.5	SLOTGEDAGTE	203

TABELLE

Tabel 5.1	Vergelykende Resultate: Vlak Van Basiese Geletterheid	141
Tabel 5.2	Vergelykende Resultate: Vlak Van Basiese Gesyferdheid	142
Tabel 5.1	Vergelykende Resultate: Lewensoriëntering	142

LYS VAN FIGURE

Figuur 3.1	Die Dinamiek Van Die Selfkonsep	64
Figuur 3.2	Gedrag As Die Resultaat Van 'N Wisselwerking Tussen Belewing, Betrokkenheid,	

	Betekenisgewing En Die Selfkonsep	65
Figuur 3.3	Die Organisasie Van Die Selfkonsep ⁶⁶	
Figuur 3.4	Die Kind Se Relasies Met Sy Ouers En Die Invloed Wat Dit Op Sy Ontwikkeling Uitoefen	68
Figuur 3.5	Kontak En Identifisering Met Ouers En Portuurgroep Op Verskillende Ouderdomme	72
Figuur 3.6	Die Invloed Van Gesinsfaktore Op Die Akademiese Prestasie Van Die Kind	85
Figuur 3.7	Vergelyking Tussen Akademiese Prestasie Van Tuisleerders En Leerders In Die Staatskool Uitgedruk In Persentielrange	87
Figuur 4.1	Volgorde En Interaksie Van Komponente Van Fokusgroeponderhoudvoering As Navorsingsmeetinstrument	96
Figuur 5.1	Selfvertroue : Meisies	149
Figuur 5.2	Selfvertroue : Seuns	149
Figuur 5.3	Eiewaarde : Meisies	150
Figuur 5.4	Eiewaarde : Seuns	150
Figuur 5.5	Selfbeheersing : Meisies	151
Figuur 5.6	Selfbeheersing ; Seuns	151
Figuur 5.7	Senuweeagtigheid : Meisies	152
Figuur 5.8	Senuweeagtigheid : Seuns	152
Figuur 5.9	Gesondheid: Meisies	153
Figuur 5.10	Gesondheid : Seuns	153
Figuur 5.11	Gesinsinvloede : Meisies	154
Figuur 5.12	Gesinsinvloede : Seuns	154
Figuur 5.13	Persoonlike Vryheid ; Meisies	155
Figuur 5.14	Persoonlike Vryheid : Seuns	155
Figuur 5.15	Sosialiteit Algemeen : Meisies	156
Figuur 5.16	Sosialiteit Algemeen : Seuns	156
Figuur 5.17	Sosialiteit Teenoorgestelde Geslag : Meisies	157
Figuur 5.18	Sosialiteit Teenoorgestelde Geslag : Seuns	157
Figuur 5.19	Sosialiteit Dieselfde Geslag : Meisies	158
Figuur 5.20	Sosialiteit Dieselfde Geslag : Seuns	158
Figuur 5.21	Morele Inslag : Meisies	159
Figuur 5.22	Morele Inslag : Seuns	159
Figuur 5.23	Formele Verhoudinge : Meisies	160
Figuur 5.24	Formele Verhoudinge : Seuns	161
Figuur 5.25	Leuenskaal : Meisies	162
Figuur 5.26	Leuenskaal : Seuns	162

HOOFSTUK 1

ORIËTERING

1.1 INLEIDING

Tuisonderwys is sedert 1996 in Suid-Afrika gewettig (Artikel 51 van Wet 84 van 1996 soos opgeneem in Staatskoerant nommer 17579 van 15 November 1996) en daar word geraam dat tussen ses- en tienduuisend ouerpare in 1999 (Malan 1999: 4), maar ongeveer vyftienduuisend ouerpare in 2001 (Van Oostrum 2001), reeds hulle kinders aan die geïnstusionaliseerde skole onttrek en met tuisonderrig begin het. Op 23 November 1999 is die nuwe nasionale beleid oor tuisonderwys afgekondig wat meer spesifieke riglyne aan ouers verskaf wat na tuisonderrig oorgeskakel het. Hoewel praktiserende tuisonderwys uit vry keuse en nie uit noodsaak, 'n relatief nuwe verskynsel in ons Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is, bestaan tuisonderwys reeds vir 'n geruime tyd in lande soos die Verenigde State van Amerika, Engeland, Australië, Europese lande en selfs in Japan - waar tuisskoling as skoolweiering beskou word (Verster 1998: 26).

Histories gesproke is dit nie korrek om te beweer dat tuisonderwys 'n relatief nuwe verskynsel in die Suid-Afrikaanse samelewing is nie. In die vroegste geskiedenis van Suid-Afrika is kinders tuis, veral deur die moeder, onderrig. In latere jare het plaasskole en private onderwysers aan 'n sektor van leerders onderrig begin verskaf, maar die onderrig in die huis en onmiddellike omgewing was steeds die primêre bron van opvoeding. Die redes vir tuisonderwys was deels as gevolg van die onbeskikbaarheid van "openbare skole", maar deels ook op grond van die feit dat gesinne op die platteland dit nie kon bekostig, of dit nie prakties moontlik was om hulle kinders daagliks na verafgeleë skole te vervoer nie. Die meeste Suid-Afrikanners het tot minder as honderd jaar gelede hulle enigste skoling tuis ontvang (Van Oostrum 1997 in De Waal 2000: 16). So is bekende Suid-Afrikanners, onder andere genl. Jan Smuts en die digter Louis Leipoldt, produkte van tuisonderrig (Rademeyer 1997: 31). Die verskynsel van tuisonderrig het egter in die negentiende eeu met moderne vervoermiddels en die instelling van verpligte skoolbesoek minder voorgekom en het dit tot 'n groot mate in die meer resente verlede heeltemal verdwyn, of ouers het in die geheim hulle kinders tuis onderrig, omdat tuisonderwys onwettig verklaar is.

In 1994, met die verkiesing van die eerste demokratiese regering in Suid-Afrika, het die onderwys-situasie egter aansienlik verander. Al hoe meer ouers het die behoefte aan 'n alternatiewe skoolstelsel ondervind en op grond van die verslapping in die wet op verpligte skoolbywoning aan staatskole, die moontlikheid van tuisskoling ondersoek en begin ontgin. Hierdie verandering in die wet ingevolge die Grondwet van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996) en die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 27 van 1996) het die gevolg dat verskeie leerders aan die geïnstusioneerde onderwys onttrek is en 'n onderrigprogram tuis begin volg het.

Die Grondwet van Suid-Afrika 108 van 1996 is die hoogste wet en beskerm die regte van alle burgers in die land. Ingevolge artikel 29(1) gee die grondwet 'n reg op basiese onderwys aan elkeen in Suid-Afrika (Visser 1998: 646). Artikel 29(2) kwalifiseer die reg op onderwys in 'n taal of tale van keuse en ingevolge Artikel 29(3) verkry almal die reg om op eie koste onafhanklike instellings (insluitende tuisskole) op te rig, mits dit aan sekere

vereistes voldoen. Die uitgangspunt is dus dat elkeen se reg op basiese onderwys deur die staat voorsien word en dat die staat dienooreenkomstig 'n plig het om 'n openbare onderwysstelsel te vestig, te bedryf en uit te brei sodat die reg op onderwys voldoende praktiese betekenis het (Visser 1998: 646).

Ingevolge die grondwet strek die Staat se plig verder in soverre dit nie onredelike struikelblokke in die weg van enige ander geldige inisiatiewe om aan kinders se reg op onderwys te voldoen, mag lê nie. Die staat se onbetwisbare verantwoordelikheid ten aansien van onderwys gee nie die reg daaraan om 'n "onderwysdiktatuur" te vestig en ander alternatiewe as die openbare skoolstelsel te probeer onderdruk of te versmoor nie (Visser 1998: 646). Hiervolgens wil dit lyk asof die algemene reg op onderwys heelwat ruimte vir ouers bied om handeling te onderneem en inisiatief aan die dag te lê ten einde aan hulle kinders se reg op onderwys gehoor te gee.

Artikel 51 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) handel uitdruklik oor tuisonderrig wat dit dan ook as 'n wettige en geldige onderwys-alternatief erken.

Volgens Artikel 51 van die Onderwyswetgewing, is die Hoof van die Onderwysdepartement verplig om tuisleerders wat nog skoolpligtig is (dus 15 jaar en jonger is), by die Onderwysdepartement as sodanig te registreer en wel onder die volgende voorwaardes:

- (a) Dat die registrasie in belang van die leerder is;
- (b) Dat die onderrig wat die leerder tuis sal ontvang -
 - (i) aan die minimum vereistes van die kurrikulum van openbare skole sal voldoen; en
 - (ii) van 'n standaard sal wees wat nie minderwaardig is, gemeet aan die standaard van onderwys wat in openbare skole aangebied word nie; en
- (c) Dat die ouer aan enige ander redelike voorwaardes wat deur die Departementshoof gestel word, sal voldoen.

Die Onderwys-departementshoof kan ook die registrasie van tuisskoling intrek of opskort, maar nie alvorens hy/sy -

- (a) die ouers van sy/haar voorneme om op hierdie wyse op te tree en die redes daarvoor verwittig het;
- (b) aan die ouers die geleentheid gebied het op vertoë tot hom of haar te rig in verband met sodanige optrede nie; en
- (c) enige sodanige vertoë wat ontvang is, behoorlik oorweeg het nie.

Die ouers mag by die Lid van die Uitvoerende Raad vertoë rig teen die intrekking van registrasie of die weiering om 'n leerder ingevolge hierdie Wet te registreer.

Op 23 November 1999 is die Nasionale Onderwysbeleid, 1996 (no 27 van 1996) gepubliseer. In hierdie beleid word die Onderwyswetgewing, en wat deur die Ministerie en die Administrasie van Onderwys daaronder verstaan word, verduidelik. 'n Opsomming van hierdie beleid word nou weergegee:

1. Tuisskoling (soos na verwys in Artikel 51 van die Onderwyswet), word gedefinieer as :
 - (a) 'n Onderwysprogram wat deur 'n ouer in hul eie ouerhuis aan 'n leerder of leerders verskaf word. Die ouer mag ook addisioneel van die dienste van 'n buitepersoon gebruik maak ten einde spesifieke areas van die kurrikulum aan die leerders te onderrig.
 - (b) 'n Wettige, onafhanklike vorm van onderwys, wat as alternatief dien tot die bywoning van 'n publieke of private skool.
2. Die administrasie ten opsigte van die registrasie van die leerder wat tuisonderrig ontvang, asook die monitering van die tuisskoling, is die verantwoordelikheid van die Hoof van die Onderwysdepartement. Hierdie verantwoordelikheid mag egter deur die Departementshoof aan ander werknemers van die Onderwysdepartement oorgedra word.
3. Aansoek om registrasie:
 - (a) Die ouers van die leerder wat skoolpligtig is, moet aansoek doen tot die tuisskoling van sodanige leerder.
 - (b) Leerders word in die verpligte fases geregistreer, naamlik Grondslagfase (grade 1-3); Intermediêre Fase (grade 4-6) en die Senior Fase (grade 7 - 9). Leerders wat nie meer onderhewig aan die verpligte skoolouderdom is nie, hoef nie te registreer indien hy/sy tuisskoling sou ontvang nie. Volgens die Regering se Kennisgewing; nommer 2433 van 1998, word die ouderdom met die spesifieke graad gekoppel, en geld hierdie beginsel ook die norme vir die tuisskoling.
 - (c) Ouers wat 'n leerder met spesifieke spesiale opvoedingsbehoefte, moet ook aansoek doen by die Hoof van die Departement om die leerder tuis te onderrig.
4. Voorwaardes tot registrasie van 'n leerder vir tuisskoling
 - (a) Bewyse moet deur die ouers gelewer word dat tuisskoling wel in die beste belang van die kind geskied, dat die fundamentele reg van die kind tot onderwys eerbiedig word, en dat hy net so gereeld en minstens op dieselfde standaard as die staatskole, tuisonderrig sal ontvang.
 - (b) Ten einde vas te stel of die tuisskoling wel in die beste belang van die kind sou wees, moet die ouers verder bewys lewer van sy/haar eie kwalifikasies, die ure van die dag wat aan tuisonderrigprogramme spandeer sal word, die minimum aantal dae per jaar wat aan tuisonderrig bestee sal word, asook inligting ten opsigte van die program wat gevolg sal word en die fasiliteite/bronne wat beskikbaar sal wees vir die gebruik met die tuisskoling.
 - (c) Die kurrikulum wat gevolg sal word moet ook aan die Onderwysdepartement voorgelê word.

- (d) Die program wat gevolg word moet by die ouderdom en potensiaal van die leerder pas en moet voldoen aan die minimum vereistes en standaarde, soos gestel aan die staatskole. Die taalbeleid en uitkomste, soos gespesifiseer vir die verskillende fases in die staatskole, moet ooreenkomstig ook deur die tuisleerders bereik word.
- (e) Die minimum van 3 ure kontak onderwys per dag word gestel.
- (f) Die opvoeding wat voorsien word moet in ooreenstemming wees met die waardes soos gestel in die Konstitusie van die Republiek van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996). Hiervolgens mag geen onregverdig diskriminasie, rassisme of geloofonverdraagsaamheid in die program, soos gevolg deur die tuiskolers, gepropageer word nie.

5. Pligte van die ouers wat tuisonderrig verskaf:

Nadat registrasie ten opsigte van die tuisonderrig deur die Hoof van die Onderwysdepartement goedgekeur is, moet die ouers die volgende pligte nakom:

- (a) 'n Bywoningsregister moet bygehou word
- (b) 'n Portefeulje van die leerder se werk moet bygehou word. Volledige rekord moet gehou word van die leerder se vordering asook volledige verslag moet bygehou word van intervensie en ander opvoedkundige ondersteuning wat aan die leerder verskaf is. Hierdie rekordhouding moet op aanvraag beskikbaar wees vir inspeksie deur die Onderwysdepartement.
- (c) Die ouer moet bewys kan lewer dat voortdurende evaluasie van die leerder se werk en vordering gedoen word en sy prestasie moet teen spesifieke uitkomste gemeet word. Bewyse van sodanige evaluering moet ten minste na die eerste jaar van tuisonderrig voorsien word, en daarna aan die einde van graad 3, graad 6, en graad 9.
- (d) Alle evalueringbewyse en -verslae moet vir 'n periode van minstens 3 jaar deur die ouers gehou word.
- (e) Aan die einde van elke fase moet die ouer op eie koste die kind aan onafhanklike toetsing deur 'n gekwalifiseerde persoon onderwerp sodat sy vordering gemeet/getoets kan word. 'n Verslag moet dan deur hierdie persoon aan die Onderwysdepartement voorgelê word.

6. Voorsiening word verder daarvoor gemaak dat die Onderwysdepartement te eniger tyd die registrasie ten opsigte van tuis skoling mag terugtrek.

1.2 ONTLEDING VAN DIE PROBLEEM

John Caldwell Holt (1923 - 1985) kan beskou word as die persoon wat tuisonderrig as verskynsel sy filosofiese beslag gegee het. In sy boek "How children fail" (Holt 1964: 175) beweer hy dat die skool as instelling "ware leer" by kinders verhinder en dat die kind sy vermoë tot leer, begrip en kreatiwiteit in die geïnstitusioneerde

omgewing verloor. Volgens Holt is die grootste probleem met die skole as onderriginstellings die feit dat sekere inhoud (kurrikulum) op die kinders afgedwing word op grond van 'n aantal onwetenskaplik opvoedkundige aannames, naamlik:

- dat daar 'n sekere essensiële kennisbasis bestaan waarvoor alle leerders moet beskik
- dat 'n leerder se vlak van opvoeding bepaal word deur die hoeveelheid van hierdie kennis waarvoor die leerder beskik
- dat dit dus die skool se plig is om soveel moontlik van hierdie essensiële kennis aan die kind oor te dra

Holt bepleit 'n leeromgewing waar kinders se natuurlike drang tot eksperimentering en nuuskierigheid hulle tot leer en kennis inspireer sonder dat dit op hulle vanuit 'n eksterne impetus afgedwing word. Holt (1967: 293) glo dat *"...man is by nature a learning animal. Birds fly, fish swim, man thinks and learns. Therefore, we do not need to 'motivate' children into learning by wheedling, bribing, or bullying. We do not need to keep picking away at their minds to make sure they are learning. What we need to dois bring as much of the world as we can into the ...classroom; give children as much help and guidance as they need and ask for; listen respectfully when they feel like talking, and get out of the way. We can trust them to do the rest."*

In die boek "The underachieving school" wat in 1969 verskyn, val Holt die skoolstelsel in Amerika openlik aan en beweer dat die voortdurende toetsing van leerders, vasgestelde kurrikulums, die onnodige druk wat op leerders geplaas word en die feit dat leerders nie behoorlik op die volwasse lewe voorberei word nie, 'n skadelike effek op hulle het. Hy glo dat dit meer in die belang van die kinders sou wees indien (die skoolstelsel) *"... would let every child be the planner, director and assessor of his own education, to allow and encourage him, with the inspiration and guidance of more experienced and expert people, and as much help as he asked for, to decide what he is to learn, when he is to learn it, how he is to learn it, and how well he is learning it. It would be to make our schools, instead of what they are, which is jails for children, into a resource for free and independent learning, which everyone in the community, of whatever age, could use as much or as little as he wanted"* (Holt, 1969: ix).

Die idee van "deschooling" het hier sy beslag gekry, waar Holt dan beweer dat die beste onderrig en opvoeding buite die skole plaasvind en dat die ouers in 'n beter posisie is om aan hulle kinders hierdie ideale vorm van onderrig en leer te verskaf. "Deschooling" verwys dan ook na 'n stelsel waar geen program of kurrikulum gevolg word nie: Die leerder (in samewerking met die ouers) besluit op 'n tema wat die kind interesseer. Hierdie tema word deur die leerder nagevors totdat daar, na sy eie mening, genoegsame inligting ingesamel is en sy kennis genoeg uitgebrei is, waarna daar weer met 'n nuwe tema begin word

Op grond van hierdie filosofiese uitsprake van Holt en om verskeie ander praktiese redes (soos uiteengesit in hoofstuk 2 van hierdie studie) het tuisonderrig in Amerika in so mate toegeneem dat tussen 1,3 miljoen en 1,7

miljoen leerders tans tuisonderrig ontvang (Ray 2001: 1). Die groeitempo is volgens skatting tussen 7% en 15% per jaar.

Sedert die wettiging van tuisonderrig in Suid-Afrika het hierdie verskynsel met ongeveer 30% oor die afgelope 4 jaar toegeneem (Rademeyer 1997: 31). Let egter daarop dat daar wel ouers was wat voorheen hulle kinders tuis onderrig het, maar hulle was onderworpe aan die risiko van vervolging en selfs tronkstraf en daarom is daar nie 'n aanduiding van die aantal kinders wat sodanig onderrig is nie.

In die lig van bogenoemde feite kan die vraag, wat ook as navorsingsvraag dien, gestel word:

Wat is die stand van sake betreffende tuisonderrig in Suid-Afrika? Watter implikasies hou tuisonderrig vir die sosiale ontwikkeling en die akademiese stand van die kind in?

Die doel van onderrig is om die kind tot selfverwerkliking te bring en wel op kognitiewe, affektiewe, sosiale, morele en fisiese gebiede. Sou leerders deur tuisonderrig wel op bogenoemde terreine die nodige gebalanseerde groei ondervind en na-skool in staat wees om hulle plek op alle gebiede vol te staan en tot ware selfaktualisering te kom? Hierdie vraag dek die grootste kritiek teen tuisskoling aangesien die persepsie bestaan dat tuisskoling per definisie die leerders aan 'n geïsoleerde omgewing uitlewer, waar geen ander leerder van hul eie ouderdom betrokke is nie, en dat hulle dus sosiaal deur die tuisskoling benadeel word. Verder is daar kritiek dat tuisskoling die tuisleerders akademies benadeel aangesien die persepsie bestaan dat slegs geïnstitusionele instellings, soos die staatskole en privaatskole, met gekwalifiseerde onderwysers, leerders tot selfverwerkliking kan begelei. Volgens Holt (Franzosa 1984: 231) berus hierdie persepsie egter op 'n mite, en is dit eintlik die ouers, in samewerking met die kind, wat hom tot selfverwerkliking kan onderrig.

Geen aanduidings word in die Onderwysbeleid gegee oor spesifieke kurrikulums of leerplanne wat deur die tuisskolers gebruik of gevolg moet word nie. Dit skep dus die geleentheid vir tuisskolers om 'n program van "deschooling", soos gepropageer deur Holt, te volg. Die vraag ontstaan egter of dit enigsins akademiese voordele vir die kinders inhou indien hulle 'n program volg waar hulle self bepaal wat die leerinhoud, leermetodes, tyd van leer en begeerte tot leer moet wees.

Daar moet ten opsigte van tuisskoling in Suid-Afrika vasgestel word om welke redes ouers hulle kinders uit die openbare skole verwyder en of die tuisskoling wel in hierdie geïdentifiseerde behoeftes kan voorsien.

Hoewel die beleidsformulering wel in 'n mate die praktiese implimentering van wetsaspekte dek, heers daar steeds onsekerhede by die ouers wat hulle kinders tuis onderrig en is daar steeds vrae oor aspekte soos:

- Mag ouers hul kinders tuis onderrig as hulle nie opgeleide onderwysers is nie? Volgens die Pestalozzi Trust regsfonds vir Tuisonderwys, se nuusbrief (gedateer 31 Mei 2000) is daar geen uitsluitel oor

hierdie kwessie by beide die ouers of Onderwysdepartement nie, aangesien enkele ouers sonder onderwyskwalifikasies wel kon registreer, maar dat ander se registrasie afgekeur is.

- Wat presies behels die "minimum vereistes" ten opsigte van die kurrikulum en standaard van onderwys in die staatskole en ander redelike eise wat die Hoof van die Departement mag stel (artikel 51 van die SA Skolewet)?
- Hoe word die leerders geëvalueer ten opsigte van die "minimum standaarde"?
- Hoe word 'n gebalanseerde leerprogram geskep wat kultuurareas soos kuns en musiek insluit en hoe word die probleem van sportbeoefening geakkomodeer? Mag 'n leerder wat tuisonderrig ontvang moontlik by 'n naburige skool se sport- of kultuurprogram inskakel?

Volgens die vereistes vir tuisonderrig, soos gestel deur die Skolewet, mag leerders nie deur die feit dat hulle tuis onderrig word "benadeel" word nie. Hoe word bepaal of 'n tuisonderrigprogram in die beste belang van die leerder is?

Bogenoemde vrae word vervolgens as probleemstelling geformuleer.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Omdat tuisonderrig in Suid-Afrika gewettig is en al hoe meer ouers hulle tot hierdie vorm van onderwys wend, moet daar gekyk word na die effek wat tuisonderrig op die leerder het en wel aan die hand van die volgende vrae:

- Waarom besluit ouers om hulle kinders eerder tuis te onderrig; watter uitkomst wil hulle bereik en voorsien die tuisskoling as instelling in hierdie behoefte?
- Is ouers wat nie as onderwysers gekwalifiseer is nie bevoeg om hul kinders tuis te onderrig en sou die feit dat die ouer nie gekwalifiseerd is nie dalk die leerder akademies benadeel?
- Watter implikasies hou tuisonderrig vir die kind se sosiale ontwikkeling in?
- Hoe ontwikkel die tuisleerder se selfkonsep en word die kind tot selfverwerkliking onderrig?
- Sal tuisleerders daartoe instaat wees om hulle regmatige plek in die volwasse lewe in te neem?
- In watter mate sou hulle in staat wees tot kreatiewe probleemoplossing en beskik oor effektiewe kommunikasievaardighede en lewensvaardighede.

1.4 DOELSTELLINGS VAN DIE NAVORSING

Hierdie studie het ten doel om vas te stel of die leerders sosiaal of akademies benadeel word deur die feit dat hulle tuisonderrig ontvang.

Die volgende aspekte sal ondersoek word:

- Redes waarom ouers in Suid-Afrika met tuisonderrig vir hulle kinders begin en waarom hulle hierdie alternatiewe vorm van onderrig bo die formele skoolstelsel verkies.
- Of tuissoning aan die ouers en leerders se verwagtinge beantwoord en of dit aan hulle behoeftes voldoen.
- Die voordele en nadele wat tuisonderrig vir die leerder inhou.
- Hoe die sosiale ontwikkeling van die tuisleerder met leerders in die staatskole vergelyk.
- Hoe die akademiese prestasie van die tuisleerders met die akademiese prestasie van leerders in staatskole vergelyk.

1.5 NAVORSINGSMETODE

1.5.1 Literatuurstudie

In hierdie studie word 'n volledige literatuurstudie van alle relevante bronne, primêr en sekondêr gedoen. Hierdie bronne sluit hoofsaaklik inligting oor tuisonderrig in wat internasionaal gepubliseer en op internasionale data geskoei is, veral in die vorm van boeke en tydskrifartikels. Hoewel daar nie in Suid-Afrika baie inligting oor die onderhawige onderwerp gepubliseer is nie, is alle relevante bronne geraadpleeg, insluitende toepaslike regeringspublikasies, tydskrif- en koerantartikels, ongepubliseerde verhandelings en nuusbriewe van tuisonderrigverenigings. Inligting word ook uit die elektroniese media verkry, waar alle beskikbare inligting op die Internet geraadpleeg is.

1.5.2. Kwalitatiewe En Kwantitatiewe Onderzoek

Volgens Waghidy (2000: 25) het sowel die kwantitatiewe as die kwalitatiewe navorsingsmetode hul onderskeie tekortkominge. Deur die gebruik van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes in dieselfde navorsingstuk, kan hierdie tekortkominge egter geminimaliseer word. Albei metodes kan dus gebruik word om gesamentlik 'n meer omvattende en groter geheelbeeld te vorm, wat tot die voordeel van opvoedkundige navorsing aangewend kan word.

'n Kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe metode word in hierdie studie gevolg. Die twee metodes word komplementêr tot die breër sosiale diskoers of redevoering aangewend. Hier word gepoog om die kwantitatiewe empiriese bevindinge en die kwalitatiewe insigte van die navorser, ouers en leerders te kombineer. Eersgenoemde is verkry uit die resultate van die skolastiese evaluering van die leerders, asook 'n vraelys om die sosiale ontwikkeling van die leerders te bepaal. Laasgenoemde behels individuele en fokusgroeponderhoude met relevante persone wat tuisonderrig prakties bedryf.

1.6 AFBAKENING VAN DIE NAVORSING

Ouers wat 'n tuisskolingsprogram volg, is oor die hele Suid-Afrika versprei en geen gesentraliseerde inligting ten opsigte van fisiese bereikbaarheid van die ouers is beskikbaar nie. Die feit dat tuisskoling in Suid-Afrika nog in sy kinderskoene staan en daar geen sentrale registrasie van tuisskolers bestaan nie, en weinig ouers reeds daarin kon slaag om wel as tuisskolers by die Departement van Onderwys te registreer, bemoeilik die opsporing van sodanige persone selfs meer. Daar bestaan wel reeds vier verenigings vir tuisskolers in die land en hierdie organisasies, sowel as die Pestalozzi Trust Regsfonds vir Tuisonderwys en Breinlyn Junior Universiteit, wat die grootste kurrikulumverskaffer aan tuisskolers in Suid-Afrika is, is in die beste posisie om inligting ten opsigte van die tuisskolers te verskaf. Hierdie organisasies mag egter geen inligting oor hulle lede aan buitelanders bekend maak nie, en alle korrespondensie wat met die lede aangegaan mag word, ook die versoek om deelname aan die navorsing, moet streng deur die organisasies as middelganger geskied. Die navorser kan slegs die versoeke aan die tuisverenigings rig en hulle versprei dit dan aan hulle lede. Verskeie ouers verkies ook om anoniem te bly en wil hulself nie blootstel deur by enige van hierdie organisasies te registreer nie, spesifiek omdat moontlike vervolging hulle in die gesig sou staar. Hierdie problematiese situasie, bemoeilik die taak van die navorser en dit is onmoontlik om die universum van tuisleerders vir hierdie navorsing te nader, of selfs om te bepaal watter sektor van tuisleerders of hoeveel huishoudings die versoek om deelname, wel bereik het.

Die volgende kriteria vir deelname aan die studie word gestel:

- Ouers en hulle kinders wat vir langer as een jaar reeds met tuisskoling besig is, word in hierdie studie gebruik aangesien hulle oor meer realistiese insigte beskik en meer in 'n posisie sal wees om te kan oordeel oor die implikasies, hetsy positief of negatief, wat dit vir die kind inhou.
- Slegs leerders in graad 4 sal aan die akademiese prestasietoets onderwerp word en leerders in graad 7 aan die vraelys oor die stand van sosialisering.
- Vraelyste aan ouers sal aan soveel ouers moontlik oor die hele demografiese gebied gestuur word, maar op grond van fisiese beperkinge sal individuele en fokusgroeponderhoude slegs in die Pretoria-omgewing gevoer kan word.

1.7 BEGRIPSVERKLARINGE

1.7.1 Tuisonderrig/Tuisonderwys/Tuisskool/Huisskool/"Homeschooling"

Omdat hierdie begrip in die Suid-Afrikaanse konteks nog relatief nuut is, word bogenoemde terme as sinonieme in die literatuur gebruik. Die volgende definisies kom voor:

- Gray (1992: 2) definieer die term as volg: *"A home school may be defined as the instructional arrangement that results when a parent or group of parents choose to bear the full responsibility of*

educating their young at home apart from any traditional form of public or private school. Hours of instruction, curriculum materials, and subject matter differ greatly from one family to another."

- Taylor (in Fash 1994: 4) *"A teaching situation wherein children learn in the home in lieu of a conventional school. The parents, tutors or guardians assume the direct responsibility for the education of their child."*
- Morris (1992: 17) *"A home school exists where parents have chosen to educate their children at home rather than enroll them in private or public schools. Tutors may be employed, or the parents may take full responsibility for teaching the children."*
- Volgens Louw (1992: 356) *"..aanvaar minstens een van die ouers in die gesin die volle verantwoordelikheid vir die formele onderrig en leer van hul kinders. Hierdie onderrig en leer word meestal deur die moeder behartig sonder enige vergoeding van die staat se kant af. Kinders wat tuis onderrig word, woon dus glad nie openbare of privaatskole by nie."*
- Louw (1998: 195) verfyn sy eie definisie van huiskoling soos volg: *"waar huisskoling nog op verskillende wyses gestruktureer en bedryf word, is daar een deurslaggewende vereiste waaraan alle huisskole moet voldoen. Dit is dat 'n ouer bereid en in staat moet wees om volle verantwoordelikheid vir die onderwys van sy kinders in 'n huisgebaseerde onderwysopset te aanvaar."*

Vir die doel van hierdie navorsingstuk is die volgende definisie, soos gestel in Artikel 51 van die Skolewet, van krag: *'n Onderwysprogram wat deur 'n ouer in sy eie huis aan 'n leerder of leerders verskaf word. Die ouer mag ook addisioneel van die dienste van 'n buitpersoon gebruik maak ten einde spesifieke areas van die kurrikulum aan die leerders oor te dra. Hierdie onderwys is 'n wettige onafhanklike vorm van onderwys wat as alternatief tot die bywoning van 'n publieke of private skool dien."*

1.7.2 Tuisskolers

Van Oostrum (1997: 21) definieer 'n tuisskoler as *" enige lid van 'n gesin wat by tuisonderwys betrokke is."* Vir die doeleindes van hierdie studie sal die begrip "tuisskoler" spesifiek verwys na enige ouer wat by tuisonderwys betrokke is.

1.7.3 Tuisleerders

'n Tuisleerder is, volgens Van Oostrum (1997: 21), *"...enige leerder in tuisonderwys."*

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys tuisleerder na enige leerder wat by die huis onderrig word.

1.7.4 Staatskole

Staatskole verwys na die tradisionele leersituasie in Suid-Afrika, waar leerders die grootste gedeelte van die dag in 'n opvoedkundige en leersituasie verkeer. Gekwalifiseerde onderwysers is primêr verantwoordelik vir die onderrig wat tydens die skooldag plaasvind.

Simpson (1991: 23) definieer staatskole as 'n akademiese instelling wat finansieel deur die regering ondersteun word en waarvan die leerders hulle huise moet verlaat ten einde die skool by te woon en akademiese onderrig te word.

1.7.5 Geïnstusionaliseerde Onderwys

Hierdie term verwys na 'n instansie of inrigting van onderrig, hetsy staatskool of privaatskool, waarheen leerders gestuur word om deur onderwysers onderrig te word. 'n Leersituasie word geskep waar onderrig-aktiwiteite deur gekwalifiseerde onderwysers onderneem word (Fash 1994: 4).

1.7.6 Sosiale Ontwikkeling

"Sosiale ontwikkeling" verwys na die proses of toestand waarvolgens 'n persoon by 'n spesifieke sosiale omgewing inpas, of geleer word om in te pas. In hierdie definisie word die volgende ingesluit: oordrag van die kultuur, oordrag van oorlewings- en kommunikasievaardighede en die oordrag van sosiale waardes en norme (Parker 1996: 6-7).

1.7.7 Akademiese Prestasie

Die begrip "akademiese prestasie" verwys in hierdie studie na die vlak van prestasie wat deur 'n persoon bereik word en wat hoofsaaklik beskou word as die produk van leerinhoud wat deur die leerder bemeester is (Van der Westhuizen 1987: 6).

1.7.8 Pre-Adolescent

Die term pre-adolescent verwys na 'n kind in die laaste fase van die middelkinderjare, met 'n ouderdom van tussen 9 en 12 jaar (Louw 1990: 325).

1.8 NAVORSINGSPROGRAM

Ten einde aan die doelstellings en probleemstellings wat in hierdie navorsing gestel is te voldoen sal die ondersoek soos volg verloop:

- Hoofstuk 1: Inleiding tot die studie: "Die effek van tuisskoling op die sosiale ontwikkeling en akademiese prestasie van die pre-adolesent"
- Hoofstuk 2: Literatuurstudie word onderneem ten einde die verskynsel "tuisonderrig" as alternatiewe onderwysverskynsel, met verwysing na studies reeds gedoen op die internasionale front en in Suid-Afrika, te ondersoek.
- Hoofstuk 3: Literatuurstudie word onderneem oor die sosiale ontwikkeling en faktore wat akademiese prestasie by die pre-adolesent beïnvloed.
- Hoofstuk 4: Die navorsingsontwerp word uitvoerig bespreek. Die teoretiese begronding van al die meetinstrumente, asook die etiese maatreëls en die vertrouenswaardigheid van die studie word bespreek .
- Hoofstuk 5: 'n Bespreking en analise van alle navorsingsbevindinge word weergegee.
- Hoofstuk 6: 'n Samevatting van alle bevindinge asook aanbevelings vir verdere studie word in hierdie hoofstuk gedoen.

1.9 SAMEVATTING

Tuisskoling is in 1996 in Suid-Afrika gewettig en die Nasionale Onderwysbeleid ten opsigte van tuisonderrig is in 1999 gepubliseer. Ouers wat bekommerd is oor die huidige onderwysbestel het dus die vryheid om hulle kinders uit die geïnstitusioneerde skole te verwyder en hulle tuis te onderrig. Die vraag word gestel wat die implikasies van sodanige stap op die sosialisering en akademiese prestasie van die kind is en of die kinders tot genoegsame selfverwerkliking kan kom om hulle plek in die samelewing vol te staan.

In hierdie studie word die redes vir die ouers se besluit om kinders tuis te onderrig, ondersoek, en spesifiek om vas te stel of tuisskoling wel in hierdie gestelde behoeftes voorsien. Verder word die sosiale ontwikkeling en die faktore wat die akademiese prestasie van die pre-adolesent beïnvloed ondersoek, waarna gepoog word om vas te stel watter invloed tuisonderrig op die sosialisering en akademiese prestasie van die kind sou hê, hetsy positief of negatief.

In die volgende hoofstuk word tuisonderrig as verskynsel, asook die redes waarom ouers hul kinders tuis sou onderrig, ondersoek.

HOOFSTUK 2

TUISSKOLING AS ALTERNATIEWE

ONDERWYSVERSKYNSEL

2.1 INLEIDING

Hoewel tuisskoling geen nuwe verskynsel in die geskiedenis van die Suid-Afrikaanse Skolestelsel is nie, en reeds in vorige dekades, selfs deur pioniers en Voortrekkers, as onderrigmetode beoefen is - en dus waarskynlik as die mees tradisionele skoolvorm beskou kan word (Van Schoor 1999:16) - is die woord nie in enige Afrikaanse woordeboek opgeneem nie. Daar bestaan dus in werklikheid geen "amptelike" definisie vir hierdie onderwysverskynsel nie. In hierdie hoofstuk word deur middel van literatuurstudie 'n verslag gedoen oor die historiese agtergrond en ontwikkeling van tuisskoling in die wêreld, asook in Suid-Afrika. Daarna word 'n ondersoek geloods na die redes waarom ouers besluit om hulle kinders tuis te onderrig. Die redes waarom ouers begin met tuisskoling word eers beskou vanuit die oogpunt van "kritiek" teen staatskole en daarna word verwys na die redes vir tuisskoling as positiewe uitkomst wat die ouers graag aan leerders wil oordra. Daar word deurgaans verwys na navorsingsresultate oor die effek wat tuisskoling op die kind-in-opvoeding het.

2.2 HISTORIESE BLIK OP TUISONDERRIG

Guterson (1992:101) reconstrueer die daaglikse lewe van kinders in meer primitiewe tye en omgewings, as 'n tydperk waartydens hulle daaglik ten volle aan die sosiale lewe van die volwassene deelgeneem het. Deur langdurig tyd in die volwassenes se geselskap deur te bring, was hulle reeds op die ouderdom van 12 jaar as volwasse genoeg beskou om uit die veilige omgewing van hul ouerhuis verwyder te kon word om 'n selfstandig 'n gerespekteerde bestaan in die gemeenskap te voer. Teen hierdie ouderdom was kinders ten volle opgelei in die geloof, mites, kennis, kundigheid, filosofie, geskiedenis en rituele van hul gemeenskap en kon hulle 'n volledige bydrae tot die daaglikse lewe in daardie gemeenskap maak.

Die lewe en gemeenskappe het egter nie so simplisties bly voortbestaan nie, en namate die omstandighede in die gemeenskappe meer kompleks begin raak het, het daar 'n groter behoefte aan formele onderrig ontstaan. In die antieke Egiptiese gemeenskap was dit byvoorbeeld nie meer moontlik om genoegsame kennis slegs deur waarneming en navolging in te win nie: ingewikkelde meetkunde en abstrakte wiskundige en sterrekundige konsepte moes baasgeraak word om byvoorbeeld piramides te bou, en 'n meer formele vorm van onderrig is ingestel. Volgens hierdie onderrigstelsel is seuns van die ryker klas in Egipte tussen 5 en 17 jaar deur priesters onderrig in vakke waarvoor die ouers nie genoeg kundigheid beskik het om tuis te doen nie. Hierdie is waarskynlik een van die vroegste voorbeelde waar informele onderrig nie kon tred hou met die realiteit van 'n meer komplekse samelewing nie en nie in al die behoeftes kon voorsien nie, en die formele skool hierdie behoefte van die gemeenskap moes bevredig (Guterson 1992:102).

In die agtiende eeu was skole in Europa reeds 'n gevestigde en rigiede instelling. Kinders in Duitsland is byvoorbeeld 12 tot 14 uur per dag in die skole onderrig, onderwysers moes streng toesig hou oor elke beweging van die kinders, en geen speletjies of selfs rustye is toegelaat nie. Dit is in hierdie tydperk wat Jean-

Jacques Rousseau 'n rewolusie in die denke van die skolestelsel begin, waar hy in sy boek "Émile" (gepubliseer in 1762) kinders as inherent "goed" voorstel en dat die onderwysers se plig slegs was om die kinders te help om natuurlik te ontwikkel volgens hulle inherente goeie karaktertrekke. Volgens Rousseau ... *"a child should be educated not merely for future employment but as a human being, with senses fully alive and independence of thought fully developed, with nature as the ground of his learning and his education gently cultivated by thoughtful and sensitive adults"* (Guterson 1992: 104).

2.2.1 Tuisonderrig In Die Verenigde State Van Amerika

In die Verenigde State van Amerika was kinders ook reeds sedert die vroegste tye tuis onderrig. Ballmann (1989:14) beskryf die situasie soos volg : *"The home served as the social center of influence, the root of moral and spiritual guidance, and the primary academic instructor."* Teen die middel van die sewentiende eeu propageer die owerhede in die staat van Massachusetts formele skoling. Hiervolgens probeer hulle ouers verplig om belasting te betaal en om hulle kinders na 'n openbare skool te stuur. Min ouers steur hulle egter aan die owerhede en gaan voort om hulle kinders tuis te "onderrig".

Die behoeftes van die gemeenskap in Amerika het egter drasties verander, en mense met praktiese kennis op gebiede soos navigasie, geografie, wiskunde, toegepaste wetenskap, kronologie en moderne tale, kom in aanvraag. Die eerste private skool, "Franklin's Philadelphia Academy", word in 1751 gestig, geïnspireer deur die uitlating van Ben Franklin dat "... *useful learning...*" daar sal plaasvind.

Teen 1791 is die Tiende Amendement van die "Bill of Rights", die Amerikaanse Grondwet, afgekondig waarvolgens opvoeding en onderrig as 'n funksie van die staat geproklameer is. Openbare skole (staatskole) was egter nog nie algemeen beskikbaar nie, bywoning nie verpligtend nie en geen befondsing vir skole is deur die Staat beskikbaar gestel nie. Eers teen die 19de eeu het die Staat se belangstelling in opvoeding en onderrig toegeneem en gratis openbare skole is gestig. In 1821 is die eerste openbare laerskool in Massachusetts en 'n hoërskool in Boston gestig (Cochran 1999: 11). Staatskole kan dus beskou word as die meer moderne vorm van onderrig en die vraag kan gevra word waarom dit enigsins nodig was om sodanige skole te stig.

Lahrson (1995:59) beweer dat die redes vir die stigting van staatskole en die verpligte bywoning daarvan in 1850 in die Verenigde State van Amerika soos volg saamgevat kan word:

- Die eerste rede was om die groot aantal immigrante wat na Amerika gestroom het met hul gepaardgaande etniese, kulturele en taalverskille, in die Amerikaanse kultuur en taal te onderrig ten einde lojale, patriotiese fabriekwerkers en arbeiders te "kweek".
- 'n Tweede rede wat vir verpligte skoolbywoning aangevoer is, was om alle burgers gelyke geleenthede te gee, deur byvoorbeeld selfs aan die armste mense die geleentheid tot opvoeding te bied. Die

kinders van ongeskoolde ouers kon dus ook die geleentheid tot behoorlike opvoeding kry en sodoende aan die noodwendige agterstand waartoe hulle gedoem was, ontsnap.

- Die derde rede waarom skoolbywoning in Amerika verpligtend geword het, wentel om die feit dat meer vroue tot die arbeidsmark toegetree het en dat die skool as 'n tipe "plek van veilige bewaring" moes optree en dus die kinders van die straat af weghou, terwyl beide ouers werk.

So suksesvol is die implementering van openbare skole en die verpligte bywoning daarvan beskou, dat Horace Mann dit teen die middel van die vorige eeu kon beskryf as "*man's greatest discovery*" (Harris 1988: 1).

Hierdie siening word egter krities onder die loep geneem. John Dewey kritiseer die onderwysstelsel omdat dit nie die menswaardigheid en waarde van elke persoon in ag neem nie. Volgens hom word kinders deur die skole onmenslik behandel deur outokratiese, onbuigsame en onsensitiewe optrede. Ander onderwysfigure soos Holt, Illich, Neill, Freire en Marcus (Knowles in Louw 1992: 358) opper ook kritiek teen die stelsel soos dit in die staatskole bestaan. Hierdie kritiek kulmineer in die feit dat talle ouers mettertyd besluit om hulle kinders aan die openbare skole te onttrek en weer terug te keer na die tradisionele vorm van onderwys, naamlik tuisonderrig.

John Holt kan met reg die vader van die moderne denke en fundering van die tuisonderrig beskou word. Volgens Cochran (1999: 1) is Holt "*..the man perhaps most influential in providing an intellectual base for the radical segment of the movement*". In die jare tussen 1958 tot 1961 begin Holt korrespondeer met 'n vriend ('n onderwyser) oor wat hy as die leerproses by kinders beskou en hoe die onderwysstelsel effektief die kind verhinder om te leer. Hierdie korrespondensie is in 1964 in boekvorm gepubliseer as "How children fail". Buiten dat dit die Amerikaanse onderwysstelsel fel gekritiseer het, het dit verder ook die algemene voorskrifte vir die hervorming van die skolestelsel verduidelik. Met sy aanslag dat kinders inherent "goed" is en daartoe in staat is om deur hul eie inisiatief belangrike kennis te kan inwin, het hy, saam met filosofiese denkers soos Jean-Jacques Rousseau, Tolstoy, Dewey en Neill, 'n rewolusie in die denke van die Amerikaanse bevolking teweeg gebring. Spoedig begin die idee posvat dat onderwys nie net in staat- of privaatskole plaasvind nie, en dat die inrigtings geen alleenreg op onderwys het nie (Louw 1992: 358). Stelselmatig begin ouers hulle kinders aan die staatskole onttrek en begin met 'n tuisskolingprogram, met of sonder die toestemming van die owerhede. Teen 1999 word beraam dat meer as 1,500,000 leerders tuisonderrig in die Verenigde State van Amerika ontvang (Welner & Welner 1999: 6).

Tuisonderrig word deur Harris (1988:2) beskou as "*...the most ancient and time-honored method of educating children. Public education, on the other hand, is a new idea. Begun in this country just over a hundred years ago, in 1837, as a tax-supported experiment, public education is utterly and completely unprecedented and unproven. ... So, home-schooling is simply a return to the educational system that made this nation and every other nation great.*"

Holt (Farenga 1998: 129) beskou die beweging tot tuisskoling as : *".. a laboratory for the intensive and long-range study of children's learning and of the ways in which friendly and concerned adults can help them learn. It is a research project, done at no cost, of a kind for which neither the public schools nor the government could afford to pay."*

Ballmann (1989: 13) glo dat die sukses van tuisskoling gemeet kan word aan die feit dat verskeie leiers, skywers, uitvinders en kunstenaars tuisonderrig ontvang het en uitsonderlike mans en vrouens opgelewer het *"...with sound character, emotional stability and intellectual genius.."* Voorbeelde van bekendes wat ten minste 'n gedeelte, indien nie vir die hele tydperk nie, van hulle skoling tuis onderrig is: Hans Christian Andersen, Alexander Graham Bell, Winston Churchill, Charles Dickens, Thomas Edison, Albert Einstein, Benjamin Franklin, Abraham Lincoln, C.S. Lewis, Claude Monet, Wolfgang Mozart, Franklin D. Roosevelt, George Bernard Shaw, Leo Tolstoy, George Washington, Orville en Wilbur Wright en Mark Twain.

2.2.2 Tuisonderrig In Brittanje

In Engeland het tuisonderrig meer algemeen begin voorkom nadat die Amendement van 1981 op die Onderwyswetgewing van 1944 (Section 36 of 1944 Education Act) bepaal het dat ouers verplig is om hulle kinders te laat onderrig, hetsy deur gereelde bywoning van 'n skool of op 'n ander wyse (Lowden & Bennett 1995: 41). Die interpretasie van hierdie klousule is dat ouers verplig is om die kinders te laat onderrig, maar dat skoolbywoning nie verpligtend is nie: *"It shall be the duty of the parent of every child of compulsory school age to cause him to receive efficient full-time education suitable to his age, ability and aptitude, and to any special educational needs he may have, either by regular attendance at school or otherwise"* (Bendell 1987: 100).

Artikel 76 van dieselfde skolewet bepaal verder dat die ouers die reg tot keuse het in die onderrig van hulle kinders, dus openbare skole, privaatskole of tuisonderrig. Die wet bepaal dat die staat *"...shall have regard to the general principle that, so far as is compatible with the provision of efficient instruction and training and the avoidance of unreasonable public expenditure, pupils are to be educated in accordance with the wishes of their parents"* (Bendell 1987:101).

Hierdie klousule word verder versterk deur die Verenigde Nasies se Universele Deklarasie van Menseregte waarvolgens Artikel 26 konstateer:

- dat alle mense die reg tot opvoeding het
- dat opvoeding gerig sal wees op die volle ontwikkeling van die menslike persoonlikheid
- dat ouers die primêre reg het om te kies watter opvoeding hulle vir hulle kinders verkies" (Bendell 1987:101).

Hoewel hierdie deklarasie nie bindend is nie, word die statuur van basiese reg tot onderwys en die ouers se reg tot keuse in hierdie verband duidelik uitgespel en sou dit as 'n skending van menseregte beskou kon word, sou hierdie reg negeer word.

Die tuisonderrig-veldtog het dus in alle erns in 1981 in Brittanje begin nadat die bewoording "...school or otherwise..." in die wetgewing verskyn het. Hiervolgens kon ouers kies of hulle kinders skool sou bywoon en of hulle onderrig op 'n ander wyse sal geskied. Die beweging "Education Otherwise" het die sambreel-organisasie geword waarby die meeste van die tuisskolers aangesluit het en waar verskeie dienste, waaronder regshulp en hulp ten opsigte van onderrig aangebied word. Daar word beraam dat ongeveer 80 000 leerders tans tuisonderrig in Brittanje ontvang (Rothermel 1999: 1).

2.3 DIE ONTWIKKELING VAN TUISONDERRIG IN SUID-AFRIKA

Histories het die onderrigstelsel in Suid-Afrika ongeveer dieselfde patroon as dié in Amerika en Brittanje gevolg. Ook in Suid-Afrika was tuisonderrig die enigste vorm van onderwys totdat alle vorme van tuisonderrig vir blanke kinders in die RSA effektiewelik verbied is en verpligte skoolbywoning ingestel is (Scheepers in Van Schoor 1999: 16). Reeds in 1870 is gedeeltelike skoolplig vir blankes ingestel en teen 1910 was skool verpligtend vir blankes in 91 van die 119 bestaande skoolrade (Du Preez van Wyk 1947: 184 in De Waal 2000: 138). Skoolplig was vir Indiërs in 1973, kleurlinge in 1974 en swartmense in 1981 onderskeidelik in Suid-Afrika ingestel (Behr 1978 in De Waal 2000: 138-139). Durheim (Verster: 1998: 26) wys daarop dat die verskynsel van tuisonderrig in die middel tagtigerjare na Suid-Afrika oorgespoel het - bykans as gevolg van dieselfde faktore waarom tuisskooling in Amerika soveel veld gewen het, naamlik akademiese agteruitgang en sosiale verval in skole.

Hoewel tuisskooling onwettig verklaar is, het verskeie ouers tog besluit om hulle kinders tuis te onderrig. Durheim (1996: 76) stel dit soos volg: "*At a time when education is receiving an even larger portion of the national budget and few countries spend more on education than South-Africa, parents are becoming concerned about public school education. Problems like large pupil teacher ratios, lack of attention to the quality of education, lack of discipline in the classroom and violence and gangsterism in schools, increasingly cause parents to consider other models of schooling.*" Hierdie tuisonderrig moes in die geheim plaasvind om vervolging deur die staat te vermy. Louw (1992: 356) noem dat die verskil tussen die moderne tuisskooling en die "huisskool" van vroeër daarin lê ... "*dat die ouers nou om 'n verskeidenheid redes verkies dat hul kinders nie staat- of privaatskole moet bywoon nie, terwyl ouers vroeër feitlik geen ander keuse gehad het as om hulle kinders tuis te onderrig nie.*"

Die ontstaan van die *Vereniging vir Gereformeerde Tuisskole* in Oktober 1989 (Louw 1992: 355), het waarskynlik daartoe gelei dat die eerste moderne "huisskool" in Suid-Afrika, te wete die *Paul Kruger Gereformeerde Volksskool*, in 1990 in Verwoerdburg tot stand kom. 'n Volgende vereniging, naamlik die

Vereniging vir Gesinsonderwys, word in 1991 in Pretoria gestig (De Villiers 1992 in Louw 1992: 356). Hier moet egter genoem word dat 'n "huisskool" per definisie uit leerders van verskeie families bestaan, waar die onderrig nie noodwendig in die ouerhuis plaasvind nie, maar dat die "skool" nie uit meer as tien leerders bestaan het nie. Hierdie breër toepassing van die verskynsel van tuisskoling word egter in 1996 vereng en verder gekwalifiseer, waar die Skolewet 'n pertinente definisie vir tuisskoling deurgee, *waarvolgens* onderrig slegs deur die eie ouers in die ouerhuis gegee mag word, en dus slegs in gesinsverband mag plaasvind.

Tydens Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing in 1994, was André en Bokkie Meintjies besig om tronkstraf uit te dien omdat hulle hul kinders tuis onderrig het (Van Schoor 1999: 16). Die *Vereniging vir Tuisonderwys* (gestig in 1992) loods 'n protesaksie sowel plaaslik as internasionaal, waar professor Klicka, 'n regsgeleerder van Amerika deur middel van die African Christian Democratic Party by die saak betrokke raak (Malan 1999:42). Die nuwe regering in Suid-Afrika laat die egpaar vry. Hierdie voorval kan waarskynlik as die keerpunt in die wettiging van tuisonderwys in Suid-Afrika beskou word, aangesien die regering vir die eerste keer kennis moes neem van die feit dat tuisskoling in verskeie lande reeds gewettig is en die miskennis van die fundamentele reg tot keuse van opvoeding ook in Suid-Afrika momentum begin aanneem het. Die Hunter-kommissie word in die lewe geroep met die opdrag om 'n skool-stelsel, in ooreenstemming met die nuwe regeringsbestel in Suid-Afrika, daar te stel. Die Vereniging vir Tuisonderwys probeer tevergeefs om tuisskoling in Suid-Afrika by die Hunter-kommissie te propageer, en tuisskoling word nie as alternatief in die voorgestelde skole-wetgewing genoem nie. Daar word in teendeel aanbeveel dat tuisskoling steeds verbied moet word (Van Oostrum 1997 : 5). Op grond van internasionale druk op die regering, word die Vereniging vir Tuisonderwys in Februarie 1996 genooi om die moontlikheid van wettiging van tuisonderwys met die Departement van Onderwys te bespreek. Hierdie samesprekings loop egter op 'n dooie punt uit. 'n Direkte reaksie op hierdie mislukte samesprekings was egter dat verskeie tuisonderwysverenigings gestig is (Van Oostrum 1997:6). So ontstaan die Wes-Kaapse Tuisskoolvereniging, Oos-Kaapse Tuisonderwysvereniging en KwaZulu- Natalse Tuisskoolvereniging: almal onder die Nasionale Koalisie van Tuisskolers as sambreelorganisasie (Rademeyer 1997: 30; De Villiers 1998: 89). In die Skolewet van 1996 word tuisonderwys egter wel as alternatiewe onderwysvorm vir die eerste keer in Suid-Afrikaanse wetgewing pertinent genoem en gewettig (Artikel 51 van die Skolewet 1996).

Hoewel tuisonderwys dus effektiewelik vanaf 1 Januarie 1997 gewettig is, is dit steeds vir ouers moeilik om die stap te neem om wel hulle kinders tuis te onderrig. Die enkele grootste rede hiervoor is dat ouers probleme ondervind om hulle kinders by die Onderwysdepartement as tuisskolers te registreer, deels omdat die Beleid ten opsigte van tuisskoling eers in 1999 finaal gepubliseer is, en deels omdat onderwysowerhede dit relatief moeilik maak vir ouers om as tuisskolers te registreer. Die rede hiervoor is waarskynlik die onkunde aan die kant van die persone wat die registrasie moet hanteer (Van Oostrum 1997: 35) of soms weens die betrokkenheid van amptenare wat nie gemagtig is om met tuisskoolsake te werk nie (Pienaar: 1998: 86). Volgens Van Oostrum (1997: 1) was registrasie tot tuisskoling in die tydperk na 1996 aanvanklik hoofsaaklik

gekenmerk deur 'n "informele registrasieproses" waarvolgens 'n lysie van irrelevante inligting van voornemende tuiskolers verwag is, wat later opgevolg is deur 'n meer "amptelike" aansoekvorm waar ewe irrelevante inligting van die voorgenome tuiskolers gevra is. Van Oostrum noem hierdie fase die "eerste fase van algehele verset" waar die "meeste tuiskolers gedwonge gevoel het om alle eise van amptenare te ignoreer, omdat amper alle eise onredelik of onwettig was." Tydens hierdie fase was tuiskolers wat verkies het om nie te registreer nie, met arrestasie bedreig indien hulle kinders nie openbare skole bywoon nie, maar geen arrestasies is uitgevoer nie.

In 1998 ontstaan die "Pestalozzi Trust Regsfonds vir Tuisonderwys" in Suid-Afrika, wat hom "beywer vir 'n veilige regsomgewing vir tuiskolers" (Pestalozzi Trust : Inligtingsblad). Die Trust onderskryf die reg van ouers om tuisonderrig vir hul kinders te kies en verbind hom daartoe "...om die basiese elemente van hierdie reg te verdedig, nl godsdiensvryheid, die reg van ouers om hulle kinders volgens hul eie oortuigings te skool: en die reg van kinders om deur hul ouers versorg te word sonder inmenging met hul privaatheid en hul gesin" (Pestalozzi Trust: Inligtingstuk).

Na die publikasie van die Beleid op Tuisonderrig in November 1999, het die tuisonderwys in Suid-Afrika 'n nuwe fase betree. Die onderskeie verenigings vir tuisonderwys is nie heeltemal tevrede met die feit dat die regulasies steeds aan onbillike eise grens nie. Die regulasie maak dit steeds riskant vir ouers om as tuiskolers te registreer, maar die verdere faktor wat nou intree, is die feit dat die Minister van Onderwys opdrag gegee het dat tuiskolers vervolgt moet word tensy hulle kinders geregistreer is vir onderwys tuis (Van Oostrum 1999: 3 en Mediavystelling van 25 November 1999). Volgens hom kan hierdie fase (na 1999) beskryf word as "die 'tydperk van selektiewe verset', waar tuiskolers kan voldoen aan regmatige vereistes en in die howe tot verantwoording geroep kan word as hulle dit nie doen nie".

Hoewel tuisskoling in Suid-Afrika nog in sy kinderskoene staan, en nie 'n bedreiging vir die skoolstelsel soos dit tans bestaan inhou nie, kan hierdie onderwysverskynsel as alternatiewe onderwysstelsel nie geïgnoreer word nie, en word daar voorsien dat die owerhede aandag aan die eise en vereistes van die tuis-skoolbeweging sal moet gee. Die aantal leerders wat tans in Suid-Afrika tuis onderrig word, groei na beraaming met meer as 30% per jaar en word daar beraam dat ongeveer 20 000 gesinne in die jaar 2 000 reeds aktief met tuis-koling besig was, of dit reeds sterk as onderwysalternatief oorweeg het (Behr 1997: 53).

2.4 KURRIKULUMS EN HULPBRONNE VIR TUISONDERWYS IN SUID-AFRIKA

Die onderwysmetodes by tuis-kole in Suid-Afrika wissel van meer gestruktureerd tot algeheel ongestruktureerd (Van Schoor 1999: 208). Aangesien geen kriterium deur die Onderwysdepartement in terme van kurrikulum geplaas word nie, is dit die ouers se keuse hoe hulle prakties die tuisonderrig, na gelang van hulle eiesoortige behoeftes, toepas. Sommige tuisleerders lê internasionale eksamens af, ander skryf die eksamens en toetse

soos deur die kurrikulumverskaffers voorgestel word, nog ander word jaarliks aan volledige toetsing deur Opvoedkundige Sielkundiges onderwerp, terwyl ander tuisskolers verkies dat hulle kinders geen eksamen aflê nie. Tuisskolers is ook nie verplig om van enige voorafbereide kurrikulum gebruik te maak nie, en kan die beginsel van "deschooling" of "unschooling" gevolg word, waarvolgens die leerder se eie inisiatief, nuuskierigheid, belangstelling en leeringesteldheid die onderrig wat plaasvind rig.

Daar is verskeie kurrikulumverskaffers van tuisonderwysmateriaal in Suid-Afrika beskikbaar, wat elk in die verskillende behoeftes van tuisskolers kan voorsien. Voorbeelde van Suid-Afrikaanse kurrikulumverskaffers wat gestruktureerde tuisonderrigprogramme aanbied is (Van Schoor 1999: 83 – 91; De Waal 2000: 155 –158):

- *Theocentric Christian Education*. 'n Bybelgefundeerde onderwysprogram wat die 27 karaktereienskappe van God in die konteks van alle vakgebiede bestudeer.
- *Oikos-kurrikulum*. Die kurrikulum is nie gegradeer nie, en leerders werk teen hulle eie tempo.
- *Clonard Early Learning Programme*. 'n Geletterdheidsprogram vir voorskoolse kleuters tot graad 9.
- *KenWeb*. 'n Selfstudieprogram met ouerlike begeleiding. Handboeke word gebruik, met rugsteuning en eksaminering op die rekenaar.
- *Moira-tuisskoolmateriaal*. Leerstof is geskoei op die staatskole se sillabusse, aangebied met 'n Christelike grondslag. Tot graad 3 is ouers direk by onderrig betrokke, daarna berus die leerstof op selfstudie met ouerlike leiding.
- *Breinlyn Junior Universiteit*. 'n Omvattende rekenaargebaseerde program, met interaktiewe leergeleenthede vanaf graad 0 tot graad 12. Lesinhoud, oefen- en vasleggingsprogramme, toetsing, remediëring en rekenaarspeletjies vorm deel van die program vir elke graad. Die Suid-Afrikaanse sillabus sowel as die Cambridge internasionale eksamen word aangebied.
- *Le-Amen Onderwysentrum*. 'n Onderwysprogram gebaseer op die kurrikulum in die staatskole. Die leerders en ouers bepaal self die onderrigmetode en tempo.

2.5 KRITIEK TEEN TUISONDERRIG

Daar word baie kritiek teen tuisskoling uitgespreek, waarvan die meeste areas van kommer wel meriete het. Die meeste van hierdie kritiek word gelewer deur professionele onderwysers en andere wat nie by tuisskoling betrokke is nie. Hierdie kritiek kan soos volg saamgevat word:

2.5.1 Kwalifikasies Van Ouers

Opvoeders, veral onderwysers by openbare skole, maak kaspie teen die feit dat ouers nie opgelei is om kinders op 'n verantwoordbare wyse te onderrig nie, en dat blote positiewe gemotiveerdheid aan die kant van die ouers nie genoeg is om die taak effektief uit te voer nie. Die onderwysers beweer dan ook dat kinders dikwels nie

beseef watter onreg hulle aangedoen word nie en dat hulle uitgelewer word aan oneffektiewe en minderwaardige onderrig (Simmons:1994: 47).

2.5.2 Bronne En Infrastruktuur

'n Volgende punt van kritiek teen tuisskooling is dat daar nie voldoende infrastruktuur in die ouerhuis bestaan nie. Genoegsame en behoorlike bronne en apparaat ontbreek om afgeronde en omvattende onderrig aan die kinders te verskaf. So byvoorbeeld vereis 'n vak soos Wetenskap spesifieke apparaat. Die aanleer van 'n tweede of derde taal kan nie effektief deur die ouers ondemeem word, tensy hulle daardie taal magtig is nie. Hierdie kritiek omsluit ook die feit dat leerders tuis nie aan verrykende aktiwiteite soos kore, orkeste, sportsoorte en kulturele opvoerings kan deelneem nie (Simmons 1994: 47). Volgens Pienaar (1998: 87) vertoon tuisleerders ook 'n agterstand in psigomotoriese ontwikkeling, waar fisiese en psigiese aktiwiteite gekombineer moet word. Kommer bestaan verder ook dat ouers nie oor fasiliteite soos rekenaars, videooerusting, laboratoriums en mediasentrums beskik nie, wat alles bydra om die kind gereed te maak vir die leefwêreld, wat deesdae van dag tot dag verander (Rooi Rose 1989: 138).

2.5.3 Tyd

Die tyd wat aan onderrig spandeer word, is 'n verdere bron van kommer, aangesien dit geweldige dissipline verg om daaglik aandag aan skoolwerk te gee te midde van gedurige steurings en ophoud soos in enige normale huishouding voorkom, byvoorbeeld 'n telefoon wat lui, vriende wat kom kuier, of selfs dringende inkopies wat gedoen moet word. Hierdie tipe steurings kan veroorsaak dat daar nie genoegsame ure aan formele skoolwerk tuis afgestaan word nie. Sodanige probleme word grootliks in staatskole uitgeskakel (Simmons 1994:48).

2.5.4 Evaluering

Evaluering blyk 'n punt van kritiek te wees aangesien ouers nie werklik in staat is om behoorlike evaluering van die kind se werk te doen nie. Enersyds vereis doeltreffende evaluering sekere evalueringsinstrumente en tegnieke, en andersyds is dit moeilik om kinders se werk aan spesifieke norme te meet, aangesien tuisskoolers nie volgens ouderdom of aan uitkomst van spesifieke kurrikulum gebonde is nie.

2.5.5 Geïsoleerde Omstandighede

Die grootste kritiek wat teen tuisskooling uitgespreek word, is dat leerders relatief geïsoleer word van die samelewing en ander leerders van hul eie ouderdomsgroep. In 'n artikel in die Rooi Rose (1989: 138) beweer 'n opvoedkundige en kindersielkundige dat die emosionele skade wat tuisleerders as gevolg van die geïsoleerde wyse van onderrig lei, veel swaarder weeg as die sukses wat uiteindelik behaal word: *"Die kind wat hierdie kontak (met portuurgroep) ontnem word, ontwikkel noodwendig 'n emosionele agterstand. Hy sukkel later in sy lewe om met ander te kommunikeer en saam te werk. Sulke mense is dikwels wat hulle verhoudingslewens aan betref (sic), totale mislukkings."*

David Johnson, soos aangehaal deur Simmons (1994: 48), noem nege redes waarom leerders in sosiale interaksie met leerders van dieselfde ouderdom (dus in die skool) behoort te wees, naamlik:

- sosiale interaksie beïnvloed die leerders se doelwitte en aspirasies
- dit lewer 'n bydrae tot die leerders se houdings en perspektief op die lewe
- dit verskaf aanduidings van die leerder se toekomstige psigologiese gesondheid
- dit reduseer sosiale geïsoleerdheid
- dit speel 'n rol in die wyse waarop die leerders probleme sal oplos
- dit verskaf aan die leerders 'n konteks waarbinne hulle leer om hul aggressie te hanteer
- dit help met die vorming van geslagsrol-identiteit
- dit verskaf 'n raamwerk waarbinne leerders lewensvaardighede kan aanleer en beoefen
- dit beïnvloed die leerders se houding ten opsigte van skool

In bogenoemde lig beskou en gegewe die inherente sosiale aard van die mens, kan die tuisskool op sosiale gebied vir die leerders 'n baie geïsoleerde ervaring wees, waar hulle die aktiewe energiegevolle groeps-sosiale klas-situasie moet ontbeer, waar konstante idees uitgeruil word en die leerders mekaar se geselskap opbouend tot eie groei aanwend.

2.5.6 Balans

Daar is kommer binne opvoedkundige kringe dat leerders onderworpe aan 'n tuisskolingsprogram nie op gebalanseerde wyse onderrig word nie en dat die meeste ontwikkeling slegs op die intellektuele gebied gerig word en hulle nooit werklik die geleentheid gegun word om praktiese lewenservaring op te doen nie. So sou hierdie leerders, wanneer hulle as volwassenes gedwing word om die beskermende omgewing van hul ouerhuis te verlaat, nie daartoe in staat wees om die werklike lewe te hanteer nie - ongeag hoe wyd hul kennis en intellektuele vermoëns strek (Rooi Rose 1989: 138).

Daar word verder gevrees dat ouers moontlik leerders wat in 'n bepaalde rigting besondere talent vertoon, slegs in hierdie rigting sal onderrig en dat sulke kinders nooit 'n volwaardige plek in die samelewing sal kan inneem nie.

2.5.7 Spanning

Daar word beweer (Rooi Rose 1989: 138) dat kinders wat tuis onderrig word, dikwels meer onderworpe is aan spanning as kinders wat skoolgaan. Hiervolgens bring die onderrigsituasie noodwendig spanning mee, aangesien die kinders moet voldoen aan die eise wat aan hulle gestel word om te presteer en die nodige kennis te verwerf. Op skool kan kinders ontslae raak van hierdie spanning wanneer hulle pouse saam met hul maats

verkeer of wanneer hulle smiddae huis toe gaan. Daarteenoor kry die leerder in die tuisskool-situasie "nooit werklik die geleentheid om van die 'skoolomgewing' te ontsnap nie, want sy huis is sowel skool as leefwêreld en sy ouer, wat nou ook die rol van onderwyser vervul, (is) gedurig by hom" (Rooi Rose:1989: 138).

2.5.8 Veranderde Vakinhoud

Die bewering word gemaak dat 'n grondige kennis van 'n spesifieke vak nie genoeg is om 'n kind in die vak te kan onderrig nie. Die ouers kan nie noodwendig tred hou met die jongste ontwikkeling vir elke vakgebied nie, en as in ag geneem word dat die kind ses tot agt vakke moet neem om universiteitstoelating te verkry, word dit vir enige ouer 'n onmoontlike taak om onderrig van hoë kwaliteit aan die leerder te verskaf.

2.5.9 Misbruik Van Kinders

Hoewel hierdie fenomeen min voorkom, word daar tog gevrees dat kinders bloot onder die vaandel van tuisonderrig by die huis gehou word, sonder dat daar enige onderrig plaasvind. Hierdie verskynsel het in Amerika voorgekom, waar ouers hul kinders, veral op plase, as goedkoop arbeid gebruik het, waar hulle dan hande-arbeid van een of ander aard moes verrig. Ramsay (1992: 20) verwys na 'n geval waar 'n 11-jarige dogter, onder die vaandel dat sy tuisonderrig ontvang, tuis gebly het om haar 2-jarige broer te versorg terwyl haar moeder bedags voltyds 'n naskoolse studie-instansie bygewoon het, terwyl geen onderrig van enige aard aan die dogter verskaf is nie.

Daar word ook voorsien dat ouers met die beste intensies om hulle kinders tuis te onderrig, ook mettertyd kan verval in 'n roetine waar min aandag aan die kinders en hulle onderrig gegee word. Daar het moontlik aanvanklik behoorlik gebalanseerde onderrig plaasgevind, maar die kontak-onderrig verminder en mettertyd word dit selfs aan die leerders self oorgelaat. Verminderde en afgeskaalde onderrig is uiteindelik die resultaat.

Die vrees bestaan ook dat fisies (en selfs seksueel-) mishandelde kinders uit die skool (of enige ander publieke plek) gehou word sodat niemand die kneusplekke of wonde aan die kinders sal opmerk nie, en dat die mishandeling van sodanige kinders sodoende nie aan die lig sal kom nie (Simmons 1994: 48).

2.5.10 Rassistiese Instelling

Ingrid Geldenhuys beweer dat tuisonderrig geen bestaansreg in Suid-Afrika behoort te hê nie. Dit versinnebeeld volgens haar 'n rassistiese samelewing, waar die blankes hulself ontmagtig en bedreig voel. Hulle kan nie aanvaar om deel te wees van 'n stelsel waar die swartman aan die hoof van die onderwys staan nie, en poog om hulself deur tuisonderrig daarvan te distansieer en isoleer (Geldenhuys 1998: 27). "Tuisonderrig is 'n verskynsel onder die wit bevolking omdat hulle hulself ontmagtig voel binne 'n demokratiese stelsel. Die swart

man aan die hoof van onderwys het vir hulle verteenwoordigend geraak van die verval van die onderwys, die verlaging van standaarde, die totale aanslag van heidense invloed."

Geldenhuis beweer ook verder dat ouers nie bereid is om toe te laat dat hulle kinders (blankes) in dieselfde bank as 'n swart kind sit nie, of 'n toebroodjie met 'n swart kind deel nie en dus eerder verkies om "...hulle (te) verskans agter slot en grendel waar hulle hul kinders tuis onderrig verskaf eerder as om van hulle Suid-Afrikaanse burgers op die bodem van Afrika te maak."

Kritiek in dieselfde denklyn wat ook teen tuisonderrig gegee kan word, is dat die kinders nie in aanraking kom met ander bevolkingsgroepe nie, en dus nie van kleins af leer om verdraagsaam teenoor andersoortigheid op te tree nie.

Gray (1992: 102) het tydens sy navorsing aan ouers wat wel met tuisskoling besig was gevra watter kritiek hulle teen tuisskoling kan opper. Hulle het slegs twee breë areas van kritiek genoem, naamlik

1. *Tyd.* 'n Groot omwenteling ten opsigte van tyd word in die gesin bewerkstellig aangesien die ouers baie tyd spandeer aan die voorbereiding van lesse, die bymeekaarmaak van inligting en die fisiese tyd wat in die skooldag in beslag geneem word. Huishoudelike take soos inkopies en ontvang van vriende bly grootliks in die slag en hulle is letterlik vier en twintig uur per dag in die geselskap van hulle kinders.
2. *Finansiële uitgawes.* Hierdie kritiek teen tuisskoling het twee fasette. In die eerste plek is daar 'n verlies aan inkomste van ten minste die een ouer wat met die tuisonderrig betrokke is. Tweedens is daar ook uitgawes aan tuisskoling betrokke, soos die aankoop van boeke, apparaat en ander benodighede.

Wynn (1985:48) noem dat tuisskolende ouers soms negatiewe ervaringe ervaar, waar vriende en familie sterk standpunt kan inneem teen die feit dat hulle kinders tuis onderrig word. Tuisskoolouers sukkel ook om by Onderwysdepartemente geregistreer te word, en die ouers ervaar dit dikwels as teenkanting. Beide hierdie twee probleme wat tuisskoolouers ervaar, word dikwels deur hulle as verwerping beleef, en dit kan tot gevolg hê dat die tuisskolers hulself en hul kinders aan die samelewing onttrek.

2.6 REDES VIR TUISSKOLING

Die feit dat die groeitempo van leerders wat tuis onderrig ontvang in Suid-Afrika groter afmetings aanneem as in enige ander plek in die wêreld, veroorsaak dat hierdie fenomeen nie weggewens kan word nie en dat die redes waarom ouers verkies om hulle kinders tuis te onderrig onder die loep geneem met word. Die faktore wat aanleiding gee tot die besluit van ouers om hulle kinders tuis te onderrig is legio en verskil van gesin tot gesin.

Die redes is gewoonlik ook baie kompleks en nie enkelvoudig van aard nie. Knowles (1988: 72-73 in Louw 1992: 361) beweer: *"The multiple conclusions reached by researchers underscore the difficulty of understanding the complex reasons why parents elect to educate their children at home."*

Die besluit om wel kinders uit die geïnstitusioneerde leeromgewing te verwyder en onder meer "natuurlike omstandighede" tuis te leer, word egter nooit lukraak geneem nie, aangesien hierdie stap deur die Regering en ander belanghebbendes as 'n aanklag teen die Staat beskou kan word en moontlike negatiewe gevolge vir sodanige gesinne kan inhou. So verwys Cole (Mullins 1992: 17) na tuisskooling as *"a threat to the worth of public schools"* en beskryf Knowles (Mullins 1992: 17) die standpunt van die algemene publiek waar hulle tuisskooling beskou as 'n *"subversive educational activity"* en *"a direct assault on the quality of public and formal education."*

Volgens die literatuur wil dit voorkom asof die redes vanuit twee perspektiewe beskou kan word: eerstens vanuit die perspektief wat moontlik as "kritiek teen die staatskoolstelsel" beskryf kan word, en tweedens vanuit die perspektief wat as "positiewe uitkomst ten opsigte van tuisonderrig" gekategoriseer kan word. Hoewel dit nie tuisskolers se bedoeling is om die staatskoolstelsel af te kraak of daarop neer te sien nie, moet aanvaar word dat daar in die staatskole sekere situasies is wat vir hierdie ouers onaanvaarbaar is en wat dan kan veroorsaak dat hulle besluit om die kinders tuis te onderrig. Dit moet ook verder gestel word dat geen van hierdie standpunte noodwendig dié van die navorser verteenwoordig nie en dat dit slegs 'n weergawe is van standpunte soos in die literatuur gestel.

Vervolgens word daar vanuit 'n negatiewe oogpunt na die staatskoolstelsel gekyk, soos in Louw (1992: 361) verwoord: *"... al hierdie redes kan egter herlei word tot ontevredenheid, teleurstelling en ontnugtering met veral openbare skole"*...en verder beweer hy dat *"...huisskole nie net 'n weerstand teen staatskole (is) nie, maar ook 'n ontnugtering met en 'n afkeer van die heersende tydsgees en maatskaplike bestel"*. Louw (1998: 196) beweer dat die redes vir die kritiek teen die moderne openbare skool hoofsaaklik daarop neerkom dat *"daar kwalik nog sprake van outentieke opvoeding en onderwys is"*.

2.6.1 Redes Vir Tuisskooling As Kritiek Teen Staatskole

Gray (1992: 24-29) gee 'n opsomming van die tien oorkoepelende redes waarom ouers, volgens hom, ontevrede met die skoolstelsel sou wees:

1. *Fisiologiese en Neurologiese ryping*. Fisiologiese en neurologiese ryping van die brein vind eers op die ouderdom van 8 tot 12 jaar plaas en enige onredelike druk wat op 'n kind voor hierdie ouderdom geplaas word, byvoorbeeld deur hom of haar aan 'n formele onderwysstruktuur bloot te stel, kan negatief op sy of haar akademiese, sosiale en emosionele situasie inwerk en 'n agterstand opbou wat moeilik omgekeer kan word. Die ouderdom waarop 'n leerder skoolpligtig word, word arbitrêr, dus nie

op 'n wetenskaplik verantwoordbare basis, deur die regering van die dag besluit en is nie noodwendig tydig vir alle leerders nie.

2. Moore (Gray: 1992: 6-7) stem met bogenoemde stelling saam en beweer dat kinders op 'n té vroeë ouderdom aan 'n gestruktureerde en formele onderrigprogram blootgestel word. Volgens hom, is kinders, vanuit 'n ontwikkeling-sielkundige oogpunt, eers op die ouderdom van 8 tot 12 jaar gereed om aan 'n formele onderwysstruktuur blootgestel te word. Leerders loop dus die gevaar om reeds op 'n vroeë stadium van hul skoolloopbaan te misluk indien hulle te vroeg met formele skoolonderrig begin.
3. *Psigologiese skade en groepsafhanklikheid.* Kinders word in die staatskole aan onredelike kompetisie en bespottig blootgestel wat daartoe kan lei dat hulle groepsafhanklik word, omdat hulle voortdurend moet poog om aanvaarbaar in die groep te wees. Mislukking kan permanente psigologiese skade by die kind tot gevolg hê.
4. *Morele en filosofiese konflikte.* Skool deel nie noodwendig dieselfde morele, religieuse of filosofiese waardes as die ouerhuis nie en kan onnodige konflik by die kind veroorsaak. Volgens Williams *et al* (1984: 15-18) is ouers met reg bekommerd dat sekere elemente wat deel van hulle eie waardesisteen uitmaak, deur die skoolopset weerspreek of negeer sal word.
5. *Kurrikulêre inhoud.* Die skool voorsien nie daarin om die kind in totaliteit te ontwikkel nie: slegs sekere inhoudes word voorgeskryf, daar is geen ruimte vir vrye denke nie, geen ruimte word gelaat dat die kind onbevange kan eksperimenteer nie en die doel en beplanning van aktiwiteite word slegs bepaal deur die toetsing en evaluering wat aan die einde van die termyn deur die kind afgelê moet word. Volgens Holt is die gevolg van hierdie praktyk dat leerders geen motivering tot opvoeding het nie en dan die skool aan die einde van sy skoolloopbaan verlaat met 'n gevoel van mislukking (Gray 1992: 8-9).
6. *Kwaliteit van onderwys.* Ouers bevraagteken die bevoegdheid van onderwysers tot behoorlike onderrig, onder andere weens die groot getal kinders in elke klas. Die ouers glo dat die onderwysers nie genoeg aandag aan elke individuele kind kan skenk nie en dat buigsaamheid en dissipline in die proses verlore gaan.
7. *Burokratiese ingesteldheid.* Op grond van die opvoedkundige burokrasie wat in die staatskole bestaan, het die ouers geen inspraak in enige saak wat die skoolgaande kind raak nie.
8. *Fisiese skoolomgewing.* Die veiligheid en higiëniese toestande by staatskole word bevraagteken.

9. *Beskikbaarheid van geskikte skole.* Gesinne op afgeleë plekke het geen maklike toegang tot staatskole nie en die ouers wil nie hulle kinders in koshuise plaas nie.
10. *Spesiale behoeftes van die kind.* Kinders wat onderworpe was aan ongelukkige voorvalle by die skool of wat emosionele, psigologiese of fisiese probleme ondervind, asook leerders met spesiale legeremdhede en begaafde leerders, word, om verskeie redes, nie op sinvolle wyse deur die skool geakkomodeer nie.
11. *Spesiale behoeftes van die ouers.* Ouers wil 'n groter rol in die opvoeding van hulle kinders speel. Hulle glo dat hulle rol as ouers vereis dat hulle verantwoordelikheid vir die opvoeding van hulle kinders moet aanvaar, maar geen voorsiening word by die skole daarvoor gemaak nie.

Gustavsen (Gray 1992: 9-12) stem grootliks met bogenoemde redes saam en voer ook die volgende as redes vir tuisskoling aan:

- ongesonde morele ontwikkeling
- negatiewe karakterontwikkeling
- blootstelling aan ongesonde kompetisie
- negatiewe reaksies deur ander op agterstande wat by die kind mag ontstaan/bestaan
- swak kwaliteit onderrig
- ouers geniet die samesyn en opvoeding van hulle kinders

Van Galen (Gray 1992: 21-24) glo dat die oorgrote meerderheid ouers hulle kinders uit die skoolstelsel verwyder om die volgende drie redes:

1. *Die verstewiging van gesinsbande.* Ouerlike gesag word deur die skool ondermyn en te veel tyd word buite gesinsverband bestee, wat die sterk invloed van hierdie ondersteuningstelsel, naamlik die ouers, negeer.
2. *Verskillende waardesisteme word geprogageer.* Die kinders is onderworpe aan waardesisteme wat met dié van die ouers bots, veral religieuse waardes word nie na behore in die skool oorgedra nie.
3. *Ouers as kundiges.* Ouers ken hulle kinders beter as die onderwysers en kan dus beter voorsien in hulle spesifieke behoeftes. Ouers glo dat enige agterstand, geremdheid of gestremdheid wat daar by die kind mag bestaan, eerder deur die liefdevolle geduld en sorg van die ouers opgehef sou word, as deur die onderwyseres in die skoolsituasie.

Williamson (1995: 15-18) konstateer die redes tot ontevredenheid met die skoolopset onder 'n oorkoepelende tema, naamlik verlies aan beheer. Beide ouers en leerders ondervind dat hulle geen beheer kan uitoefen oor enige aspek van hulle onderrig nie. Die skoolsisteen beheer die ouers en leerders se tyd, beheer die temas waaraan hulle blootgestel word, beheer die denke van die leerders en laat geen ruimte vir natuurlike

nuuskierigheid deur leerders nie. Die stelsel beheer verder ook die waardesisteem wat aan die leerders oorgedra word en beheer die rol wat ouers in die ontwikkeling van hulle kinders kan speel. Volgens hom beheer die skoolstelsel selfs die sosialisering van die leerders aangesien hulle noodgedwonge in sekere klasgroepe geplaas word. Hulle mag ook slegs op sekere sektore van die speelterrein beweeg, waar hulle aan moontlike aggressiewe gedrag of groepsdruk onderwerp kan word. Verder word slegs sekere speletjies op die speelgrond toegelaat, sonder dat die leerders enige keuse in enige van hierdie sake het. Hy glo verder dat sekere kinders eenvoudig nie in 'n skoolstelsel inpas nie aangesien hulle individuele aandag benodig, hetsy akademies of sosiaal, en dat daar in die groter opset van die skoolstelsel nie in hierdie behoeftes voorsien kan word nie.

Bendell (1987 : 40 - 77) verskaf 'n meer omvattende perspektief op redes vir tuisskoling en gee 'n uiteensetting onder die volgende drie hoofopskrifte, naamlik:

- Praktiese redes
- Politiese redes
- Poëtiese redes

Aangesien hierdie redes omvattend is, word 'n opsomming daarvan weergegee:

* **Praktiese redes**

- *Behoud van verantwoordelikheid.* Die ouers is verantwoordelik vir die kinders se bestaan in die wêreld, dus het hulle ook die uitsluitlike verantwoordelikheid om hulle op te voed en 'n keuse daarvoor uit te oefen.
- *Skoolure.* Die ure wat kinders in die skool deurbring is te lank. Sy vra die vraag wat dan so belangrik is dat dit nodig is vir kinders om vir ure aaneen in die beperkte ruimte van 'n klaskamer vasgekeer te word.
- *Die skool as kinderoppasser ("care-taker").* Die skool word soos 'n kinderoppasser, waar die kinders vir gerieflike lang ure uit die ouers se pad bly en verhoed dat die kinders andersins doelloos in die straat rond dwaal.
- *Keuse van kinderoppasser.* Wanneer die ouers 'n kinderoppasser kies, het hulle die reg om 'n oppasser te kies wat min of meer dieselfde waardesisteem as hulself handhaaf. Waarom moet hulle dan tevrede wees met wat hulle in die skoolsisteem ontvang en dit aan toeval oorlaat by watter onderwysers hulle kinders beland?
- *Die sosialiseringssmitte.* Kinders het nie die skool nodig om sosialiseringvaardighede aan te leer nie. Hulle leer in die skool net om met hulle eie ouderdomsgroep om te gaan en nie om byvoorbeeld met ouer persone of andersdenkendes te sosialiseer nie. Bowendien is dit in die werklike lewe raar dat 'n persoon tegelykertyd met meer as twee of drie persone hoef te sosialiseer.
- *Skool is nie die werklike lewe nie.* Kinders word beperk tot die klaskamer asook die rooster en inhoud wat deur ander gekies word en geen ruimte word gelaat vir eie inisiatief, nuuskierigheid of eiesoortige belangstelling nie. Voorts kan die onderwyser ook nie vir 30 leerders se unieke belangstelling en nuuskierigheid voorsiening maak nie.

- *Leer word beperk deur die kurrikulum.* Onderwysers het 'n vooropgestelde idee waarin kinders van 'n spesifieke ouderdom sou belangstel en watter inhoud of leesstof vir die ouderdom van die kind geskik is. Geen voorsiening word daarvoor gemaak dat 'n kind 'n meer gesofistikeerde boek of leerstof mag nodig hê nie. Dit word deur 'n buite-persoon besluit sonder dat die kind enige inspraak daarin het.
- *Verwagtinge van die onderwyser.* Kinders voldoen aan die verwagtinge wat deur die onderwysers aan hulle gestel word. As die onderwyser om een of ander rede glo dat die kind intelligent is, sal sy/hy meer aandag aan die kind spandeer en die kind sal uiteendaar beter resultate in daardie vak behaal. Sou die onderwyser egter besluit dat die kind nie in staat is om in 'n sekere vak die nodige standaard te handhaaf nie, sal die kind ook volgens daardie verwagting behandel word en die kind sal gevolglik dienooreenkomstig presteer.
- *Skool is 'n gelukspeletjie.* Die geluk lê daarin of die onderwyser van jou hou of nie (die kind of die ouer). Dit kan gebeur dat 'n kind (of sy ouer/s) om die een of ander rede nie die onderwyser aanstaan nie, en daardie kind is dan vir die res van die jaar uitgelewer aan onaangename omstandighede waaraan hy weinig kan doen.
- *Verantwoordelikheid vir leer.* Kinders sou waarskynlik eerder leer as hulle self daarvoor verantwoordelik is. Die skoolstelsel ontnem die kind hierdie verantwoordelikheid. "*The emphasis is often on teachers' teaching, as if the children's learning comes about as some sort of by-product of this activity*" (Bendell: 1987:47). Leerders word dus gedwing om inhoud te leer waaraan hul geen erg of belangstelling het nie en wat die onderwyser aan hulle opdis sonder dat hulle 'n positiewe aandeel in die verkryging daarvan gehad het.
- *Verantwoordelikheid vir die lewe ("responsibility for life").* Die skool struktureer kinders se hele dag sonder dat hulle enige verantwoordelikheid ten opsigte van die strukturering of beplanning van hul tyd dra. Sodra hierdie kinders dan in 'n minder gestruktureerde omgewing kom (naskools) is hulle nie toegerus om hulle eie dag en struktuur te beplan nie.
- *Vrylike beweging.* Die kind het geen vryheid van beweging nie. Skoolure moet streng gehandhaaf word, vakansies mag slegs op sekere tye geneem word, en elke dag word streng volgens tye en klokke gereuleer. Daar is byvoorbeeld geen ruimte om langer met 'n spesifieke eksperiment om te gaan nie. Sodra die klok lui moet die leerders na die volgende tema/klas/onderwerp oorgaan en sodoende gaan kosbare leerervaring verlore.
- *Bekommernisse ten opsigte van die skool.* Kinders is bekommerd dat hulle op die speelgrond afgeknou sal word. Hulle is bekommerd dat hulle kan agter raak met die bemeestering van inhoude, oor hoe hulle met die nuwe onderwyser oor die weg gaan kom, of met wie hulle op die spesifieke dag gaan speel. Ouers is op hulle beurt bekommerd oor die verlaging van standarde wat in die skole plaasvind, oor die grootte van die klasse, die inkorting van die begroting wat minder onderwysers en boeke impliseer, en stakings van onderwysers oor verminderde salarisse en ander ongerymdhede.
- *Op hoogte van sake te wees.* Ouers kry meestal een geleentheid per termyn om met die onderwyser te gesels en vas te stel hoe die kind in die skool en klas vaar. Die onderwysers het egter selde 'n idee

wat die kind se spesifieke probleemareas of sterkpunte is. Hulle het slegs 'n vae idee dat die kind goed of minder goed presteer op grond van evaluering wat sou plaasvind.

- *Geen ouderdomsbepaling nie.* Die ouderdom waarop 'n kind skoolpligtig is, is 'n arbitrêre ouderdom en kan verander soos die bewind en die begroting verander. Geen wetenskaplike prosesse word deur die owerhede in ag geneem wanneer hierdie ouderdom bepaal word nie, en geen individuele omstandighede word ten opsigte van spesifieke kinders in ag geneem nie.
- *Die ouer is die kundige.* Na die ouderdom van vyf jaar word die opvoeding van die kind in die hande van die opvoed-"kundiges" (onderwysers) gelaat. Die skrywer (Bendell) beweer egter dat die ouers die eintlike kundiges is aangesien hulle die mense is wat hul kinders die beste ken, beide hul behoeftes en sterkpunte. Hulle kan die kinders se belangstellings en vaardighede individueel beter ontwikkel as die onderwysers wat onmoontlik dieselfde vir 30 leerders kan doen.

* **Politieke redes**

- *Die skool moedig ongelykhede aan.* Dit is 'n sosiologiese feit dat daar verskillende strata in enige samelewing bestaan, hetsy gegrond op ras, ekonomiese omstandighede of kognitiewe vaardighede. Die rasionaal agter die instelling van staatskole was om alle leerders op gelyke voet te plaas, dus sou die skool hierdie verskillende vlakke uitwis deur aan almal 'n gelyke kans tot opvoeding te gee. Ongelukkig slaag die skoolsisteem juis daarin om die verskillende vlakke meer te aksentueer en die gaping tussen die vlakke te vergroot.
- *Die skool plaas die verantwoordelikheid van mislukking op die kind.* Volgens Ivan Illich se boek: "Deschooling Society" (in Bendell 1987: 56) .." education plays a more obvious role in labelling children: the wealthy succeed while the poorer children accept their failure as being the result of their own lack of industry and intelligence." Kinders met leerprobleme word nie betyds geïdentifiseer nie, en moet soms jare lank met die las en etiket om die nek loop dat hulle mislukkings is en dat hulle dom is. Weinig pogings word aangewend om vas te stel presies wat die probleem is, en daardie kinders gaan soms hulle hele skoolloopbaan met hierdie etiket om hulle nekke deur.
- *Geheime skoolverslae en lêers.* Baie mense voel ongemaklik met die feit dat daar verslae en lêers oor kinders gehou word waarvan die inhoud op geen stadium aan die ouers of die kinders bekendgemaak word nie. So kan 'n kind vir die res van sy skoolloopbaan en as volwassene benadeel word deur die verslag van 'n onderwyser of deur 'n gebeurtenis wat hom voorgedoen het toe die kind ses jaar oud was.
- *Die skoolsisteem as 'n indoktrineringsinstrument tot sosiale kontrole.* Kinders word in skole geïndoktrineer om op 'n sekere wyse te dink en sekere filosofieë of denkrigtings aan te hang. So kan sekere gebeurtenisse in die Geskiedenis op verskillende wyses oorgedra word om sekere politieke partye of kulturele groeperinge te bevoordeel of te benadeel. Die kind het geen verweer teen die spesifieke oogpunt waaruit die inhoud oorgedra word nie.

- *Die skoolsisteem beperk die begrip "opvoeding". Hoewel dit oppervlakkig voorkom asof opvoeding 'n driedelige situasie is, waarby die onderwyser, kind en ouer betrokke is, is daar in werklikheid slegs een persoon wat die fokuspunt is: die kind. Die kind is per slot van sake die persoon wat opgevoed moet word en dus die enigste persoon wat kan besluit wat hy of sy wil leer en wat nie. Opvoeding behoort 'n lewenslange proses te wees, wat tydens die skooljare begin en wat dwarsdeur die individu se lewe voortduur. "Education must be separated from the institution of school. Our perception of education has been impoverished because we see it as what goes on in school rather than what goes on in life" (Bendell 1987: 61).*
- *Dogters word onregverdig in die skole behandel. Dit wil voorkom asof seuns 70% van die onderwyser se aandag in die klasse kry, deels omdat seuns andersins steurend sou optree: die onderwyser word dus gedwing om voorkomend op te tree en dus meer aandag aan hulle te gee, ten koste van die dogters in die klas.*
- *Die skoolsisteem benadeel seuns. Seuns moet gedurig hulle manlikheid en superioriteit bewys ten einde deel van die groep te bly: sou hulle nie die mas opkom nie, word hulle die slagoffers van afknouery en tergering, wat die lewe vir hulle baie moeilik maak. Aggressiewe optrede op die speelgrond neem met rasseskrede toe en die ouers vrees selfs vir die veiligheid van hulle kinders.*

* **Poëtiese redes**

- Bendell (1987: 76-77) beskryf die poëtiese redes as die grootste oorweging waarom hulle besluit het om hul kinders tuis te onderrig. Die term, "poëtiese redes", word soos volg gedefinieer/verduidelik: *"... just below the surface of the mundane is a rich seam, full of symbolism and meaning... the link between the mythical and the everyday...this sense of wonder at the world would be lost very quickly with constant exposure to the routine of the classroom. ... we did not want our children to be engulfed by a mediocre mass culture...but have the freedom to develop their powers of discrimination and a sense of value in their own individual view of the world."*
- *"Loss of bloom". Kinders verloor hulle aangebore en innerlike goedheid in die skoolsisteem, of hulle nou wil of nie. Kinders word dikwels gedwing om aan die waardesisteem van die portuurgroep gehoor te gee en moet dan gevolglik hulle eie reg tot opinie neerlê ter wille van die standpunt en die waardes wat op hulle afgedwing word. Sou hulle nie gehoor gee nie, word hulle uitgeskuif en bly hulle altyd op die rand van die groep sonder om deel daarvan te wees : dit het op sy beurt weer 'n negatiewe uitwerking op die kind se selfbeeld en selfvertroue.*
- *Die behoeftes van die individu. Kinders kan nie teen hulle eie tempo vorder of 'n keuse uitoefen ten opsigte van die inhoud, gebaseer op hulle eie nuuskierigheid en belangstellings, nie. Skool bied gewoonlik 'n breër, algemene inhoud daar hulle in die behoeftes van 30 leerders moet voorsien en op uitkomstige konsentreer wat almal min op meer teen dieselfde tempo moet probeer bereik. Hoewel daar 'n saak daarvoor uit te maak is, is dit tog onsinnig om 'n dogter wat geen atletiese aanleg het aan 'n*

sportperiode te onderwerp, terwyl die kind eerder die tyd kon spandeer ter verryking van 'n ander vakgebied waarin sy meer belangstel.

- *Religieuse oorwegings.* Ouers met streng godsdienstige oortuigings en idees in terme van die opvoeding van die kinders in die spesifieke doktrine, vind gewoonlik dat dit beter is om hulle kinders tuis te onderrig aangesien hulle siening deur die skool se stelsel ondermyn word. Hoewel dit uiteindelik die kinders se voorreg sou wees om self te besluit watter geloof of waardesisteem hulle wil aanhang, glo die ouers dat dit hulle voorreg is om 'n suiwer basis vir die kind te skep, waarop die kinders dan self later kan voortbou.
- *Beperkte toegang tot die buitelug.* Kinders moet vir lang periodes in die ongesonde atmosfeer binne in die klaskamer vasgepen word, sonder dat hulle in die buitelug kan kom. Die vier mure is, buiten dat dit fisies beperkend is, ook simbolies beperkend aangesien die kinders nie die geleentheid kry om die natuur en alles wat dit behels te geniet en benut om waardevolle lewenslesse te leer nie.
- *"The Poetic spirit".* (Bendell 1987: 74) "I feel that schools unwittingly kill off a child's feeling for the poetic both in literature and in life....." Poësie word dikwels aangebied as 'n beslommernis wat afgehandel moet word, sonder dat die kinders die liefde vir die geskrewe woord aanleer. (Bendell 1987: 76 -77) *"What we call poetic awareness, in life rather than specifically in literature was our major reason for not sending our children to school. We felt this sense of wonder at the world would be lost very quickly with constant exposure to the routine of the classroom. We did not want our children to be engulfed by a mediocre mass culture. We felt it was important powers of discrimination and a sense of value in their own individual view of the world."*

Besondere of eiesoortige redes tot tuisskooling word onderstreep deur Greene (Gray 1992: 13-14) wat 'n studie van tuisskooling in Alaska gemaak het. Hy het bevind dat die ouers kinders noodgedwonge tuisskool omdat die skool eenvoudig te ver en meestal onbereikbaar vir die kinders sou wees, maar voorts ook dat ouers nie deur skooltermyne gebind word nie en die gesin dus enige tyd van die jaar reise kan onderneem. Veral in die uiterste omstandighede in Alaska is dit belangrik dat onderrig gekombineer word met spesifieke daaglikse roetines en aanleer van proaktiewe lewensvaardighede wat vir die leerders in krisissomstandighede handig te pas sou kan kom.

Mc Curdy (Mullins 1992: 23) bevind ook dat ouers hulle kinders uit die skole verwyder aangesien die ontwikkeling van kinder-genialiteit in die stelsel gesmoor word. Die ideale omstandighede waar kinders hulle geniale potensiaal kan bereik, geskied slegs deur hoë frekwensie aandag van hul ouers en ander volwassenes te ontvang. Hierdie "hoë frekwensie"-aandag sluit in alle opvoedkundige aktiwiteite, asook die bewys van oorvloedige liefde deur die ouers. Die skoolstelsel maak eenvoudig nie voorsiening vir hierdie tipe individuele aandag nie, en sodoende word potensiële genialiteit by 'n leerder nie na behore gestimuleer nie.

Harris (1988: 1) skets 'n donker prentjie van die Amerikaanse skolestelsel, soos hy dit sien: *"It is not that the education system in the United States has completely failed. It has, in fact, enjoyed some limited success. It's just that many of these successes have been in all the wrong areas. It has successfully produced a nation with massive adult illiteracy. It has successfully broken the moral backbone of our youth. It has successfully and subtly undermined parental authority. It has weakened the confidence of America in the free market system. It has successfully made us, as the President's recent report on education asserted, 'a nation at risk'."*

Hoewel buitestandere dikwels die tuisskolers se redes vir tuisskooling as ontevredeheid met die skolestelsel en hoe dit prakties in die staatskole bedryf word, beskou, is dit nie heeltemal korrek nie. Tuisskolers onttrek wel hulle kinders aan die staatskole omdat daar verskeie situasies is waaraan hulle nie hulle kinders wil blootstel nie, en waarteen hulle hul kinders wil beskerm. Hulle onttrek egter ook die kinders aan die staatskole omdat daar, volgens hulle persepsies, voordele in tuisskooling vir hulle spesifieke situasie, of kinders, sou wees. Hierdie voordele wat tuisskooling bied, word vervolgens as positiewe uitkomst bespreek.

2.6.2 Positiewe Uitkomst As Redes Vir Tuisskooling

Hoewel verskeie redes vir tuisskooling aangevoer kan word as "kritiek" teen die huidige skoolstelsel, kyk die ouers wat die stap tot tuisskooling neem, eerder na die positiewe uitkomst wat tuisskooling sodanige kinders bied. Baie voorstanders van tuisskooling stem egter nie saam met die idee dat daar wel altyd 'n onmiddellike meetbare "uitkomst" van onderrig moet wees nie. Holt (Webb 1990: 127) word aangehaal: *"Why does there always have to be an 'outcome'? When I go to see something that interests me, I don't have to do a dance afterwards or make a six-foot paper maché map and hoist it to the ceiling. I can decide for myself what sort of outcome, if any, I want to have for my experience. More important, I can wait until the outcome reveals itself to me. This takes time, sometimes years...."*

Daar word aanvaar dat sodanige persone waarskynlik slegs teen die term beswaar maak en, beweer Ballmann (1987: 87), dat spesifieke uitkomst wel as rede vir tuisskooling aangevoer kan word, mits ouers spesifiek is oor die uitkomst wat vir hulle belangrik is en waarna hulle in die skooling van hul kinders streef. Volgens Ballmann (1987: 64) behoort die harmoniese totale persoonlike ontwikkeling van die kind, synde op akademiese, morele, sosiale, fisiese, geestelike en persoonlike gebied as leeruitkomst vir 'n gebalanseerde mens, as hoogste doel nagestreef te word.

Vervolgens word na leeruitkomst gekyk, eerstens in die konteks soos deur die Minister van Onderwys, Minister Kader Asmal in die Kurrikulum 2005 vir skoolgaande leerders gestel word, en daarna die leeruitkomst soos dit reeds jare lank in tuisonderrig as positiewe redes tot tuisskooling aangevoer word.

2.6.3 Leeruitkomst in Suid-Afrikaanse Staatskole: Kurrikulum 2005

Die begrip leeruitkomst verwys na die "resultaat, produk of uitset van een of ander proses" (Maian 1997: 15 in Van Schoor 1999: 132). Volgens die Handleiding vir Uitkomsgebaseerde Onderwys (Rapport 2001: 2) word uitkomst gedefinieer in terme van wat 'n samelewing van sy leerders verwag en wat hulle uiteindelik kan doen nadat hulle opleidingsprogram voltooi is. Dus is uitkomst "*die resultaat van 'n leerproses, naamlik dit wat die leerder uiteindelik ken, verstaan, kan doen en waardeer*". Hierdie uitkomst word uitgedruk in terme van die kennis, vaardigheid, waardes en houdings waarvoor die leerder, as resultaat van die leerproses, beskik.

Volgens die Handleiding vir Uitkomsgebaseerde Onderwys (Rapport 2001: 5; Van Schoor 1999: 133) is die kritieke uitkomst, soos gestel deur Kurrikulum 2005, soos volg:

- Identifiseer en los probleme op en toon dat verantwoordelike besluite geneem is deur kritiese en kreatiewe denke (probleemoplossing).
- Werk doeltreffend saam met ander as lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap (groepwerk).
- Organiseer en lei homself/haarself asook eie aktiwiteite op 'n verantwoordelike en doeltreffende wyse (persoonlike verantwoordelikheid).
- Versamel, analiseer, organiseer en evalueer inligting op kritiese wyse (inligtingsbestuur).
- Kommunikeer doeltreffend deur die gebruikmaking van visuele, simboliese (wiskundige) en/of taalvaardighede in mondelinge en/of skriftelike aanbiedings (kommunikasie).
- Gebruik wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities en tree verantwoordlik op teenoor die omgewing en die gesondheid en welstand van ander (verantwoordelike toepassing van wetenskap en tegnologie).
- Toon begrip vir die wêreld as 'n stel onderlinge verwantskappe, wat veronderstel dat probleemoplossing nie in isolasie plaasvind nie (wêreld as stelsel).

Ten einde die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder en die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die gemeenskap oor die algemeen te verseker, word die volgende ondersteunende kritieke uitkomst ook as belangrik geag:

- besinning oor en verkenning van 'n verskeidenheid strategieë wat tot effektiewe en doeltreffende leer sal lei (studiemetodes),

- wees as 'n verantwoordelike burger betrokke by plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskappe (verantwoordelike burgerskap),
- openbaar kulturele en estetiese sensitiviteit in verskillende sosiale kontekste (kulturele en estetiese sensitiviteit),
- verkenning en ondersoek van opleiding- en beroepsaangeleenthede (studie-/loopbaanmoontlikhede) en
- die ontwikkeling van geleenthede vir ondernemerskap (entrepreneurskap).

Die bereiking van bogenoemde spesifieke en krities uitkomst word sedert 1998 in Suid-Afrikaanse staatskole nagestreef. Vervolgens word 'n uiteensetting gegee van die uitkomst wat deur tuisskolers as belangrik geag word en wat as motivering dien vir die ouers om wel hulle kinders tuis te onderrig.

2.6.4 Uitkomst As Rede Vir Tuisskoling

Hood (1994: 18 - 21) gee 'n uiteensetting van wat die "uitkomst" van tuisskoling vir haar behels. Sy verdeel dit in ses kategorieë, naamlik waardes en norme, houdings, gewoontes, individuele talente en belangstellings, vaardighede en algemene kennis. Hiervolgens onderrig sy haar kinders om 'n **waardestelsel** na te streef wat oorwegend Christelik van aard sal wees, waar hulle 'n persoonlike verhouding met God sal aangaan en in die Christelike beginsels sal lewe. Verder onderrig sy hulle om die **houding** van 'n deurlopende liefde vir leer te kweek, sodat hulle intrinsiek gemotiveerd sal wees om nooit te glo dat hulle "alles weet" nie. Sy onderrig hulle ook in die positiewe **gewoontes** van stiptelikheid, geordenheid, sindelikheid en hofflikheid. Die onderrig van **vaardighede** behels die akademiese vaardighede van lees, skryf en berekening, maar ook vaardighede soos die interpretasie van skedules, bak van koekies, die speel van 'n kitaar of bedrading van 'n elektriese kragprop. Elke kind se **individuele talente en belangstellings** word aangespreek en gepas ontwikkel. Verder word die tuisleerders se **algemene kennis** uitgebrei deur die feit dat hulle in voeling en aanraking is met die wêreld rondom hulle en as **natuurlike uitvloeisel** van hulle nuuskierigheid meer inligting ten opsigte van sekere onderwerpe wil bekom. Hood (1994: 102) stel dit soos volg: *"Whatever the future holds for my children, our main puposes for them will have been achieved if they grow up to be mature individuals, who have adopted our family's value system, developed their own talents, and prepared themselves for earning a living doing something that will bring them satisfaction."*

In studies onderneem deur Pitman (1987: 281), waar hy aan ouers (nie net tuisskolers nie) gevra het wat hulle as belangrik vir kinders ag om te leer, was die antwoorde, gegroepeer in orde van frekwensie, soos volg: (1) om respek vir die natuur en die aarde te leer, (2) om onafhanklik te leer dink en redeneer, en ook om die resultate van sodanige redenering te kan toepas, (3) dat kinders moet beseft dat leer 'n deurlopende, onbeperkende en onbeperkte proses is, (4) dat leerders die basiese lewensvaardigheid, akademiese vaardigheid en vaardighede

om geld te kan verdien moet aanleer, en (5) die aanleer van selfagting en respek vir andere. 'n Oorweldigende meerderheid het geantwoord dat ouers waarskynlik in die beste posisie is om hierdie vaardighede aan kinders te leer.

Vervolgens word spesifieke leeruitkomst, soos dit in tuisskoling voorkom, bespreek.

2.6.5 Leeruitkomst In Tuisskoling

2.6.5.1 Skolastiese Resultate

Fash (1994: 63) beweer dat kinders wat tuisskoling ontvang ten minste net so goed, of beter, vaar in skolastiese evaluering. As rede voer Ray (1988: 43) aan dat ouers in die een-tot-een-situasie die leeromgewing spesiaal en op 'n geïndividualiseerde wyse kan struktureer. Spesifieke resultate ten opsigte van die een-tot-een-situasie wat in tuisskoling ondervind word, bewys dat:

- meer komplekse taalpatrone in die huisopset gebruik word
- kinders leer om meer vrae te vra, eerder as om net passief te wees en vrae aan hulle gestel te beantwoord
- dat kinders aangemoedig word om meer kreatief met feite om te gaan

Guterson (1992: 16) beweer dat die feit dat ouers betrokke is by die opvoeding van hul kinders *per se* beter resultate op akademiese gebied waarborg "...parental commitment to education is easily the most essential factor in academic performance, and most of us would acknowledge that homeschooling parents, as a group, have this commitment by definition."

Volgens Frost en Morris (1988: 223) is daar tot en met 1988 slegs drie studies oor die akademiese prestasie van tuisskolers in Amerika gedoen, waarvan die eerste twee waarskynlik nie as heeltemal betroubaar beskou kan word nie. Die derde studie is deur die Alaska Onderwysdepartement onderneem en was hoofsaaklik toegespits op leerders wat nie toegang tot openbare skole gehad het nie. Hiervolgens is bevind dat die leerders ten opsigte van verbale vaardighede superieur presteer het op graad 1- tot graad 3-vlak, effens hoër as die nasionale norm presteer het in die graad 4-vlak, en heelwat hoër as die nasionale norm in graad 5 presteer het. Ten opsigte van Wiskunde was die verskil in prestasie tussen die tuisskolers en die norm nie uitgesproke beter nie, maar oor die algemeen het die tuisskolers beter in alle vakke presteer as die norm. Kritiek wat teen hierdie drie studies uitgespreek is, is dat hierdie navorsingsresultate hoofsaaklik gebaseer is op toetse wat die ouers self toegepas het en dus nie noodwendig 'n duidelike voorstelling van die werklikheid is nie.

In reaksie op hierdie navorsingsresultate en ten einde meer betroubare inligting te bekom, is 'n studie in 1988 op 74 tuisskolers in Amerika ten opsigte van die vyf basiese leervaardighede onderneem (Frost & Morris 1988:

224 – 235). Die vyf geïdentifiseerde leervaardighede is: woordeskat, leesvaardighede, taalvaardighede, werkstudievaardighede en Wiskunde. Die resultate het bewys dat tuisskolers beduidend beter gevaar het in alle areas buiten in die Wiskunde-toets, waar hulle op dieselfde vlak as die leerders in die staatskole presteer het. Daar is bewys dat die leerders spesifiek swakker gevaar het in die Wiskundige berekening-subtoets, terwyl hulle minder swak gevaar het in die subtoets wat Wiskundige probleme en Wiskundige konsepte getoets het. Redes wat aangevoer is vir hierdie merkbare swakker prestasie ten opsigte van Wiskundige berekening is dat die "dri"-komponent en "sinnelese" memorisering wat by skole die gebruik is om byvoorbeeld die vermenigvuldiging te leer, nie by die tuisskolers aangetref word nie, en dat hulle 'n meer natuurlike werksmetode gebruik. Die werksmetode is egter meer tydrowend en dus sal die leerders in 'n spoedtoets swakker presteer. Desnieteenstaande die merkbaar swakker prestasie op Wiskundige berekening, is bewys dat tuisskolers op akademies gebied nie benadeel word deur die feit dat hulle nie in die hoofstroomskole geakkomodeer is nie.

In 1996 het Ray (1997: 2) 'n studie gedoen, waar 5 402 leerders van 1 657 Amerikaanse gesinne betrek is. Hiervolgens presteer die tuisskolers op gestandaardiseerde toets soos volg: Lees op die 87de persentiel, Taal op die 80ste persentiel, Wiskunde op die 82ste persentiel, Luistervaardighede 85ste persentiel, Wetenskap 84ste persentiel, Sosiale Studies 85ste persentiel, Studievaardighede 81ste persentiel, Basiese vaardighede - behels tikvaardighede, leesvaardighede, lees en wiskundige berekening - 85ste persentiel en op die volledige battery 87ste persentiel. Dit moet hier gemeld word dat die normstandaarde vir hierdie batterytoets gestel is op die 50ste persentiel, dit wil sê die toets is gestandaardiseer vir die hele Amerikaanse bevolking en die gemiddeld is dus gestel op die 50ste persentiel. Uit hierdie resultate wil dit voorkom asof die akademiese standaard van die tuisskolers beduidend hoër is as dié van die gemiddelde leerder in die openbare skole.

Uit hierdie resultate wil dit lyk asof leerders akademies beter presteer sou hulle tuis onderrig word. Guterson (1992: 20) bespreek verskeie redes waarom dit waar sou wees. Moontlike redes is onder andere: kleiner groep word gelyktydig onderrig (slegs die lede van die gesin is teenwoordig); een-tot-een-kontak tussen opvoeder en leerder; onderrigprogram ondervang die belangstellings-area van die individuele leerder; leerders se individuele behoeftes word in ag geneem; individuele leerstyle word in ag geneem; tempo wissel na gelang van die kind se behoeftes en kreatiewe metodes word ingespan om inligting oor te dra: ideale wat beswaarlik in die klaskamer met 30 leerders tot hul reg kan kom.

In 'n studie gedoen deur "The National Home Education Research Institute" (NHERI 2000: 2) is bevind dat geen tuisskolers na voltooiing van hulle tuisskooling werkloos was nie, en dat ongeveer 70% hulle eie besigheid bestuur het. Dit word deur die navorsingsinstituut as 'n aanduiding dat hulle akademiese en skolastiese opleiding op peil is, beskou.

Louw (1998: 200) beweer dat "ouers binne huisskoolverband oor die algemeen uiters toegewy is aan hul opvoedings- en onderwysaak en daarom gestel is op onderrig van hoogstaande gehalte en op die handhawing van hoë akademiese standaarde", en dat die akademiese prestasie van leerders in die openbare skole eerder bevraagteken moet word .

2.6.5.2 Kreatiwiteit En Werksetiek

Die argument word geopper dat leerders 'n magdom akademiese vakke op skool geleer word, maar dat hulle nie voorberei word op die situasie soos dit in die werklike lewe bestaan nie. Daarteenoor word die kinders later in die werksplek daarmee gekonfronteer dat hulle kreatief moet dink en probleme op 'n kreatiewe wyse moet oplos. Van die werkers word ook verwag om gedissiplineerd op eie houtjie te werk, sonder dat daar gedurig en op rigiede wyse toesig oor hulle werk gehou word (Wade 1991: 349). Tuisleerders is heeldag in kontak met hulle ouers wat, benewens die onderrig wat aan die leerders verskaf word, ook met die daaglikse take in die huishouding voortgaan. Holt (Webb 1999: 59), die vader agter die filosofie van tuisskoling beweer dat tuisleerders in 'n uitstekende posisie is om tuis die waarde van werk te leer. Hy glo deur take in die huis te verrig, kan die leerders die volgende voordele daaruit put:

- Leerders leer vaardighede aan wat in die werklike lewe as volwassenes van hulle verwag sal word.
- Dit bied aan die leerders die geleentheid om 'n deel van die volwasse lewe, onder beskermde omstandighede, te ondersoek en te ervaar.
- Die leerders kan bedrewe raak in die gebruik van die gereedskap en toerusting wat deel uitmaak van die volwasse-wêreld.
- Die suksesvolle afhandeling van 'n taak kan meehelp om die leerders se selfkonsep positief te ontwikkel.
- Die leerders kan sakgeld verdien, wat weer aangewend kan word om die leerder in die basiese beginsels van ekonomie en geldsake op te lei.

In tuisskoling word leerders spesifiek gekonfronteer met die alledaagse werksituasie, en leer hulle die vaardigheid aan om gedissiplineerd te werk. Volgens Wade (1991: 350) kan die karaktertrekke wat sukses waarborg in die tuisomgewing aangeleer word deur byvoorbeeld die positiewe voorbeeld wat ouers en ander volwassenes aan die kinders stel. Vaardighede wat spesifiek belangrik in die werksplek is en effektief deur tuisskoling aangeleer kan word, is die volgende: volharding, verantwoordelikheid, sensitiwiteit om ander se nood en behoeftes raak te sien deur gemeenskapwerk te doen, respek vir gesagdraers, wil om saam te werk, aanpasbaarheid, vermoë tot doelwitstelling, vermoë om prioriteite te stel, tevredenheid met eie situasie sonder om deur die groep genoop te word om die nuutste gier aan te hang, integriteit, geduld tot uitgestelde beloning, waardering van bronne soos tyd, inspanning en geld, maar ook fisiese, geestelike, sosiale en psigiese gebalanseerdheid en selfwaarde.

Knowles en Muchmore (1995: 43) rapporteer oor 'n studie wat gedoen is op persone wat die produkte van tuisskoling is. Die vyftigjarige Adam glo byvoorbeeld dat die grootste positiewe uitkoms van sy tuisskoling sy vermoë tot kreatiewe probleemoplossing is. Hy dui aan dat hy nie soos ander persone (produkte van die staatskole) slegs op konvensionele denkpatrone steun om 'n probleem op te los nie, maar wel vinnig en gemaklik die probleem kan isoleer en oplos sonder om in die onbelangrike detail verstriek te raak.

Neethling en Rutherford (1996: 27) beweer dat tagtig persent van die soorte beroepe wat in die een en twintigste eeu algemeen sal wees nog nie vandag bestaan nie. Dit beteken dat nuwe insigte, nuwe vaardighede en volgehoue kennis in vandag se denke geïnkorporeer moet word as ons wil oorleef en floreer. Kreatiewe denke en probleemoplossing is van die uitkomst wat tuisskolers baie hoog aangeslaan, aangesien die leerders individueel en onbelemmerd op kreatiewe wyse met inligting omgaan wat ook op 'n meer kreatiewe wyse bekom is en nie net uit 'n handboek oorgeskryf is nie.

Volgens Cronjé en Cronje (2000: 5) word van die jong toetredene tot die arbeidsmark verwag om:

- probleme effektief te kan oplos
- eie oordeel te gebruik deur die toepassing van kritiese denke
- aspekte te kan analiseer, dog vindingryk op te tree, en inisiatief aan die dag te lê
- frustrasie te kan verwerk en uithouvermoë te toon
- onafhanklik te wees met 'n sterk verantwoordelike sin, dog buigbaar en aanpasbaar

Volgens Cronje en Cronje (2000: 5) leen tuisskoling homself by uitstek tot die voorbereiding van leerders in bogenoemde kreatiewe denke, wat sodanige jong volwassenes gesog sal maak in die arbeidsmark en aan hulle 'n kompeterende voordeel sal voorsien.

Die feit dat inligting elke paar jaar verdubbel, veroorsaak dat leerders geleer moet word om inligting op 'n effektiewe wyse te bekom en daardie inligting sinvol te verwerk. Riemer (1994: 53) glo dat die ouers in die beste posisie is om van hul kinders lewenslange leerders te maak. Leerders word dus voorberei om volwassenes te word wat nie rigied dink nie, maar wat op kreatiewe wyse alle nuwe tegnologie en inligtingsbronne kan assimileer en by nuwe tegnologiese ontwikkeling kan aanpas, deur in hul denke weg te beweeg van die alledaagse en meer statisties seldsame en oorspronklike idees te genereer (Neethling & Rutherford 1996: 29).

2.6.5.3 Motoriese Ontwikkeling En Gesondheid

Ballmann (1989: 74) beweer dat tuisleerders meer fisiese stamina het as ander leerders en ook 'n meer gesonde dieet volg, bloot omdat ouers meer beheer oor hul kinders se eetgewoontes het. Die spreekwoord lui: " 'n gesonde liggaam huisves 'n gesonde gees" , en dit wil voorkom asof tuisskolers meer geleentheid en

beheer het oor hierdie aspek van hul lewe. Buiten dat tuisleerders waarskynlik meer gesonde eetgewoontes aanleer, is dit ook so dat hulle gedurende die dag fisies meer bedrywig is. Hulle hoef nie 'n derde van die dag agter 'n lessenaar binne vier mure deur te bring soos ander leerders nie, en hulle het dus meer geleentheid vir speel, rondbeweeg en ander oefeninge.

De Voe (1995: 134) bevind in 'n studie oor die fisiese ontwikkeling en fisiese deelname in sport by tuisleerders, dat leerders wat tuisskooling ontvang waarskynlik minder fisiese oefening doen as leerders in staat- of privaatskole. Ouers van tuisleerders beweer egter daarteenoor dat hulle spesifiek daarop ingestel is om hulle kinders aan die beste sportafrigting bloot te stel deur by sportklubs aan te sluit (Verster 1998: 27). In 'n studie deur Ray (1997: 17) bevind hy dat tuisleerders gemiddeld aan 5.2 buitemuurse aktiwiteite deelneem, waar 98% aan twee of meer aktiwiteite deelneem, teenoor die gemiddelde enkele buitemuurse aktiwiteit deur leerders wat staatskole bywoon. Ouers van tuisleerders maak spesifiek seker dat hulle kinders genoegsaam aan klubsport deelneem, nie net as gevolg van die fisiese voordeel nie, maar ook om positiewe sosialisering met eie ouderdomsgroepe en in groepsverband aan te moedig. Hierdie praktyk het ook tot gevolg dat sodanige leerders moontlik aan meer professionele afrigting blootgestel word aangesien onderwysers (wat sportsoorte by skole afrig) in baie gevalle slegs die spesifieke sportsoort afrig omdat hulle verplig word om dit te doen, en nie noodwendig omdat hulle oor enige kennis of spesifieke vaardighede in die betrokke sportsoort beskik nie.

2.6.5.4 Sosiale Ontwikkeling

Johnson (Mullins 1992: 13-14), definieer sosiale ontwikkeling soos volg: "*...that process that instills a member of society with the behaviours and social ways of their culture.*" Vervolgens noem sy sewe aspekte wat as raamwerk vir die konstruk "sosialisering" geld, naamlik:

1. persoonlike identiteit wat te make het met die selfagting
2. persoonlike bestemming, wat doelwitstelling, prestasie en beroepskeuses insluit
3. waardes en morele ontwikkeling, waar sosiale waardes en norme aangeleer word
4. outonomie, waar selfstandigheid aangeleer word
5. verhoudings, met eie ouderdomsgroep asook alle ander ouderdomsgroepe is hier ter sprake
6. seksualiteit, die bewuswees van geslagsrolle en fisiese ontwikkeling
7. sosiale vaardighede, die area wat sosiale gemanierdheid, ontwikkeling van volwassenheid en die aanvaarding van andersheid insluit

Volgens Mullins (1992: 40) neem die ouers van tuisleerders die standpunt in dat leerders tuis sosiale vaardighede op 'n positiewe wyse kan aanleer. Hulle glo dat die feit dat kinders in 'n groep in 'n klaskamer geplaas word nie noodwendig beteken dat hulle spontaan gaan leer om vreedsaam saam te werk en te leef nie. Tuis is die kwessie van sosialisering 'n deel van die daaglikse lewe en is dit 'n meer positiewe wyse vir die kind om sosiale vaardighede aan te leer.

White (2000: 1) glo dat die essensiële elemente vir positiewe sosialisering in die volgende aspekte lê: " ... (it) is for the child to feel needed, wanted, and depended on at home. The child who shares family tasks has a greater chance of developing a deep sense of self-worth and a consistent value system."

Volgens Wade *et al* (1995: 286) word die volgende as doelstellings vir positiewe sosiale ontwikkeling beskou:

- **sosiale grasie** - hoflikheid en goeie maniere is eienskappe wat mense hoog aanslaan in 'n individu
- die vermoë om vriende te maak en **hegte vriendskappe te smee**
- **respek vir outoritelt** - insluitende respek vir ouers, volwassenes, owerhede, regerings en die Skepper
- sensitiwiteit vir die **behoefte en gevoelens** van ander asook die vermoë om eie onselfsugtige gevoelens te kan oordra
- **kommunikasie- en skryfvaardighede**
- die vermoë om in 'n **verhouding** met ander mense sowel te kan gee as te kan neem, die opinies van ander persone te respekteer en die vermoë om met ander saam te werk
- vaardigheid om 'n potensieel gespanne **situasie te ontfont**, hoofsaaklik deur blymoedigheid en sensitiewe optrede
- omsigtige ontwikkeling van **besigheids- en sosiale verhoudinge** (Dit behels getrouheid, voorkoming van misverstande en taktvolle maatreëls om oneerlikheid te voorkom.)
- **ontwikkeling van leierseienskappe** wat beide die vaardigheid om 'n goeie volgeling te wees en die vermoë om besluite te kan neem in groepsverband behels
- sensitiwiteit en getrouheid - eienskappe wat van 'n **goeie lewensmaat vereis** word

Na aanleiding van bogenoemde beweer Wade dat 'n goeie ouer-kind-verhouding die beginpunt is vir die positiewe sosiale ontwikkeling van die kind.

Mullins (1992: 44) beskryf die wyses waarop tuisskoling 'n positiewe uitwerking op sosialisering het, soos volg:

- Leerders kry tuis die geleentheid om met mense van alle ouderdomsgroepe sosiaal te verkeer.
- Ouers bewerkstellig positiewe sosiale ondervindinge, eerder as negatiewe ervarings.
- Positiewe rolmodelle word voorsien, in die vorm van ouers en ander volwassenes betrokke by die leerders.
- Ongesonde kompetisie word uitgeskakel.
- Buitemuurse aktiwiteite word met sorg gekies sodat leerders met verskillende groepe in 'n sosiale opset met mekaar in aanraking kom.
- Vrywillige gemeenskapsdiens word deur die tuisskolers verrig, wat positiewe sosiale vaardighede bevorder.
- Leerders hoef nie om aandag van die volwassene (onderwyser) mee te ding nie.
- Geen etiket word om die kind se nek gehang nie.

- Sou leerders nie na wense vorder nie, kan op hulle vlak gewerk word sonder dat hulle die vermedering van druiwing moet deurstaan.
- Selfvertroue word gekweek.
- 'n Positiewe houding ten opsigte van leer word geskep, anders as die negatiewe reaksie wat "leer" en "skool" by leerders ontlok.
- Die leerder se perspektief word verbreed, akademies, maar ook sosiaal deur die uitgebreide sosialiseringmoontlikhede wat die ouers vir die tuisleerders skep.
- Leerders raak nie afhanklik van die leerders met gelyke ouderdom nie ("*peer dependent*").

Ballmann (1989: 72-3) vra tereg of kinders geleer word om met ander te sosialiseer deur blootgestel te word aan negatiewe sosialiseringpraktjke soos die gebruik van vuil taal, rebelseid, vyandigheid, geweld en gierigheid wat hulle by die ander leerders opmerk, of deur positiewe sosialisering soos die voorbeelde wat hulle tuis by hulle ouers waarneem. Die positiewe sosialiseringmodelle wat tuisskolers tuis ontvang, lei volgens alle aanduidings tot die vorming van sosiaal goed-aangepaste kinders en later volwassenes, selfs in 'n groter mate as produkte van die staatskole.

Metts (1996: 73) beskou die sosialisering van sy kinders soos volg: "*...our children have benefitted from inter-generational social interactions rather than primarily age-segregated ones. They have helped to care for an aged neighbor, a dying grandmother, and for one another. They are not only socialized, but they are also civilized and sensitive.*"

Morris (1992: 103) beweer, nadat sy 'n studie van tuisskolers gedoen het, dat sodanige leerders gemaklik met kinders van enige ras sosialiseer en dat hulle sonder probleme by enige groep kon aanpas en inpas, ongeag die etniese eienskappe van die groep.

In 'n opname deur Gray (1992: 93) beweer 31% van die ouers wat aan die navorsing deelgeneem het dat die beter sosiale vaardighede wat hulle kinders deur tuisskooling aangeleer het, die grootste rede is waarom hulle met tuisskooling voortgaan.

2.6.5.5 Selfbeeld, Selfkonsep En Selfrespek

Die selfkonsep word deur Vrey (1984: 27) beskryf as "*die kind se relasie met homself, met die duidelike polarisasie-effek van selfaanvaarding en selfverwerping.*" Hiervolgens kan die leerder dus homself aanvaar of verwerp, afhangende daarvan of hy van homself hou of nie. Plug *et al* (1993: 318) onderskryf ook hierdie definisie met die verdere dimensie dat dit die persoon se siening en evaluasie op kognitiewe en emosionele vlak van homself is. Van den Aardweg (1988: 84) beweer dat die selfkonsep vir elke persoon van die uiterste belang is aangesien dit die hele persoonlikheid affekteer, en die vokale punt in die stigting van enige

verhouding is. Volgens Van den Aardweg kan geen kind volwaardig volwasse word sonder 'n duidelik gedefinieerde selfkonsep nie. Elke kind moet gelei word tot betrokkenheid en beleving, wat 'n positiewe selfkonsep vir die leerder tot gevolg sal hê. Per definisie wil dit dus voorkom asof die positiewe ontwikkeling van die selfkonsep hoogs individueel van aard is en dat tuisonderrig homself meer tot positiewe resultate op hierdie gebied leen.

In 'n studie wat in 1986 deur John Wesley Taylor onderneem is (Mullins 1992: 56), het hy bevind dat tuisleerders tussen graad 4 en 12 op die Piers-Harris Self-Concept Scale beduidend hoër tellings ten opsigte van hulle selfkonsep as die norm behaal het. In soverre die selfkonsep dus 'n aanduiding van positiewe sosialisering is, kan tuisskolers nie as sosiaal wanaangepas beskou word nie.

Peavy (Mullins 1992: 56) beweer op grond van eerstehandse waarneming dat tuisskolers meer volwasse, deelnemend/meelewend en selfversekerd voorkom. Bedford (Mullins 1992: 57) beweer ook dat tuisskolers se leierskappotensiaal sodanig ontgin word, dat hulle genoeg selfversekerdheid en onafhanklikheid openbaar om die leierskap in buite-kurrikulêre aktiwiteite oor te neem.

Ballman (1989: 68) definieer selfrespek, as deel van die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep, as "*...the capacity to see yourself as valuable and competent, loving and lovable, having certain unique talents and a worthwhile personality to share in relationships with others. It is definitely not concieted or self-centred, but demonstrates a realistic awareness of yourself and of your rights.*" Hy beweer dat tuisleerders 'n hoër mate van selfrespek en selfvertroue openbaar op grond van drie redes:

1. afwesigheid van groepskritiek en -afhanklikheid
2. fisiese en emosionele nabyheid van die ouers
3. die gedurige monitering en aanmoediging van die ouers

In dieselfde trant beweer Ballmann (1989: 69): "*one of the distinctive advantages of home schooling is the close control of destructive peer ridicule and criticism. In a warm home environment a young child is free to be creative instead of faddish, initiating instead of peer reliant, and individualistic instead of age-mate cloned.*"

Gallup (Ballmann 1989: 70-71) het in 'n opname vasgestel dat persone met 'n goeie selfbeeld die volgende kenmerkende kwaliteite openbaar:

- hoë morele en etiese sensitiwiteit
- hoë waarde word geheg aan familie-bande
- suksesvolle interpersoonlike verhoudings
- sukses word in terme van interpersoonlike verhoudings gesien, en nie in terme van materiële waardes nie
- is produktief in werksverband

- minder gevalle van substans-afhanklikheid
- meer betrokke by sosiale en politieke aktiwiteite in hulle gemeenskappe
- groter vrygewigheid ten opsigte van liefdadigheidsorganisasies en noodverlening

Ballmann som op dat gesonde eiewaarde en selfrespek by 'n kind bydra tot 'n positiewe selfkonsep, wat die grondslag van alle positiewe karakterkwaliteite waaroor 'n mens kan beskik, vorm. Hierdie grondslag kan, volgens Ballmann, by uitstek in die liefderyke en sorgsame omstandighede van tuisskoling gelê word.

2.6.5.6 Kommunikasievaardighede

Kommunikasie kan eenvoudig gedefinieer word as die oordrag van inligting van een persoon na een of meer ander persone, dus die mededeler, die boodskap en die vertolker(s) is betrokke (Van Schoor 1988: 4). In die opvoeding van kinders word doeltreffende kommunikasie as onderrigmedium, asook die aanleer van kommunikasievaardighede deur die kind as noodsaaklike leeruitkomst gestel. Thomas (1994: 131) beweer dat twee-riktig-dialog sedert die klassieke tye beskryf word as die essensie van goeie onderrig, en dat die studie van opvoedkunde deur Bruner as "uitgebreide gesprekvoering" gedefinieer word.

Vanuit die eerste perspektief dat kommunikasie as doeltreffende kommunikasiemedium deur die onderwyser aangewend kan word, maak Thomas (1994: 131) die volgende bewering: "*It is only through purposeful dialogue that a teacher..... can be sure to start from where the learner is, appreciate what is to be learned from the learner's point of view, monitor progress in understanding, deal with problems as and when they arise and continually adjust and readjust teaching strategies in line with progress towards mastery, understanding or enlightenment.*"

Aangesien leerders se vlakke van begrip en tydperk wat dit neem om inhoud te bemeester van mekaar verskil, word dit as die ideaal gestel dat kinders individueel deur doeltreffende kommunikasie gemonitor en geëvalueer word. Onderwysers is gevolglik tevrede dat hulle die ontwikkeling en vooruitgang van elke leerder opvolg en ook die kwaliteit van leer by elke individuele leerder dophou. Die realiteit van die situasie in die staatskole is egter van so 'n aard dat die onderwyser skaars in gesprek met enige leerder kan tree. Sou die onderwyser wel met 'n leerder in gesprek tree, is dit gewoonlik kort, feitelik en meestal dissiplinêr, eerder as pedagogies van aard.

In 1990 het Howe (Thomas 1994: 134) bewys dat die kommunikasie wat tussen 'n moeder en kind van enige ouderdom op 'n een-tot-een-basis plaasvind die mees effektiewe medium van onderrig is. Tuisskolers is dus in hierdie verband in 'n uiters bevoorregte situasie waar die medium van onderrig daaglikse kommunikasie op 'n individuele basis tussen die ouer en kind, behels.

'n Tweede perspektief op die kommunikasievaardigheid van tuisleerders is dan ook dat die meeste ouers van tuisleerders tevrede is dat hulle kinders die noodsaaklike vaardigheid van kommunikasie in hulle daaglikse omgang aanleer. Kommunikasie geskied op twee vlakke, naamlik op 'n horisontale en 'n vertikale vlak. Kinders in die skool leer gewoonlik net om op die horisontale vlak te kommunikeer. Dit wil sê dat leerders meestal leer om met hulle eie ouderdomsgroep op 'n oppervlakkige wyse te kommunikeer en leer nie die noodsaaklike vaardigheid aan om op 'n vertikale vlak, met ander woorde met volwassenes of met kleiner kinders, te kommunikeer nie. Tuisskoling leen hom daartoe dat leerders waarskynlik daaglik in situasies verkeer waar hulle leer om met beide hierdie groepe (ouer en jonger as hulself) te kommunikeer en dat hulle sodoende kommunikasievaardighede aanleer wat andersins nie moontlik sou gewees het nie.

2.6.5.7 Lewensvaardighede En Karakterontwikkeling

Fash (1994: 66) konstateer in sy opsomming van 'n studie oor tuisskoling wat gedoen is dat tuisskolers tevrede is dat hulle kinders aan 'n breë, tyd-effektiewe en motiverende onderrigstelsel blootgestel word en dat die leerders positiewe karaktertrekke aanleer. Karaktereienskappe, soos die vermoë om die regte besluite te neem, om probleme op die regte wyse aan te pak, om ander mense met deernis te behandel, om met enige ouderdomsgroep sinvol te kan kommunikeer, om verantwoordelik op te tree, om gepaste doelwitte na te streef, om 'n uitgaande persoonlikheid te openbaar en onafhanklik op te tree, word as ideale vooropgestel.

Hall (1998: 45) glo dat tuisskoling se grootste bate daarin lê dat leerders reeds op 'n vroeë ouderdom die basiese vaardigheid aanleer om verantwoordelikheid vir hul eie lewe te neem.

Wade (1991: 188-189) meen dat die ouers van tuisleerders in 'n goeie posisie is om hul kinders te help om 'n positiewe karakter te ontwikkel. Hy identifiseer die volgende aspekte wat verband hou met positiewe karakterontwikkeling, wat meer gereedelik deur die ouers bemiddel kan word as deur die onderwysers:

- Kinders word gehelp om positief oor hulself te voel.
- Ouers het die geleentheid om 'n spesifieke morele kode vir die gesin op te stel in soverre elke lid van die gesin presies weet watter optrede aan hierdie standarde voldoen. Hoe vroeër die ouers die leerders onderrig ten opsigte van hierdie beginsels, hoe beter is die kans dat die leerders die beginsels sal internaliseer en daarvolgens sal optree.
- Die tuisskolers is in 'n goeie posisie om die leerder geleidelik op te lei om oor die moontlike positiewe en negatiewe gevolge van sekere gedrag te redeneer. Leerders moet, namate hulle ouer word, self die konsekwensies van hul optrede bedink en op grond van sekere beginsels wat geld, hul besluite neem. Dit is dus nie slegs 'n kwessie van lukraak die regte besluit neem nie, maar eerder om kinders se denkprosesse so te ontwikkel dat hulle wel die gevolge van hul keuses kan beredeneer en ingeligte en weldeurdagte besluite kan neem.

- Die opleiding in verantwoordelike besluitneming en keuse-uitoefening strek egter verder en die ouers is ook daarvoor verantwoordelik om te verseker dat die leerders hul eie besluite kan neem, verantwoordelikheid daarvoor kan neem en ook hul besluite te kan regverdig teenoor hulself en die gemeenskap. Dit behels dat die leerder aangemoedig word om nie slegs die weg van die minste weerstand te volg nie, maar om alle verantwoordelikheid self te dra, al gaan dit lynreg teen alle ander opinies in.
- Leerders kan ook in hierdie geïsoleerde en geborge situasie die luukse ervaar om wel foute te maak. As leerders dus weens bogenoemde besluitnemingsprosesse foute begaan, moet hulle die gevolge van hul besluite dra. Die voordeel is dat hulle in 'n omgewing is waar hulle nie die spot van ander leerders hoef te deurstaan nie, en hulle kan dus die fout herstel of andersinds uit die proses leer om nie dieselfde fout in ander omstandighede te herhaal nie.
- Tuisskooling bevorder verder die geleentheid vir die leerders om beheer oor hul eie lewe te verkry. Die ouers, anders as die onderwysers, het wel die geleentheid om die leerders te los sodat hulle self 'n morele kode kan internaliseer waar hulle beheer het oor alles wat hulle doen en dus die verantwoordelikheid aanvaar. So kan leerders dus op 'n vroeë ouderdom hulself dissipliner en beheer neem oor hulle tyd en aktiwiteite waaraan hulle deelneem sonder dat die keuse deur 'n ander gesag afgedwing word.
- Kinders in tuisskoolsituasies word nie van die harde werklikheid vervreem nie. Daarteenoor word die leerders in die skoolsituasie effektiewelik van die werklikheid geïsoleer, en neem die onderwysers beheer oor alle sake wat die leerders se onderrig aanbetref. Die tuisleerder word gekonfronteer met kwessies soos volharding, moed en determinasie, lojaliteit, aanvaarding en ander karaktertrekke, waarvoor hulle self verantwoordelikheid moet neem, en wat hulle meer voorbereid vir die latere lewe maak.

2.6.5.8 Religieuse, Morele En Normatiewe Uitkomst

Ongeveer 65% leerders word tuis onderrig as gevolg van religieuse, morele of normatiewe waardes wat die ouers handhaaf, maar wat nie deur die skole tot 'n bevredigende mate gehandhaaf word nie (Maybury 1988: 37 in Cizek 1994: 45). *"They believe that it is their duty to instill particular religious beliefs and values in their children.... Religious home school parents advocate an education for their children that is organized and controlled by parents and that focuses on Biblical training..."*

Hoewel die oorgrote hoeveelheid ouers wel die Christelike geloof en gepaardgaande morele en normatiewe beginsels aan hulle kinders wil oordra, is daar ook aanhangers van byvoorbeeld die Joodse, Mormoonse en Islamitiese geloof wat tuisskool, aangesien die skoolstelsel nie voorsiening maak vir die oordrag van hulle eiesoortige religieuse oortuigings en waardestelsels nie (Van Schoor 1999: 27).

Webb (1990: 43) haal uit 'n skrywe aan haar gerig die volgende aan: "...one of the great advantages of working at home is the influence one can quietly exert to counter the shocking anti-Christian, anti-culture, anti-home, anti-discipline attitude which has crept in, not only to our schools but to society as a whole."

Die grondslag van tuisskooling is, volgens Harris, Christene wat antwoord op hulle God-gegewe roeping om die verantwoordelikheid vir hulle kinders se opvoeding te aanvaar en uit te voer, soos die Bybelse voorskrifte van hulle verlang (Harris 1988: 2).

Volgens Ballman (1989: 66) word die volgende onder moraliteit verstaan: "*Morality...instructs and reinforces what is true, honorable, right, pure, honest, respectable and good. The vast majority embraces godly values.*"

Volgens hom het ouers die goddelike plig en verantwoordelikheid om toe te sien dat hierdie hoë morele waardes aan hulle kinders oorgedra word en dat hulle nie beheer oor die oordrag van sodanige waardes het indien die kind in 'n staatskool onderrig word nie. Die feit dat onderwysers soms vaag of neutraal teenoor waardes en norme staan ten einde alle gelowe en kulture te akkomodeer, veroorsaak dat leerders nie leer wat reg en wat verkeerd is nie, en dat 'n generasie van bandeloosheid ontstaan. Hierdie probleem word deur tuisonderrig ondervang waar die ouers direk verantwoordelik is vir die oordrag van religieuse en morele waardes.

2.6.5.9 Selfdissipline En Effektiewe Tydsbenutting By Die Tuisleerder

Volgens Ballmann (1989: 102) is dissipline en selfdissipline in die latere lewe 'n aangeleerde houding en moet dit reeds as kind aangeleer en ontwikkel word. Dissipline en selfdissipline moet volgens hom op die volgende vlakke aangeleer word: geestelik, fisies, intellektueel en sosiaal. Hy beweer dat die goue draad daarin lê dat leerders geleer moet word om hulle tyd effektief te gebruik. Effektiewe tydsbestuur behels onder andere ook die opleiding daarin om prioriteite en doelwitte te kan stel, 'n spertyd daaraan te koppel en die produk betyds te lewer. Kinders wat leer om hul tyd doeltreffend te gebruik, sal dus ook leer om dissipline en selfdissipline aan die dag te lê, 'n kuns wat in hul volwasse lewe 'n aanwinst sal wees. Daar word beraam dat slegs 1% van alle Amerikaners effektiewe tydsbenutting en selfdissipline bemeester het.

Vanaf 'n jong ouderdom is dit die ouers se taak om oorhoofs in beheer van hul kinders se tyd en selfdissipline te wees deur hulle aan 'n gestruktureerde en geordende omgewing bloot te stel. Hulle tree dan ook tussenbeide indien die kind nie in staat is om die regte keuses ten opsigte van tydsbenutting te neem nie. Gaandeweg tree die ouers egter terug en help hulle sodoende die kind om meer selfdissipline aan die dag te lê. Dit is vanselfsprekend dat hierdie proses hoogs individueel is en dat onderwysers nie die taak opgelê kan word om 30 tot 40 leerders op 'n gegewe stadium tot effektiewe tydsbenutting en selfdissipline te lei nie. Hierteenoor is die tuisskolers in die bevoorregte situasie om wel hierdie ontwikkelingsproses met hulle kinders te kan deurmaak.

Moore en Moore (1994: 84) beskou dit ook as die ouer se plig om eksterne beheer te neem oor kinders se gedrag wanneer hulle nog klein is, maar dat die ouer hulle in die beginsels van aanvaarbare gedrag, besluitnemingsprosesse en innerlike kontrole moet oplei tot op die stadium waar hulle 'n hoë mate van selfdissipline aangeleer het. Hierdie stadium wissel van kind tot kind en daarom kan hierdie opleidingsproses by uitstek individueel deur die ouers onderneem word.

Knight (1994: 148) beweer dat universiteite en kolleges in die Verenigde State van Amerika graag tuisleerders by hul tersiêre instansies wil betrek, aangesien sodanige leerders meer geïnteresseerd is in die kursusse wat hulle volg, meer gemotiveerd is om 'n sukses te behaal en meer gedissiplineerd is as leerders wat die produkte van die staatskole is. In Meighan (1997: 20) word 'n brief van die "University Undergraduates Admissions Director" aan die Bostonse Universiteit aan die tuisskoolvereniging aangehaal: *"Boston University welcomes applications from home-schooled students. We believe students educated primarily at home possess the passion for knowledge, the independence, and self-reliance that enable them to excel in our intellectually challenging programs of study"*.

2.6.5.10 Rekenaarvaardigheid En Tegnologiese Kennis

Die invloed wat die tegnologie en rekenaarvaardigheid in die hedendaagse lewe het en in die toekoms nog gaan uitoefen, kan nie genegeer word nie. Daar word beraam dat handgeskrewe inligting op papier teen die jaar 2020 grootliks uitgefasseer sal wees en dat kommunikasie meestal deur middel van rekenaar-tegnologie sal geskied.

Die meeste tuisleerders het wel toegang tot rekenaars en hierdie fasset van toekomsgerigte onderrig word deur die ouers van sodanige leerders onderskryf. Rekenaargeletterdheid, rekenaarvaardigheid en selfs die programmering van die rekenaar, word bykans sonder uitsondering as 'n daaglikse aktiwiteit by tuisleerders se huise beoefen. Daarteenoor word rekenaargeletterdheid in die openbare skole as sekondêr beskou, en word slegs gemiddeld een uur per week aan hierdie vak afgestaan. Die kwaliteit van onderrig in rekenaarvaardigheid wissel ook geweldig by skole en kan soms gereduseer word tot die speel van speletjies op die rekenaar, wat slegs 'n mate van motoriese koördinasie van die leerder verg.

Bogenoemde redes as positiewe uitkomst van tuisskoling is algemeen-geldend en is waar vir tuisleerders in die meeste lande in die wêreld. Suid-Afrika leen hom egter tot meer komplekse redes waarom tuisskolers hulle kinders eerder tuis sou onderrig as om hulle na 'n staatskool te stuur. Die redes waarom ouers hulle tot tuisskoling in Suid-Afrika wend, word nou bespreek.

2.7 REDES VIR TUISSKOLING VANUIT 'N SUID-AFRIKAANSE PERSPEKTIEF

Van Schoor (1999: 21-60) en Louw (1998: 195-210) verwys vanuit die Suid-Afrikaanse perspektief na die volgende redes wat vir tuisskooling aangevoer word:

2.7.1 Gehalte Onderwys

Met verwysing na die swak matriekuitslae van die afgelope vyf jaar kan die afleiding gemaak word dat die gehalte van onderwys in Suid-Afrika afgeneem het. In 1999 was die matriekslaagsyfer vir die onderskeie provinsies soos volg: Vrystaat : 42.1%, Noordwes : 52,1%, Oos-Kaap : 40,2%, Noordelike Provinsie: 37,5%, Noord Kaap : 64.3%, Mpumalanga: 48,3, Gauteng: 57%, KwaZulu Natal : 50.7% en Wes-Kaap: 48.9%. 'n Gesamentlike slaagsyfer van 48,9% is behaal (Bonthuys 2000: 1). Die matriekslaagsyfer vir 2000 in die nege provinsies is egter beduidend hoër: 57,9% - hoewel die kommer uitgespreek word dat moontlike aanpassings met beide die vraestelle en uitslae gemaak is om 'n beter prentjie daar te skep (Die Burger: 30 Desember 2000: 14).

'n Verdere bron van kommer is die implementering van Kurrikulum 2005. Laasgenoemde is geskoei op die beginsel dat onderrig geskied aan die hand van sekere uitkomstes wat die leerder moet behaal. In ander lande waar dieselfde sisteem gebruik word, soos Nieu-Seeland, Skotland en Australië, heers daar kommer dat onderrig wat gerig is op leeruitkomstes tot "middelmatigheid" lei, waar leerders nie werklik objektief geëvalueer en gegradeer word nie (Donaldson 1997: 58 in Van Schoor 1999: 25) en dat daar dus geen aanmoediging of motivering vir leerders is om te presteer nie.

Daar moet ook wat betref die onderrig wat aan leerders verskaf word, gelet word op die feit dat 'n "gekwalfiseerde onderwyser" nie noodwendig 'n "goeie onderwyser" is nie, of noodwendig 'n persoon is wat 'n kundige op sy of haar vakgebied is nie, of wat selfs daartoe in staat is om die vakinhoud behoorlik aan andere oor te kan dra nie.

2.7.2 Moedertaalonderrig

Hoewel die skolewet (1996) bepaal dat die beheerliggaam van die skool mag besluit in watter taal die onderrig in die skool sou geskied, word in die Handves van Fundamentele Regte ook teenstrydig bepaal dat die "*....Staat onderrig alternatiewe soos enkeltaalonderriginstansies in aanmerking moet neem vir die regstelling van aspekte soos billikheid, uitvoerbaarheid en noodsaaklikheid.*" (Van Schoor 1999: 26). Dit onderskryf Louw (1998: 196) se standpunt dat die staat effektiewelik die ouers (in hierdie geval die beheerliggaam van die skool) van enige beheer oor die opvoeding van die kinders ontnem en dat die omgewing waarin die skool geleë is selfs nie meer kan bepaal in watter taal die klasse aangebied sal word nie. Die staat mag dienooreenkomstig

skole waar die onderrig slegs in een taal is, verander sodat anderstaliges ook daar hulle onderrig mag ontvang in die taal wat hulle verkies (wat nie noodwendig die oorspronklike taalmedium van die skool hoef te wees nie).

2.7.3 Godsdienstige En Morele Waardes

Hoewel daar nie in Suid-Afrika anti-Christelike lesmateriaal en -onderwys ontvang word nie, word die reg van alle godsdienste, gelowe en oortuigings erken en mag daar nie vanuit enige religieuse oortuiging in die skole onderrig word nie. Louw (1998: 201) wys daarop dat daar egter weinig verdraagsaamheid in die staatskole vir Christelike oortuigings teenwoordig is. Volgens hom word hierdie denke "*bevestig deur verskeie uitsprake wat uitdruklik verklaar dat diegene wat Christelike oortuigings huldig nie moet verwag dat die openbare skool op enige wyse die Christelike godsdiens sal bevorder nie...*", maar dat hierdie "*sogenaamde standpuntlose standpunt immers ook 'n standpunt is*" en "*duidelik die Christelike waardes van leerders passief teenstaan en ondermyn: onderrig sonder 'n waardestelsel is tog geen onderrig nie.*"

Verder word die "*gebrek aan leer van positiewe waardes in openbare skole merkbaar deur die rebelsheid, seksuele losbandigheid, dwelmmisbruik en geweld onder die jeug wat aan die orde van die dag is.*" (Van Schoor 1999: 32)

2.7.4 Handhawing Van Akademiese Standaarde

Hoewel hierdie betoog dikwels gehoor word en as rede vir tuisskoling aangevoer word, word gevra hoe hierdie stelling bewys kan word aangesien geen meting van akademiese standaarde werklik, met die aanvaarding van Kurrikulum 2005, moontlik is nie. Tog word sowat 22% van leerders wat tuis onderrig ontvang uit die skole verwyder op grond van die besorgdheid van ouers oor die ondermyning van akademiese standaarde in die staatskole (Maybury in Van Oostrum 1998: 15). Louw (1998: 198) haal 'n skoolhoof aan wat die volgende ondubbelsinnige uittaling maak: "*... You think what we had in the past was gutter education...- we're going to miss gutter education*" (Oliver in Louw 1998: 198). Malkova (1989: 33 in Louw 1998: 204) meld: "*.. a steady downward trend in levels of knowledge, skills and habits in reading, writing, mathematics and science*" is die sigbare manifestasie van die mislukking van die staatskool.

2.7.5 Strawwe Ekonomiese Toestande

Verslegtende ekonomiese toestande veroorsaak dat die skole negatief beïnvloed word en nie hoë akademiese standaarde kan handhaaf nie. In Suid-Afrika word onderwysersposte ingekort, onderwysuitgawes word besnoei en die verhouding van leerders tot onderwysers raak al hoe groter. 'n Verdere tekortkoming in die openbare skole is dat hulle nie kan voorsiening maak vir die geweldige kennisontploffing wat plaasvind nie. Kennis

verdubbel elke 2.7 jaar en die stelsel soos dit tans bestaan, is net nie gerat om in hierdie behoefte te voorsien nie. Die tekort aan skoolboeke word as 'n verdere probleem uitgewys.

2.7.6 Tekorte En 'n Gebrek Aan Behoorlik Opgeleide Onderwysers

Ironies genoeg word al hoe meer onderwysers afgedank terwyl daar 'n toenemende vraag na beter onderwys in Suid-Afrika is (Van Schoor: 1999: 40). 'n Verdere bekommernis blyk te wees dat daar min behoorlik gekwalifiseerde onderwysers in sekere belangrike vakke aan die staatskole doseer. Vakke soos Wiskunde en Natuurwetenskaplike vakke kan 'n groot bydraende faktor tot verlaging in standarde wees. Tydens 'n internasionale ondersoek oor die kennis van matriekleerlinge in Wiskunde en Fisika, het deelnemers uit Suid-Afrika die heel swakste presteer (Van Schoor 1999: 41). 'n Resente studie wat onderneem is om die prestasie van Wiskunde van Graad 7-leerlinge in Afrika te toets, het bevind dat die standaard in Suid-Afrika laer is as elders in Afrika. Louw (1998: 197) verwys na navorsing gedoen in Houston in die Verenigde State van Amerika, waar 62% van die onderwysers nie 'n standaardleestoets kon slaag nie en verskeie onderwysers as "funksioneel ongeletterd" geklassifiseer kon word. Hy noem verder dat daar in Suid-Afrika "*..talle onderwysers (is) wie se hoogste skoolkwalifikasie standaard agt (graad 10) of Standaard tien (graad 12) is*".

2.7.7 Getalle Van Skoolgaande Kinders Aan Die Toeneem

Die getal leerders neem elke jaar toe, ten spyte van die feit dat daar nie meer skole gebou word of meer onderwysers aangestel word nie. Aangesien die Skolewet daarvoor voorsiening maak dat alle leerders die reg tot skoling het, mag geen skool leerders wegwys nie, en vermeerder die aantal leerders per klas steeds. Hierdie situasie neem geweldige afmetings aan en die kwaliteit van die onderrig wat die kinders ontvang, word noodwendig negatief beïnvloed. Louw (1998: 197) noem verder dat die afdanking van duisende tydelike onderwysers in die RSA, byvoorbeeld die reeds hoë onderwyser/leerder-verhouding in die staatskole drasties laat toeneem, en leerders steeds toenemend minder individuele aandag ontvang. Hy beweer verder dat "*.. By ouers, onderwysers en skoolhoofde is daar geen illusie dat hoë gehalte onderwys verder deur die toepassing van die wet ondermyn sal word nie.*"

2.7.8 Onvermoë Tot Dissiplinerings By Skole

'n Toename in geweld en rassekonflik, maar 'n afname van dissiplineringsmoontlikhede word verder uitgewys as redes waarom ouers verkies om hulle kinders tuis te onderrig. Die toename in geweld in die skole het 'n negatiewe invloed op die leerproses, leerders voel bedreig en onderwysers is te bang om na skool te bly. Voorvalle waar leerders met messe en selfs met wapens deur mede-leerders aangeval word, kom al hoe meer voor. Rassekonflik is nog steeds aan die orde van die dag in menige skole en ouers is bekommerd dat hulle kinders aan sodanige konflik of geweld blootgestel mag word. Die mees kommerwekkende situasie tans is egter dat die huidige skoolstelsel enige noemenswaardige vorm van dissiplinerings aan bande lê. Volgens

Bester (Van Schoor 1999: 51) lei 'n gebrek aan dissipline tot opstand, jeugmisdaad, verset en algehele ongedisiplineerdheid.

2.7.9 Sosialisering

Sosialisering kan volgens Pretorius (Van Schoor 1999: 53) gedefinieer word as: "*die gebeure waarby die waardes, sosio-morele norme (leefreëls), houdinge, lewensbeskouinge, sosiale vaardighede, kennis en kultuur van sosiale groepe op die individu oorgedra word, en deur hom verwerf en nagelewe word, sodat hy hom daardeur op 'n sosiaal-aanvaarbare wyse leer gedra (leer saamlewe), en op grond daarvan toereikend sosiaal funksioneer.*" Die meeste ouers voel dat die skool in hierdie opsig hopeloos faal aangesien die leerders al hoe meer met negatiewe sosialisering gekonfronteer word en ook die negatiewe modelle, soos deur die medeleerders voorgedra, volg. Ouers voel dat dit rede genoeg is om hulle na alternatiewe onderrig te wend. Hoewel ouers nie vereis dat hul kinders dieselfde norme, waardes of geloofsoortuigings as hulle ouers hoef te beoefen nie, moet hulle net oor die vermoë beskik om "krities, verantwoordelik en betaamlik in hulle denke" te wees en om oor "sosiale begrip en regverdigheid" te beskik (Van Schoor 1999: 53).

2.7.10 Ouers Se Persoonlike Ervarings

Verskeie ouers besluit om hulle kinders tuis te onderrig op grond van hulle eie negatiewe ervaring en herinneringe aan die skool. Hulle persepsie van die skool as die inrigting waar hulle fisies of emosioneel mishandel is of waar hulle beserings opgedoen het, is genoeg motivering om hulle eie kinders daarteen te beskerm deur hulle nie aan staatskole bloot te stel nie.

2.7.11 Kinders Met Spesiale Leerbehoefes

Op grond van die beleid van inklusie, waar selfs kinders met spesifieke leergeremdheid in die hoofstroom-onderrig opgeneem moet word, glo ouers dat die gewone onderwyser nie die tyd, geduld of kennis het om hierdie kinders ook in die klas te akkommodeer nie, en verkies hulle om nie hulle kinders in die staatskole te plaas nie.

Louw (1998: 196) sien die redes waarom ouers hulle kinders aan die staatskole sou onttrek in 'n meer ekstreme konteks. Hy beweer dat ouers hoofsaaklik met tuis skooling begin omdat daar in die "*moderne openbare skole kwalik nog enige sprake van outentieke opvoeding en onderrig is*". Hy beskou dit as 'n stapsgewyse plan van die owerhede om openbare skole onder die "*dek mantel van 'n skeefgetrekte persepsie van demokrasie*" te manipuleer, ter bevordering van die "*egaliseringsideologie*". Dit word gedoen ... "*met die uiteindelige oogmerk ... (vir) die bevordering van eenheidstate as 'n tussenstap om 'n nuwe genivelleerde wêreldorde te vestig*"

2.8 SAMEVATTING

Hoewel die beweging tot tuisskooling aan die toeneem is, is tuisskooling nie geskik vir almal nie, en oorweeg die oorgrote meerderheid ouers dit nie om hulle kinders tuis te onderrig nie (Duffy 1998: 26). Dit wil egter voorkom asof die kategorie ouers wat hul daartoe wend, nie die besluit om hulle kinders tuis te onderrig lukraak neem nie. Hulle is wel deeglik bewus van die voordele en ook moontlike nadele wat hierdie sisteem inhou. Die feit dat ouers goed ingelig is, veroorsaak dat hulle meer aandag gee aan aspekte wat as negatiewe kritiek teen tuisonderrig geopper kan word, en hulle ondersoek en implementeer moontlike oplossings vir sodanige aspekte.

Farenga (1998: 128) beskou die idee dat verpligte skoolbesoek deur die staat ingestel is om "goeie burgers" te kweek vanuit die volgende perspektief: hy voer aan dat hy kan bewys dat tuisskooling nie "...ignorant, unsocialized and unemployed burdens to the state" as resultaat het nie, maar "*citizens who want to participate in the shaping and moulding of their society.*"

Bendell (1987: 152) sien die volgende stelling as motivering vir tuisskooling: "*Home education, as I see it, is not about producing prodigies or nurturing precocious talents. There is no hot-house development of geniuses going on in any of the households I know. If, in the course of trying to show that learning at home can be successful, I have given the impression of special intelligence or ability, then that is a pity - but perhaps inevitable. Looking at all the home-educated children we know, I see they are a mixed bunch generally, perhaps happier than average, certainly more confident, less crushed than those at school, maybe more lively or imaginable, capable or independent, perhaps more interested and caring, but they are as ordinary children should be.*"

Die volgende stukkie filosofie kan as finale kommentaar dien: "*If you are going to keep your children out of schools you had better decide what an education means because no one is going to do it for you. Plato maintained that an education allowed a man to grasp forms, Aquinas that it allowed him to contemplate God, Locke that it filled his tabula rasa with virtue, wisdom, breeding and learning. Rousseau's educated man was spontaneous and free, Marx's accountable and communal in spirit, Buber's an existentialist. For Dewey and his fellow pragmatists, education was largely a social matter, the educated man one who became reflective about his society. Meanwhile, in our own time, B. F. Skinner and the behaviorists have conceived of the educated man as a well-trained product, a result of strict scientific engineering designed to yield a conditioned citizen. In short, theorists and philosophers have never agreed on the purpose of an education. The disagreement, it turns out, is reflected in our public schools, which have haphazardly incorporated a little of everything and which lack a coherent philosophy" (Guterson 1992: 117).*

In die volgende hoofstuk word 'n ondersoek geloods na die sosiale ontwikkeling van die pre-adolesent asook die faktore wat akademiese prestasie beïnvloed.

HOOFSTUK 3

DIE SOSIALE ONTWIKKELING EN

AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE PRE-

ADOLESENT

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n oorsigtelike studie gemaak van die kenmerke van die pre-adolesent, asook die sosiale ontwikkeling en die faktore wat bydra tot die akademiese prestasie van 'n leerder. Spesifieke melding word ook gemaak van die soortgelyke studies wat internasionaal onderneem is om die sosiale ontwikkeling en akademiese prestasies van tuisleerders, in vergelyking met die stand van leerders in staatskole, te ondersoek.

3.2 DIE PRE-ADOLESENT

Die tydperk in die kind se lewe wat as die middelkinderjare (Louw 1990: 325; Van der Merwe in Barnard 1987: 280; Raath 1985: 123) bekendstaan, kan beskou word as die ontwikkelingsperiode wat strek vanaf ongeveer die ouderdom van 6 tot 12 jaar. Hierdie fase word in twee groepe verdeel, naamlik die ouderdomsgroep vanaf graad 1 tot en met graad 3 (leerders tussen 6 en 9 jaar oud) en die senior primêre-fase wat strek vanaf graad 4 tot graad 7 (ongeveer tussen die ouderdomme van 10 en 12 jaar). Laasgenoemde fase staan ook bekend as die puerale fase of die pre-adolesente fase. Vir die doeleindes van hierdie studie sal die term "pre-adolesent" gebruik word om na 'n leerder tussen die ouderdom van 10 en 12 jaar te verwys.

Die fase tussen 10 jaar en 12 jaar in die kind se lewe is die oorgangsfase vanaf kind tot 'n volgende fase wat nie meer as kind beskryf kan word nie. Tydens hierdie fase het die kinders nog nie die drumpel van volwassenheid betree nie, hoewel hulle fisiese en emosionele rypwordings belewe. Hierdie tydperk word gekenmerk deur die uitwaartse bewegings van die kinders, waar hulle begin weg beweeg van die geborgenheid van die ouerhuis en nader aan hul vriende.

Kenmerkend van die pre-adolesente tydperk, is die drie gedwonge uitwaartse bewegings (Raath, 1985: 124-125) wat kenmerkend van hierdie fase is en wat as volg gekategoriseer word: die leerders moet buite die gesinsverband kan sosialiseer, op sportgebied en fisiese gebied kan presteer en verstandelik konsepte, simbole, logiese sisteme en kommunikasie-patrone kan begryp. Laasgenoemde verwagte kognitiewe ontwikkeling word deur Piaget as die formeel-operasionele denkfase beskryf. Daar word in die pre-adolesente tydperk hoë eise aan die kind gestel wat wording op alle terreine kan fasiliteer of strem.

Bogenoemde breë kategorië uitwaartse ontwikkelingbewegings word verder omskryf in terme van spesifieke ontwikkelingstake wat die kind op hierdie stadium moet kan bemeester ten einde suksesvolle aanpassing tydens adolessensie, maar ook as volwassene te verseker. Terselfdertyd kan dit tot stremming en mislukking in die ontwikkelingsproses lei indien die take nie tydens die pre-adolesentejare bemeester word nie (Vrey 1984: 96-101; Louw 1990: 326; Raath 1985: 129-130). Die mate waarin die kinders hierdie ontwikkelingstake bemeester, is 'n aanduiding aanduidend van die stand van hul op-weg-wees na volwassenheid en die mate waarin hulle fisies en psigies selfstandig kan optree.

Die ontwikkelingstake wat die kind op hierdie stadium behoort te bemeester, is onder andere (Louw 1990: 326; Vrey 1984: 96-101):

- die bemeestering van fisiese vaardighede
- die vorming van 'n gesonde houding teenoor sigself en ander mense
- leer om met maats oor die weg te kom
- die aanleer van die paslike geslagsrol
- die bemeestering van die basiese skolastiese vaardighede, naamlik lees, skryf en reken
- die aanleer van alledaagse begrippe
- die vorming van 'n gewete, sedelikheid en 'n waardeskaal
- die bestendigheid van persoonlike onafhanklikheid
- die ontwikkeling van houdings teenoor sosiale groepe en instansies
- die vorming van 'n selfkonsep as ontwikkelingstaak

Hieruit kan dus afgelei word dat hierdie tydperk besondere hoë eise aan die pre-adolescente stel en word daar gewoonlik 'n patroon vir die toekoms vasgelê wat tot 'n groot mate gaan bepaal of die kinders 'n mislukking of sukses van hul latere lewe gaan maak (Raath 1985: 186).

Vervolgens word daar in hierdie studie eerstens na die sosiale ontwikkeling van die kind gekyk, aan die hand waarvan die tuisleerder getoets en vergelyk kan word met leerders wat wel aan staatskole onderrig ontvang. Tweedens word die faktore wat akademiese prestasie by die leerder beïnvloed, bespreek.

3.3 DIE SOSIALE ONTWIKKELING VAN DIE KIND

Schaffer (1996: 1) definieer die sosiale ontwikkeling van die kind soos volg: "*Social development refers to the behaviour patterns, feelings, attitudes, and concepts children manifest in relation to other people and to the way that these various aspects change over age.*"

In terme van hierdie definisie het alle gedrag 'n emosionele ondertoon of dit nou deur 'n kind of 'n volwassene uitgedruk word en of dit op die sosiale of die fisiese wêreld gerig word. Kinders toon egter minder kontrole in hulle emosionele uitdrukking van gevoelens as wat die geval by volwassenes is. Die sosiale ontwikkeling van die kind moet dus bestudeer word met inagneming van die emosionele funksionering van die kind.

Verder suggereer die feit dat die woord "konsep" ook in die definisie voorkom dat daar nie 'n streng lyn tussen kognitiewe ontwikkeling en sosiale ontwikkeling getrek kan word nie. Daarvolgens word regverdiging gegee aan die feit dat kinders waarneem, memoriseer, dink, interpreteer en die gedrag van ander mense en hulself konstrueer. Dus word die kognitiewe funksie gebruik om die kind in sy sosiale lewe te rig en rigtinggewend op te tree.

Deur 'n studie te maak van die kind se ontwikkeling, kan die volwassene, as "eindproduk", beter begryp word indien die omstandighede wat tot die finale produk gelei het, bestudeer word (Schaffer 1996: 3). Freud was die eerste wat hierdie perspektief gepropageer het. Hy het geglo dat volwasse-psigopatologie gesetel is in ondervindings wat die volwassene reeds as kind gehad het. Hierdie ondervindings, indien onaangenaam, "...continue to reverberate within the individual and may account for the nuances of normal as well as abnormal psychological growth" (Schaffer 1996: 3).

Om die sosiale ontwikkeling van die kind in isolasie te probeer bestudeer is ook nie geregverdig nie, aangesien die essensie van sosiale gedrag juis daarin lê dat daar interaksie tussen individuele persone moet wees. Daar moet dus aandag gegee word aan die "intra-aksie" in die persoon self, maar ook die "inter-aksie" tussen twee of meer individue wanneer daar oor die sosiale ontwikkeling van die kind besin word. Joubert (1980: 17) definieer sosiale ontwikkeling by die pre-adolesent soos volg: "... (dit) kan beskou word as die dinamiese proses waardeur die puber deur middel van doeltreffende inter- en intrapsoonlike verhoudinge verskillende ontwikkelingsprobleme op pad na volwassenheid te bowe kom sodat hy aan die eise van sy omgewing kan voldoen en terselfdertyd sy innerlike behoeftes kan bevredig, ten einde selfdiffusie en roldiffusie tot 'n minimum te beperk en sodoende 'n eie identiteit kan bewerkstellig." Die eenhede van studie behels dus die individu as sodanig, die tweetal van moeder of vader en kind, daarna die interaksie en verhoudinge tussen die gesin en die individue binne die gesin met mekaar, die verhoudinge en interaksie tussen die individu en die portuurgroep, gevolg deur die besinning van die vriendskappe wat met individue in die portuurgroep aangegaan word. 'n Kind se sosiale optrede word nog verder beïnvloed deur die omgewing en die gemeenskap waarin hulle hul bevind. Daarom word kinders se sosiale ontwikkeling binne die konteks waarbinne hul beweeg, bekyk. Schaffer (1996: 12) stel dit soos volg: "*The study of social development in recent years is thus very much a matter of increasing awareness of the importance of context, that is, the realization that the behavior of individual children is given meaning by the relationships in which the child is embedded, that these relationships in turn are embedded in systems such as families, and that these too can only be fully understood within the context of the society of which they form a part.*"

Vervolgens word die verskillende aspekte van die kind se sosiale ontwikkeling bespreek.

3.3.1 Die Self As Intrapsoonlike Struktuur

Kinders vorm of konstrueer sosiale konsepte oor hulself en ander mense met wie hulle in interaksie tree, ten einde sin te maak van hulle interpersoonlike ondervindings en situasies (Schaffer 1996: 202). Konsepte soos die "self", "ek", "identiteit" en "selfkonsep" vorm deel van die intrapsoonlike struktuur wat alle gedrag van die kind motiveer en uiteindelik rig. Schaffer (1996: 154) stel dit dat leerders hulle verhoudinge met ander persone slegs kan begryp deur die vorming van sosiale konsepte. Sosiale konsepte, as deel van die kognitiewe struktuur, dien

as die instrument waardeur die leerders eers hulself, en daarna die interpersoonlike verhoudinge met ander, kan begryp en deurgrond.

3.3.1.1 Die Self

Die self tree op as die bron van verwysing wanneer die kind in interaksie met ander tree. Dit is 'n komplekse sisteem van verskillende konstrukte. William James was die eerste sielkundige wat onderskei het tussen die "ek" as die kennende self en die "my" as die gekende self. Die kennende self behels alle ondervindinge wat op 'n subjektiewe wyse georganiseer en geïnterpreteer word (Schaffer 1996: 155). Hierdie aspek van die self kan as suiwer ego beskryf word en is verantwoordelik daarvoor dat die kind met verloop van tyd 'n selfidentiteit bekom. Dit kan ook beskryf word as die subjek wat aktief waarneem, voel, kies en onthou. Die kennende self is die aspek van die self wat altyd min of meer dieselfde bly (Raath 1985: 55).

Die "my" as die gekende self aan die ander kant is die objek van die kind se persepsies in terme van selfevaluering. Dit is die produk van alle pogings tot bewustheid van die self, wat ook onder andere geslag, ras, besittings en psigologiese karaktertrekke insluit. Die self is dus die kern waaruit die individue bewus word van die verskillende aspekte van hul menswees.

3.3.1.2 Identiteitsvorming

Een aspek van die intrapsigiese struktuur is die vorming van 'n identiteit. Die kind word nie met hierdie konstruk gebore nie, en word aanvanklik gemeet aan die vermoë om visueel die self te herken: dit geskied in die middel van die tweede lewensjaar. Dit is ook gedurende hierdie tydperk dat self-verwysende terme in kinders se spraak bespeur word, en hulle tekens wys van self-bewustheid. Mead (1934 in Schaffer 1996: 155) konstateer dat die selfidentiteit met tyd ontwikkel en gevorm word as deel van die sosialiseringsproses deur die sosiale ondervindinge en aktiwiteite waarvan die spesifieke kind 'n deel uitmaak. Dit ontwikkel "*...in a given individual as a result of his relations to the process as a whole and to other individuals within that process..... The self, as that which can be an object to itself, is essentially a social structure, and it arises in social experience*" (Schaffer 1996: 155).

Erikson gee besondere aandag aan die identiteitsvorming van die kind en verklaar dat selfidentiteit die kongruensie tot 'n geïntegreerde eenheid is van:

- die persoon se persepsies van homself
- die bestendigheid en kontinuïteit van attribute waaraan die persoon homself ken
- die gemeenskaplikheid van 'n persoon se selfpersepsie en die persepsies wat die mense wat vir hom belangrik is, van hom het (Vrey 1984: 48-49)

Die gesindheid van ander mense is van die uiterste belang vir die vorming van 'n identiteit, waar die interaksie met ander en die betekenis daarvan vir kinders meehelp tot die kennis van die self op grond waarvan hulle hulself kan evalueer.

3.3.1.3 Die Selfkonsep

Die vorming van die selfkonsep as funksie van die intrapsigiese struktuur is die kognitiewe kenmerk van die self-sisteem. Dit is die selfgekonstrueerde antwoord van die kind op die vraag: "Wie is ek?"

Vrey definieer die selfkonsep as "*die konfigurasie van oortuigings omtrent die persoon self en houdinge teenoor homself wat dinamies is en waarvan hy gewoonlik bewus is of bewus kan word*" (Schuld 1999: 26; Raath 1985: 65).

Die aard van die selfkonsep verander gedurig, onderwyl die kind deur verskillende ontwikkelingsdimensies gaan. Die ontwikkeling van die selfkonsep kan in terme van die volgende opgesom word (Schaffer 1996: 160):

- van eenvoudig tot multi-dimensioneel: jonger kinders konstrueer globale konsepte van hulself, teenoor die ouer kinders se fyner gedefinieerde onderskeidings van verskillende dimensies van die self
- van inkonsekwent tot konsekwent: jonger kinders verander hulle evaluering van die self gereeld, waar die ouer kinders meer konstant is in hul self-evaluering
- vanaf konkreet tot abstrak: jonger kinders fokus op sigbare, eksterne en fisiese aspekte in die selfevaluering, teenoor die ouer kinders se fokus op die interne, onsigbare en psigiese aspekte van die selfkonsep
- van alleenbeherend (absoluut) tot vergelykend: die jonger kinders fokus op die self sonder verwysing na ander persone, terwyl die ouer kinders hulself evalueer in vergelyking met ander persone
- vanaf publieke self tot private self: jonger kinders differensieer nie tussen private gevoelens en openbare optrede nie, teenoor die ouer kinders wat die openbaring van die ware self as privaat beskou

Eienskappe van die selfkonsep

Die eienskappe van die selfkonsep kan nie geskei word nie, maar dit kan onderskei word en afsonderlik bestudeer word ten einde 'n duidelike beeld van die konsep daar te stel sodat die belangrikheid daarvan in die wordingsproses van die kind begryp kan word.

Die volgende eienskappe van die selfkonsep kan onderskei word:

Die selfkonsep is kompleks is saamgestel uit baie dele. Elke deel het beide 'n struktuur en 'n funksie. Vrey beskryf die kompleksiteit van die selfkonsep as dimensies "...*waarvan die persoon bewus is, of bewus gemaak*

kan word. Hierdie dimensies vorm die struktuur van die selfkonsep wat geïntegreerd die totale grootte of peil van die selfkonsep aandui" (Raath en Jacobs 1990: 17; Schuld 1999: 27).

- Die volgende dimensies word onderskei:
- Die *fisieke self* wat die beeld is wat kinders van hul eie liggame het. Hierdie dimensie het te doen met die self in verhouding tot die liggaamlike - aanduidend daarvan of die eie liggaam aanvaar of verwerp word. Indien kinders oor 'n positiewe selfkonsep beskik, sal hulle tevrede wees met hul lengte, voorkoms en gesondheid en sal hulle graag hul liggame versorg.
- Die *persoonlike self* verwys na die self in sy eie psigiese verhoudinge, waar die kinders dus hul beleving van hul eie doeltreffendheid evalueer en aantoon. Kinders wat met hulself tevrede voel, beleef hulself nie as minderwaardig teenoor ander nie, hulle staan vas by hul oortuigings en kom gou tot besluite sonder om impulsief te wees.
- Die *gesin-self* verwys na die self in gesinsverhoudinge, waar 'n positiewe gesinselfkonsep aanduidend is daarvan dat die persone in positiewe verhoudinge met die lede van hulle gesin staan, en dat hulle sodanig deur die res van die gesin aanvaar word. Die mate waarin kinders in die gesin aanvaar word, is in ooreenstemming met die mate waarin hulle hulself aanvaarbaar vind.
- Die *sosiale self* verwys na die self in sosiale verhoudinge, waar kinders hulself evalueer op grond van hoe hulle glo ander hulle sien. Die kind met 'n positiewe sosiale selfkonsep is vriendelik teenoor ander, maak maklik vriende en stel belang in ander mense. Die ontwikkeling van die sosiale self begin by die huisgesin en kring dan wyer uit na die vriendekring, portuurgroep en breë gemeenskap.
- Die *sedelike self* is die verhouding van die self tot sedelike norme, waar kinders die norme en waardes wat vir hul gemeenskap geld kan aanvaar of verwerp.
- *Selfkritiek* is die dimensie waar kinders hulself krities evalueer en hulself daarvolgens aanvaarbaar of verwerplik bevind.

Die selfkonsep kan dus as kompleks beskryf word in soverre dit uit verskeie dimensies bestaan wat ten nouste geïntegreer is. Die individu sal nie bewustelik byvoorbeeld die fisieke self as dimensie van sy selfkonsep kan onderskei nie, maar vir navorsingsdoeleindes is dit gefundeerd om die dimensies te onderskei en afsonderlik te bestudeer, ten einde insig in die implikasies van die selfkonsep op die ontwikkeling van die kind te verkry.

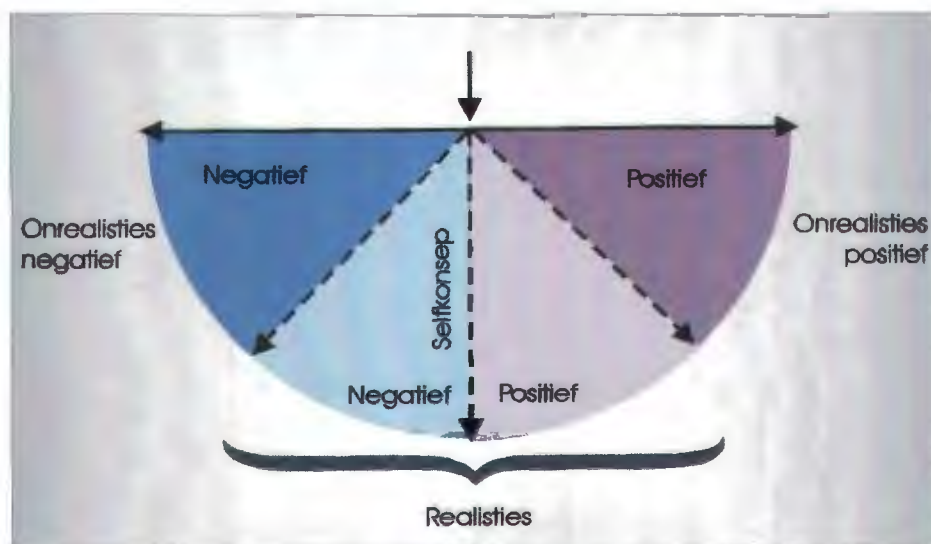
Die selfkonsep is dinamies. Dit word nie oorgeërf nie, maar word aangeleer. Dit is 'n konsep wat deur kognitiewe organisasie en dinamiese prosesse van ontwikkeling gevorm word (Horrocks & Jackson 1972: 52 in Raath 1985: 76). Die dinamiese eienskap van die selfkonsep is tweërlei van aard. Ener syds is die selfkonsep dinamies in soverre dit kan verander. Andersyds is dit ook dinamies omdat dit 'n rigtinggewende rol speel in die alledaagse gedrag van die individu. Volgens Raath (1985: 76) word individue beïnvloed deur die mense om hulle, en het elke situasie wat hulle as aangenaam of onaangenaam belewe, 'n invloed op die vorming van hul selfkonsep. Die selfkonsep het egter ook 'n aktiewe rol te speel in die wyse waarop die individu die situasie belewe.

Die wyse waarop kinders 'n situasie belewe, betrokke raak daarby en betekenis daaraan gee, aktiveer en beïnvloed hul selfgesprek en dus ook die selfkonsep (Raath & Jacobs 1990: 32). Die selfkonsep beweeg soos 'n pendulum tussen twee pole, naamlik negatief en positief.

As kinders oor 'n realisties-positiewe selfkonsep beskik, is daar 'n balans tussen die positiewe en negatiewe aspekte en sou sodanige persone negatiewe en positiewe situasies aanvaar en verwerk, sonder dat hul selfkonsep daaronder skade lei. So sal individue met 'n realisties-positiewe selfkonsep nie maklik versteur word deur 'n belewens waaraan hulle negatiewe betekenis gee nie. 'n Onrealisties-positiewe selfkonsep verwys na 'n vals positiewe selfkonsep, waar die leerders 'n skyn voorhou en vir hulself 'n ideale self skep, wat nie op die werklikheid gegrond is nie. 'n Onrealisties-positiewe selfkonsep is baie skadelik aangesien die leerders nie hul swak eienskappe op 'n realistiese wyse aanvaar nie. 'n Realisties-negatiewe selfkonsep kan die resultaat van 'n persoonlike terugslag wees, wat die selfkonsep tydelik na die negatiewe pool kan trek, maar indien hierdie negatiewe selfkonsep vir lang tye negatief bly, kan dit 'n onrealisties-negatiewe selfkonsep tot gevolg hê. 'n Onrealisties-negatiewe selfkonsep lei daartoe dat die pendulum verby die gevaarpunt van die negatiewe pool swaai en die positiewe pool kan nie meer geraak word nie. Sodanige kinders se self word vasgevang in hierdie posisie en dit het 'n lae selfagting tot gevolg waar selfs 'n positiewe ervaring nie hul selfkonsep positief sal kan verander nie (Schuld 1999: 28; Raath & Jacobs 1990: 30-34).

Skematies kan dit soos volg voorgestel word:

Figuur 3.1
Die Dinamiek Van Die Selfkonsep

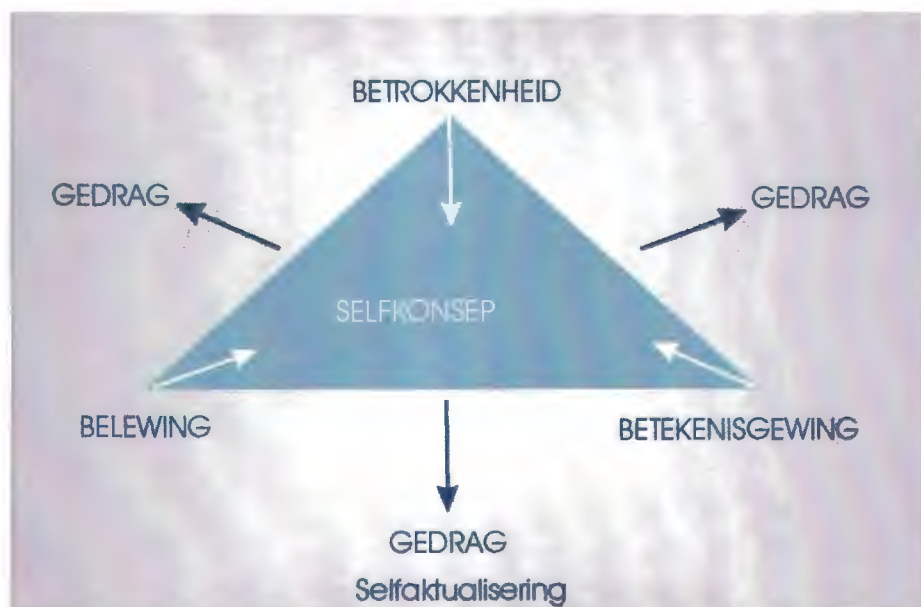


(Aangepas uit: Raath en Jacobs 1990: 33)

Daar is 'n dinamiek tussen die selfkonsep en gedrag. Die wyse waarop kinders 'n situasie belewe, beïnvloed die betekenis wat hulle daaraan heg en bepaal sodoende ook hul betrokkenheid by die situasie. Hierdie

beleving, betekenisgewing en betrokkenheid aktiveer die pendulum van die selfkonsep wat dan tussen die negatiewe en positiewe pole beweeg. Die selfkonsep wat so gevorm word, is dus nie staties of oorgeërf nie, en speel 'n rigtinggewende rol in die gedrag wat die kind gaan openbaar. Jacobs en Vrey (1982: 30 in Raath 1985: 101) stel dit soos volg: "... beleving, betekenisgewing en betrokkeheid is die bepalers van menslike gedrag na binne deur middel van die vorming van die selfkonsep, wat op sy beurt weer na buite lei tot die vorming van relasies wat lei tot selfaktualisering". Daar is dus 'n voortdurende wisselwerking tussen selfkonsep en selfaktualisering, wat bepaalde gedrag tot gevolg het. Hierdie wisselwerking kan skematies soos volg voorgestel word:

Figuur 3.2
Gedrag As Die Resultaat Van 'N Wisselwerking Tussen Beleving, Betrokkenheid, Betekenisgewing En Die Selfkonsep



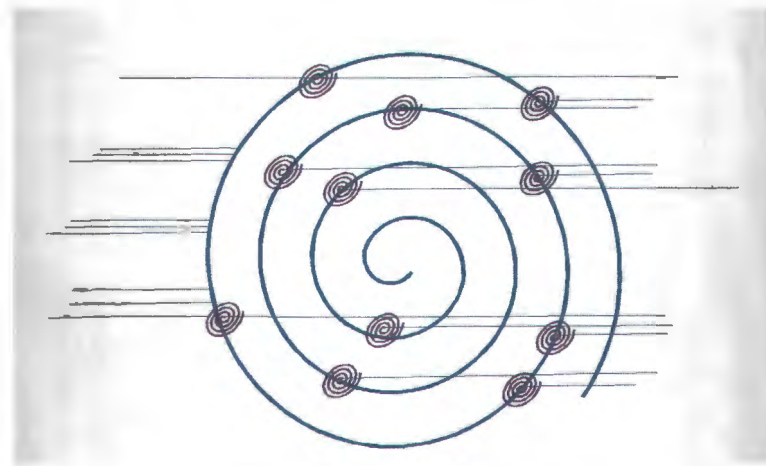
(Raath en Jacobs 1990:35)

Uit hierdie skematiese voorstelling is dit dus duidelik dat daar voortdurend 'n wisselwerking tussen beleving, betrokkenheid, betekenisgewing en die selfkonsep is en dat hierdie wisselwerking en interaksie die leerder se gedrag bepaal.

Die selfkonsep is georganiseerd. Purkey stel dit soos volg voor:

Figuur 3.3

Die Organisasie Van Die Selfkonsep



(Purkey 1970: 8 in Raath 1985: 80)

Elkeen van die klein spirale stel 'n besondere konsep wat persone van hulself het, voor. Al die persepsies is nie ewe belangrik nie, hoe nader die persepsies aan die kern kom, hoe belangriker is dit vir die persoon en hoe moeiliker is dit om te verander, terwyl die klein spirale wat verder weg geleë is, onstabiel en dus makliker veranderbaar is (Raath 1985: 80 - 83).

Die verskillende dele van die selfkonsep kan nie onafhanklik funksioneer nie, maar is almal georganiseer om deel uit te maak van die selfkonsep as geheel. As daar dus 'n probleem met een van die dele ontstaan, vind dit weerklank in al die onderdele en ook in die geheel.

'n Verdere organisatoriese aspek van die selfkonsep behels dat elke konsep oor sy eie negatiewe en positiewe waarde beskik en elkeen kan as positief of negatief deur die persoon beleef word. Indien een konsep wat vir die persoon van belang is as positief ervaar word, sou dit naby die kern van die selfkonsep lê en dus 'n groot positiewe invloed op die selfkonsep uitoefen. Indien die persoon 'n belangrike aspek as negatief beleef, het dit 'n groot negatiewe invloed op sy selfkonsep. Daar is ook bevind dat die mens se onvermoë om 'n handeling suksesvol te verrig die selfevaluering van 'n ander oënskynlik onverwante gebied ook negatief kan beïnvloed. Die omgekeerde is ook waar: 'n persoon kan deur die suksesvolle afhandeling van 'n spesifieke taak ook die gevolglike positiewe selfevaluering op 'n ander gebied verhoog (Raath 1985: 80-83).

Die konsep van die self strek oor die hele lewe van die individu, dit wil sê, die verlede, die hede en die toekoms, want die selfkonsep word onbewustelik op grond van vorige ondervindinge gevorm, maar is bepalend van hoe die persoon in die hede en in die toekoms sal optree.

3.3.1.4 Die Eiewaarde

Die vierde aspek van die intrapsigiese struktuur is die ontwikkeling van eiewaarde. Dit verteenwoordig die kind se gevoel van selfwaarde. Die eiewaarde van persone word beïnvloed deur hul sosiale ondervindings, veral deur die suksesse of mislukkings wat ervaar word en die gevoelens van bevoegdheid of onbevoegdheid (Schaffer 1996: 166; Schuld: 1999: 30). Dit is nie staties oor die verskillende ouderdomme heen nie en varieer ook op grond van die kognitiewe funksionering. *"But a 'looking glass' view of self-development, according to which children merely reflect others' opinions, is insufficient: for one thing, children form their own evaluations of their worthiness, and for another self-esteem is also influenced by genetic factors"* (Schaffer 1996: 167).

Intense emosies omring die self. Dit word gesien in die kinders se kapasiteit om trots en skaamte te ondervind - hierdie emosies word teen die einde van die tweede jaar merkbaar wanneer hulle die vermoë ontwikkel om hulself te evalueer. Die ontwikkeling van eiewaarde word beïnvloed deur verskeie aspekte, onder andere die aanvaarbaarheid van kinders in hul portuurgroep, die kwaliteit van die verhouding met hul ouers, die ouderdom van die kind, akademiese prestasie en die geslag. Wat laasgenoemde betref is daar byvoorbeeld vasgestel dat adolessente dogters oor laer eiewaarde beskik as seuns (Schuld 1999: 31).

Kinders se sosiale ontwikkeling word ook beïnvloed deur hul verhouding met belangrike ander persone in hul lewens. Die eerste kategorie in hierdie verband is die verhouding wat kinders met hulle ouers het en die invloed wat die ouers op die kinders se sosialisering het.

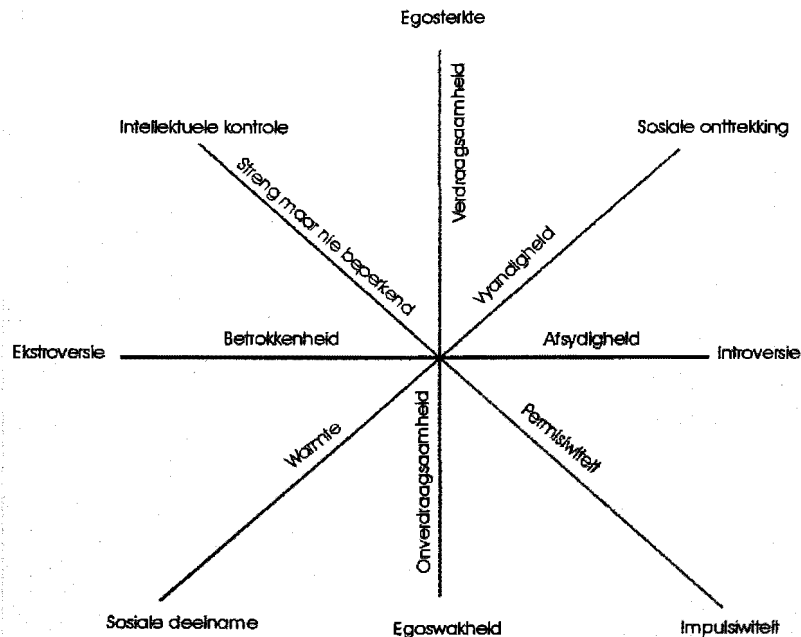
3.3.2 Die Rol Van Ouers In Die Sosialisering Van Die Kind

Die eerste kennismaking met sosiale interaksie vind by geboorte plaas wanneer die babas deur hul moeders vertroetel en versorg word (Bennett 1993: 126) en hulle reeds van vroeg af as deel van 'n gesin, verskillende sosiale verhoudings aanknoop. Die kinders se sosiale ontwikkeling en wording hang aanvanklik grootliks af van die interaksie tussen hulself en hul oerfiguur of oerfigure en brei dan uit na die interaksie tussen hulle en ander lede van die gesin (Schaffer 1996: 204). Die gesin is die invloedrykste van al die opvoedingsituasies waarin kinders hulself bevind en vind hulle in hul ouers die vertolkers van die vreemde wêreld buite die gesin. Die wyse waarop kinders hul relasie met hul ouers belewe, het 'n invloed op die realisering van hul ontwikkelingstake (Raath 1985: 153).

Hurlock (1972: 320 in Raath 1985: 153-154) gee 'n beeld van die pre-adolessente se belewing van hul relasies met hul ouers en die uitwerking wat dit op die realisering van hul ontwikkelingstake het.

Figuur 3.4

Die Kind Se Relasies Met Sy Ouers En Die Invloed Wat Dit Op Sy Ontwikkeling Uitoefen



(Aangepas uit Raath 1985: 154)

Hieruit is dit duidelik dat die beewing van goeie verhoudinge tussen die kind en ouer tot groter selfvertroue lei en die kind geborgenheid laat beleef. Hierdie beewing van geborgenheid dien as basis waarvandaan die kind bereid sou wees om homself bloot te stel en buite die grense van die gesin te beweeg (Rubin *et al* 1998 : 664).

Die kwaliteit van kinders se interaksie met hulself en ander hang in groot mate af van die interaksiestyl wat by hul ouers aangeleer is, en die verskillende opvoedingsstyle van die ouers kan lei tot verskillende gedragseienskappe by die kinders (Schuld 1999: 40).

Sameroff en Seifer (1983 in Schuld 1999: 40) beweer dat daar 'n verband bestaan tussen die ouers se psigologiese funksionering en die psigologiese funksionering van die kind. Indien kinders nie die optimale sekuriteit en stimulasie beleef nie, sal hulle sosiale en emosionele ontwikkeling nie op peil wees nie. Negatiewe sosiale gedrag soos aggressie, lae selfwaarde en depressie by die kind (Sameroff en Seifer 1983:1263 in Schuld 1999: 40) kan gewoonlik teruggespeur word na die ouers se negatiewe psigologiese funksionering.

Maccoby en Martin (1983 in Schaffer 1996: 218) onderskei twee tipes houdings of ouer-opvoedingsgedrag wat ouers teenoor hulle kinders kan openbaar en wat die sosiale ontwikkeling van die kinders kan beïnvloed:

- **Permissief/beperkend.** Hierdie houding weerspieël die hoeveelheid beheer wat die ouers oor hul kinders uitoefen. Aan die een kant van die kontinuum is die kinders vry om te doen soos hulle verkies en waar geen reëls konstant toegepas word nie. Daarteenoor kan die ouers 'n houding van algehele

beheer inslaan, waar uiterste streng beperkings van krag is en die ouers toesien dat die kinders te alle tye die reëls gehoorsaam.

- *Warmte/vyandigheid.* Hierdie houdings beskryf die hoeveelheid liefde en sosiale steun waarmee die kind omring word. Aan die een kant kan die ouers die houding inneem waar hulle baie liefde, aanvaarding en aanmoediging openlik aan hulle kinders vertoon en die kinders met warmte omring word. Daarteenoor kan die ouers die houding inneem waar hulle geen plesier uit hulle kinders verkry nie, waar die ouers die kinders ignoreer, nie geïnteresseerd is in hul doen en late nie, en hulle met koudheid bejeën.

Hierdie houdings is nie absoluut van aard nie, en verskillende kombinasies van die dimensies kom voor. So sou 'n permissiewe moeder hierdie houding in terme van warmte of vyandigheid kan uitoefen: in 'n omgewing van vyandigheid teenoor die kind kan dit kulmineer in verwaarlosing van die kind, teenoor permissiwiteit in 'n geborge of warm omgewing wat moontlik kan uitloop op 'n demokratiese opvoedingstyl. Wat belangrik is, is dat hierdie dimensies, in watter mate ookal, altyd 'n invloed op die kind se sosiale ontwikkeling en uiteindelijke gedrag uitoefen.

Baumrind (1973 in Schaffer 1996: 219) het op grond van bogenoemde houding van ouers 'n studie gedoen waarin tot die gevolgtrekking gekom is dat daar basies vier opvoedingstyle van ouers onderskei kan word, naamlik die outoritêre opvoedingstyl, die permissiewe opvoedingstyl, die demokratiese opvoedingstyl en die onbetrokke-verwaarlosende opvoedingstyl. Vervolgens het die studie ook bewys dat elke opvoedingstyl geassosieer kon word met sekere karaktertrekke by die kind. Die kind vertoon dus sekere eienskappe in sy sosialiseringontwikkeling, op grond van die opvoedingstyl wat sy ouers openbaar. Die vier opvoedingstyle wat Baumrind onderskei het, is soos volg (Schaffer 1996: 219 - 220, Schuld 1999: 41):

1. *Outoritêre opvoedingstyl.* Hierdie opvoedingstyl word gekenmerk deur direkte beheer van die ouer, waar die kinders min seggenskap het en die ouers hul mag outokraties laat geld. Die kind word selde geprys en waardering word min uitgespreek. Die kind se opinie word nie in ag geneem nie, en reëls word dikwels op grond van vrees op die kind afgedwing. Kinders wat aan die outoritêre opvoedingstyl blootgestel word, beskik gewoonlik oor 'n swak selfkonsep, lae selfbeheer en eiewaarde, openbaar 'n lae sosiale bekwaamheid, neem nie sosiale inisiatief nie, openbaar min verantwoordelike sin en kan oor die algemeen as sosiaal ontoereikend beskou word (Schuld 1999: 42).
2. *Permissiewe opvoedingstyl.* Hierdie opvoedingstyl word gekarakteriseer deur 'n liefdevolle en warm houding teenoor die kind, maar deur min kontrole of beheer deur die ouer. Die ouers verwag min prestasie van die kind, en min dissipline of reëls word konsekwent toegepas. Die ouers sien hulself nie as verantwoordelik vir die ontwikkeling van die kind nie. Kinders met permissiewe ouers tree gewoonlik doelloos en onverantwoordelik op, is impulsief en aggressief, en vertoon nie selfgeldende gedrag nie.
3. *Demokratiese opvoedingstyl.* Die demokratiese opvoedingstyl verteenwoordig 'n kombinasie van warmte en liefdevolle versorging van die ouers en 'n aandrang op prestasie vanaf die kind se kant. Die

ouers het 'n ferm beheer oor die kind en kommunikeer duidelik gedefinieerde reëls en standaarde sonder om streng beperkings af te dwing. Die ouers neem die kind se behoeftes in ag en verskaf verbale aanmoediging en waardering vir prestasie. Kinders wat onderworpe is aan 'n demokratiese opvoedingstyl is sosiaal baie goed aangepas. Hulle vertoon 'n sosiale verantwoordelikeheidsin, beskik oor 'n positiewe selfkonsep, vertoon goeie selfbeheersing, 'n hoë selfagting word vertoon, hulle is onafhanklik, is gretig om te presteer en kan sosiaal met beide volwassenes en kinders van alle ouderdomme verkeer.

4. *Die onbetrokke-verwaarlosende opvoedingstyl.* Ouers wat hierdie opvoedingstyl handhaaf verkies om nie betrokke te wees by hulle kinders nie. Hulle vermy alle vorme van kontrole en vereis geen inset van die kinders nie. Hulle is nie betrokke by die kind se aktiwiteite nie, tree nie ondersteunend op nie en voorsien min of geen struktuur aan die kinders nie. Ouers met hierdie opvoedingstyl verwerp hulle kinders in totaliteit of tree net bloot onbetrokke of verwaarlosend op. Kinders wat aan hierdie opvoedingstyl onderworpe is, is gewoonlik sosiaal en kognitief onbekwaam, beskik oor 'n lae selfwaarde, vertoon 'n gebrek aan selfbeheersing, tree impulsief en aggressief op en is geneig om by jeugmisdaad betrokke te wees.

Brody en Schaffer (1982: 36 in Schuld 1999: 44) verwys verder na drie dissiplinêre tegnieke wat ouers gebruik om onaanvaarbare denke en gedrag by die kind te ontmoedig, en wat 'n invloed op die ontwikkeling van sosiale gedrag van die kind het. Die dissiplinêre tegnieke is soos volg:

1. *Magsgelding.* Waarvolgens fisiese krag, die gee van bevels en die weerhouding van voorregte deur die ouers as dissiplinêre maatreëls gebruik word. Hierdie wyse van dissiplinering ontlok gewoonlik aggressie en woede by die kind, wat gewoonlik daartoe lei dat die kind aggressiewe gedrag in sy sosiale interaksie openbaar.
2. *Weerhouding van liefde.* Dissiplinerings geskied op grond van die weerhouding van liefde deur die ouer. Die ouer distansieer hom of haar van die kind indien die kind 'n oortreding sou begaan. Kinders wat aan hierdie dissiplinêre tegniek onderworpe is, beskik gewoonlik oor 'n lae selfwaarde en vertoon angstige en konformerende gedrag.
3. *Induksie.* Die ouers sou volgens hierdie tegniek die kind vir prestasie prys en alle aksies of beperkings van hulle kant af aan die kind verduidelik. Die kind is dus ten volle ingelig oor redes vir die ouers se optredes en leer sodoende 'n verantwoordelikeheidsin aan en is op hoogte van die grense van morele en sosiale standaarde.

Die grondslag van kinders se sosiale ontwikkeling word in die ouerhuis gelê en die verhouding met hul ouers bepaal in groot mate die gesteldheid met hulle selfkonsep en dus ook hoe hulle buite die gesinsomgewing hulself sal beleef. Gedurende die pre-adolesente fase raak maats en die portuurgroep egter al hoe meer van belang en begin die kind verder van die ouers beweeg en nader aan die vriendekring.

3.3.3 Die Rol Van Die Portuurgroep In Die Sosialisering Van Die Kind

Aanvanklike studies oor die aard van die sosiale ontwikkeling van die kind het gewentel om die gesin, en spesifiek om die rol wat die moeder in hierdie ontwikkeling speel. Hierdie navorsing het geleidelik uitgebrei na die rol van die gesin, die vader, die broers en susters en later is selfs vasgestel dat die ontwikkeling van die kind se sosialiteit ook beïnvloed word deur die portuurgroep, die skool, die media en ander fasette waarmee die kind in aanraking kom. Die portuurgroep word deur Seifert en Hoffnung (1987: 696 in Schuld 1999: 7) gedefinieer as “.. *sosiale eweknieë wat min of meer dieselfde ouderdom, rypheid en agtergronde deel*”. Die kind se teenwoordigheid in 'n netwerk van verskillende sosiale verhoudinge, met 'n verskeidenheid van individue en groepe, speel 'n uiters belangrike rol in die vorming en ontwikkeling van die kind se sosialiteit (Schaffer 1996: 311).

3.3.3.1 Verhoudinge Met Portuurgroep

Volgens Goin (1998: 3) is daar aanduidings dat die portuurgroep 'n meer effektiewe rol speel in die aanleer van sosiale vaardighede, as wat die ouers die leerders kan leer. Die sosiale vaardighede en die sosiale rol wat kinders in hul portuurgroep aanneem en aanleer, geskied vinniger en makliker aangesien hul sosiale status op dieselfde vlak as die ander lede van die portuurgroep is, en hulle as individue ook 'n aandeel het in die vorming van die sosiale “kultuur” wat in die portuurgroep ontstaan. Daar is ook 'n definitiewe verskil tussen die verhoudinge wat tussen die leerders en hul ouers bestaan en die verhouding tussen die leerder en die portuurgroep (Blatchford 1998: 109). Hartup (1989 in Schaffer 1996: 312) onderskei twee tipes verhoudinge waarby die leerder betrokke kan wees. Hy beweer dat elke tipe belangrik is in soverre dit op verskillende wyses 'n bydra tot die leerder se sosiale ontwikkeling maak:

1. *Vertikale verhoudings.* Vertikale verhoudinge word gestig met individue wat oor 'n hoër kennisstruktuur en magsbasis as die kind beskik: meestal met die ouers of onderwysers. Hierdie tipe verhoudings is meestal komplementêr tot mekaar: die volwassene beheer en die kind onderwerp hom aan gesag, die kind vra hulp en die volwassene voorsien in hierdie behoefte. Die rolle is dus aan mekaar gekoppel, maar die gedragpatrone van die twee verskil. Die funksie van hierdie verhoudings is die voorsiening van sekuriteit en beskerming wat die kind van die volwassene ontvang asook die moontlikheid wat geskep word om vaardighede aan te leer en uit te brei.
2. *Horisontale verhoudings.* Hierdie verhoudings word gestig met individue met dieselfde sosiale magte as die kind. Die aard van die interaksie is wederkerig en wisselwerkend van aard, eerder as komplementêr: een kruip weg en die ander soek, die een gooi die bal en die ander vang. Die rolle kan omgeruil word aangesien beide oor ongeveer dieselfde vaardighede beskik. Die funksie van die horisontale verhoudings is dat kinders die geleentheid het om sekere vaardighede aan te leer wat slegs tussen gelykes moontlik is. 'n Voorbeeld hiervan is die vaardighede tot samewerking en

kompetisie. Hierdie tipe verhoudings is baie belangrik vir die sosiale ontwikkeling van die kind aangesien hierdie funksies nie deur die vertikale verhoudings vervul kan word nie.

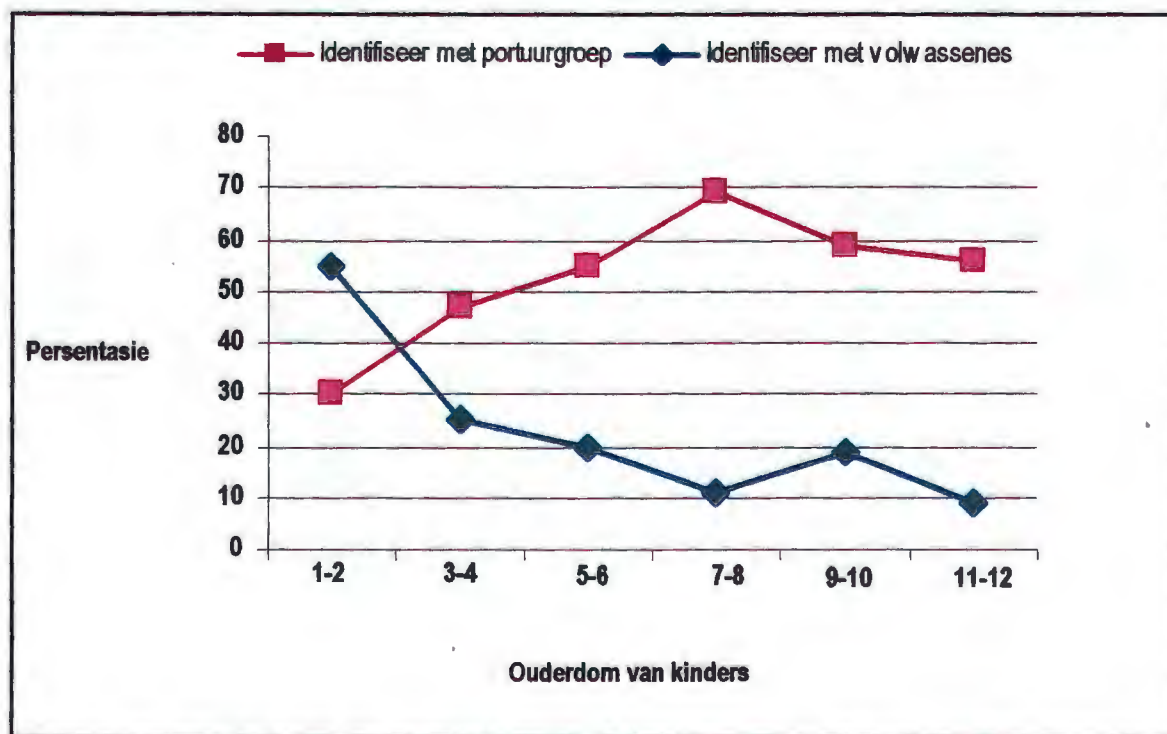
Die verhouding met 'n ouer broer of suster, kan as 'n kategorie tussen hierdie twee geklassifiseer word, aangesien sodanige verhouding oor elemente van beide komplementêre en wederkerige aard beskik. Maar volgens Schaffer (1996: 313) kan die unieke bydrae van verhoudings wat met die portuurgroep aangeknoop word, egter nie met ander verhoudings vervang word nie en is die vorming van verhoudings met die portuurgroep noodsaaklik in die sosiale ontwikkeling van die kind.

Die portuurgroep dien dus as 'n miniatuur gemeenskap, waar eie reëls en sosiale organisasie geld, en waar konformiteit, lojaliteit en samewerking van die individu verwag word. Die portuurgroep neem ook die rol van 'n plek van veiligheid aan, waar kinders sekere sosiale vaardighede kan aanleer en oefen voordat dit in die werklike samelewing getoets word.

In die normale loop van die kind se sosiale ontwikkeling, verhoog die kontak en identifisering met die portuurgroep geleidelik en verlaag die kontak en identifisering met die ouers dienooreenkomstig. Ellis 1981 (in Schaffer 1996: 314) stel die geleidelike verandering in kontak met die portuurgroep en ouers soos volg in figuur 3.5:

Figuur 3.5

Kontak En Identifisering Met Ouers En Portuurgroep Op Verskillende Ouderdomme



(Aangepas uit Schaffer 1996: 314)

3.3.3.2 Sosiale Ontwikkelingsfases Ten Opsigte Van Die Portuurgroep

Verskeie faktore beïnvloed kinders se verhoudings met hul portuurgroep; onder andere temperament, sosiale ingesteldheid, vorige ondervindings met kinders van hul eie ouderdom, omstandighede van die sosiale kontak (byvoorbeeld genoeg speelgoed vir almal of die teenwoordigheid van volwassenes), kultuurgroep en vele ander omgewingsfaktore. Desnieteenstaande volg die verhouding met die portuurgroep 'n spesifieke patroon, en kan spesifieke ontwikkelingskaraktertrekke vir elke ouderdomsgroep onderskei word. Schaffer (1996: 316-319) som die ontwikkelingsstadia soos volg op:

- *Baba-fase.* Selfs op die ouderdom van drie maande begin die baba notisie neem van ander babas deur opgewonde geluide te maak indien hulle 'n ander baba sien. Daar is egter geen wederkerigheid in hierdie verhouding te bespeur nie.
- *Kleuterfase.* Vanaf die tweede lewensjaar word meer gereelde en komplekse interaksie tussen kleuters bespeur. Wederkerige interaksie en rolwisseling vind plaas. In hierdie fase word gewoonlik nie meer as twee kinders in 'n groep aangetref nie. Teen die einde van die tweede jaar spandeer die kleuter meer tyd in groepspeel as in individuele spel.
- *Voorskoolse-fase.* Die toenemende vermoë tot simboliese spel en die ontwikkeling van die verbale vaardighede, lei daartoe dat die kind nou betekenis aan die spel toeken, kennis met die portuurgroep deel en oor reëls van die spel kan onderhandel. Die kind het nou ook die vermoë om in 'n groter groep te funksioneer, waar verskillende vennote in die spel toegelaat word.
- *Primêre skoolfase (waarvan die laaste 3 jaar as die pre-adolessente fase beskou word).* Baie pertinente eienskappe van die portuurgroep-interaksie word nou bespeur op grond van die groter moontlikheid tot verhoudingstigting met die eie ouderdomsgroep. Vaardighede ten opsigte van betekenisvolle kommunikasie, samewerking en mededeelsaamheid word geoefen en gevestig. Terselfdertyd leer kinders ook die vaardighede aan om ander se gevoelens en emosies, intensies en motiewe te verstaan. Kinders is ook in hierdie fase meer daartoe in staat om in 'n groep saam te werk tot 'n gemeenskaplike doel. 'n Volgende eienskap van hierdie ouderdomsgroep is dat kinders meer selektief is wat betref keuse tot verhoudings: groepe van dieselfde geslag word gewoonlik gevorm, maar ook op grond van spesifieke belangstellings, akademiese motiverings, agtergrond en morele ingesteldhede. Die verhouding met die portuurgroep begin 'n groot rol in die kind se lewe speel.
- *Sekondêre skoolfase en adolessensie.* Verhoudings met die portuurgroep begin tydens hierdie fase kritieke afmetings in die kind se lewe te neem. Die portuurgroep neem die rol van die oorgangsbrug tussen kind en volwassenheid aan en bied 'n veilige raamwerk waarbinne die kind met verskillende verhoudings kan eksperimenteer. Een belangrike platform wat hiermee geskep word, is die verhoudings wat met die teenoorgestelde geslag aangegaan word. Die portuurgroep bied aan die kinders die geleentheid om te eksperimenteer met verhoudings met die teenoorgestelde geslag. Dit bied ook 'n forum waar inligting en voorligting in 'n geborge en ondersteunende omgewing ontvang kan

word. Die verhouding met die portuurgroep verskaf ook 'n raamwerk waarbinne die kind ondersteuning vind vir sy of haar gevoelens van eiewaarde en eie identiteit.

Die verhoudings met die portuurgroep ontwikkel dus met verloop van tyd in terme van verhoogde interaksie met die groep, deurlopendheid, kompleksiteit, intimiteit en kohesie.

Deur die kind se interaksie met en ondervinding in die portuurgroep word 'n noodsaaklike arena geskep waarbinne belangrike vaardighede aangeleer en beoefen kan word. Daar moet op gewys word dat die portuurgroep in hierdie stadium soos 'n "bende" funksioneer en die funksies soos hier genoem teenwoordig is, maar nie totaal gevestig is nie. Moontlike funksies wat die portuurgroep kan verrig is (Schuld 1999: 10-13; Louw 1990: 378 –382):

- Die portuurgroep tree op as sosialiseringagent en skep geleentheid vir kommunikasie.
- Dit bied sekuriteit waar die kind met selfvertroue kan waag en dien as 'n ondersteuningsbasis en 'n veilige plek om sosiale vaardighede en idees te toets.
- Die groep bied die geleentheid om met sosiale rolle of alternatiewe identiteite te eksperimenteer.
- Die kind se ondervinding in die portuurgroep dra by tot die ontwikkeling van 'n selfkonsep.
- Identiteitsontwikkeling en outonomie word deur die groep gefasiliteer.
- Die portuurgroep dien ook as 'n inligtingprosessering en probleemoplossings-teenheid.
- Die portuurgroep is die kind se brug na die toekoms en bied 'n gevoel van affiliasie en sekerheid.
- Sosiale aanvaarbaarheid en geloofwaardigheid word in die groep getoets.
- Lidmaatskap van 'n groep bied die geleentheid tot kreatiewe en kritiese denke.
- Die groep dien as verdedigingsmeganisme of buffer teen die moontlike bedreiging wat ander persone sou kon inhou.
- Die kind se sosiale status en populariteit word gebaseer op die groep waartoe hy of sy behoort, en sy of haar status en populariteit binne die groep word ook gedefinieer.
- Die portuurgroep hou die groepskohesie in stand.
- Die groep bied die geleentheid om op gelyke grondslag met andere te kompeteer.
- Die groep bied die geleentheid waar die kind homself kan evalueer binne die grense wat gestel word.
- Die groep speel 'n belangrike rol in die emansipasie van kinders waar hulle onafhanklike besluite kan neem sonder om die verbintnisse met volwassenes te verbreek.

3.3.3.3 Sport As Sosialiseringagent Ten Opsigte Van Die Portuurgroep

Sport kan in die moderne samelewing ook gesien word as 'n sosialiseringagent, met die klem op aanpassing en integrasie in die samelewing.

Interaksie is een van die belangrikste prosesse waarmee deelnemers aan sport besig is, en hierdie interaksie dra op sy beurt by tot die vorming van die deelnemers se houdings. Die deelnemers is gedurig in interaksie met hul spanlede, hul opponente, die toeskouers, hul geografiese omgewing en met dit wat op die oomblik gebeur (Van der Merwe 1981:135), en dit dra by tot die sosiale ontwikkeling van die kind.

Sportdeelname skep die geleentheid vir kinders om sosiale rolle, wat van hulle as volwassene verwag sal word, te "oefen" sonder dat hulle in die proses ernstige gevolge ontlok (Van der Merwe 1981 :144).

Volgens Snyders en Spreitzer (in Van der Merwe 1981: 9) kan daar onderskei word tussen sosialisering in sport en sosialisering deur sport. Hiervolgens word sosialisering in sport gedefinieer as die aspekte wat 'n persoon motiveer om aan sport deel te neem, soos die aanleer van sosiale en fisiese vaardighede wat in die spesifieke sport nodig is. Daarteenoor behels die sosialisering deur sport meer die gevolge wat sportdeelname teweegbring, aspekte soos die aanleer van 'n verantwoordelike sin en erkenning van prestasies, word hier genoem.

Die invloed wat sport op die leerder het, is nie net beperk tot die sportveld nie, maar is ook 'n uitdrukking van die sosio-kulturele sisteem waarbinne dit plaasvind. Maheu (Van der Merwe 1981: 25) beskryf die waarde van sport in die oordra van etiese waardes soos volg: *"I know of no social , ideological or intellectual movement able to bring home the gamut of these basic values so directly to the young, to every class and overcoming political barriers and differences of race and language, to all peoples of the world."*

Sport vervul 'n funksionele sosialiseringsrol by die kind: *"Sport then is a taken for granted part of the socio-cultural milieu as a result of its functional impact in character development, delinquency reduction, military preparedness, nationalism, strengthening of employer-employee relationship, improvement of race relations etc"* (Van der Merwe 1981: 151).

Die deelname aan 'n spansport skep dus 'n mini-samelewing waarbinne die kind moet funksioneer en waar al die hoofelemente van die sosialiseringsproses teenwoordig is (Van der Merwe 1981:37). Die deelnemer aan die sport leer dus op informele wyse 'n spesifieke rol in die sosialiseringsproses aan deur die internalisering van waardes wat vir die groep geld.

Binne die konteks van die kind se verhouding met die portuurgroep, kristaliseer ook die vorming van hegte vriendskappe met een of twee vriende, 'n verhouding wat onafhanklik van die portuurgroep staan, maar wat tog binne die portuurgroep ontstaan.

3.3.4 Die Rol Van Hegte Vriendskappe In Die Sosialisering Van Die Kind

Sielkundig vervul die aanknoop van 'n hegte vriendskapsverhouding die volgende funksies (Hartup 1992 in Schaffer 1996: 325):

- 'n Hegte vriendskap voorsien in die behoefte tot kameraadskap.
- Vriendskappe voorsien die raamwerk waarbinne die kind basiese sosiale vaardighede, soos kommunikasie en samewerking, kan aanleer en uitbrei.
- Vriendskappe bied aan die kind die geleentheid tot selfkennis, kennis van ander en die wêreld.
- Dit bied emosionele ondersteuning tydens tye van stres of gespannenheid.
- Dit bied 'n oefenlopie vir die aanknoop van latere soortgelyke verhoudings (romantiese of getroude verhoudings) omdat dit ondervinding in intimiteit en wedersydse skikking bied.

Hoewel geen van hierdie funksies slegs tot hegte vriendskappe beperk is nie, kan die gevoelens van eiewaarde, wat 'n kind in 'n hegte vriendskap ondervind, deur geen ander verhouding vervang word nie. 'n Verdere unieke voordeel van die aanknoop van 'n hegte vriendskap in die pre-adolescentefase, is dat intieme ontboesemings in die geborge omgewing van 'n hegte verhouding kan plaasvind, wat minder geredelik in gesinsverband gedeel kan word.

3.3.5 Die Verband Tussen Verhoudings Met Ouers En Portuurgroep

Hoewel kinders se sosiale ontwikkeling hoofsaaklik deur twee afsonderlike entiteite beïnvloed word, naamlik die ouers en die portuurgroep, bestaan daar 'n interafhanklikheid en 'n definitiewe verband kan tussen die twee getrek word (Parke et al 1989 in Schaffer 1996: 332). Voorbeelde van hierdie interaksie is:

- Die sosialiseringstrategieë van die ouer word oorgedra na die verhouding met die portuurgroep in soverre daar ook sekere sosialiseringseienskappe van die ouers teenwoordig is in die sosiale verhouding met die portuurgroep.
- Die ouers se spesifieke opvoeding ten opsigte van sosiale verhoudings kan in die kind se verhouding met die portuurgroep bespeur word, byvoorbeeld die aanleer van spesifiek goeie maniere of die aangeleerde agting vir ander se eiendom.
- Ouers neem subtiel beheer oor die kinders se sosiale lewe, waar hulle byvoorbeeld sal toesien dat kontak met sekere kinders gehou word, terwyl ander vriendskappe subtiel ontmoedig word.

Die ouer se invloed in hegte vriendskappe kan positief of negatief wees, en ook direk of indirek wees. Kolvin et al (1977 in Schaffer 1996: 334) het in 'n studie 'n direkte oorsaaklike verband tussen die sosialiteit van moeders en die gewildheid van hulle kinders bevind. Daar is bevind dat moeders met 'n lae sosialiteit-telling se kinders ook ongewild of minder populêr in hulle portuurgroep was, teenoor meer sosiaal-aanvaarbare en sosiale moeders wie se kinders meer gewild en aanvaarbaar in die portuurgroep was. Rubin et al (1998: 664) bevind

dat die geborgenheid wat die warm verhouding tussen moeder en kind vir die leerder inhou, die kind sal noop om met vertroue 'n nuwe sosiale verhouding met 'n lid van die portuurgroep aan te knoop. Indien die verhouding met die ouers nie geskoei is op warmte en aanvaarding nie, sal die kind minder geredelik homself oopstel vir 'n verhouding buite die gesinsverband. Die verbintenis met die moeder dien dus as 'n sekuriteit tot eksplorasië op die sosiale gebied.

Die kritiek word teenoor tuisskooling geopper dat tuisleerders geïsoleer, en dus sosiaal benadeel word. Ten einde hierdie aspek van tuisskooling aan te spreek, word navorsing in hierdie spesifieke verband vervolgens opgesom.

3.3.6 Navorsing Oor Sosialisering Met Betrekking Tot Tuisskole In Die Vsa

Hoewel daar geen spesifieke navorsing oor sosialisering van tuisskolers in Suid-Afrika opgespoor kon word nie, is verskeie studies in die VSA hieroor onderneem. Bevindings in enkele van hierdie studies kan soos volg opgesom word :

- In 1986 onderneem Taylor 'n studie oor die selfkonsep van tuisleerders onderneem (Parker 1996: 74 – 75; De Waal 2000: 117). Ongeveer 224 tuisleerders neem hieraan deel en die stand van hulle selfkonsep word vergelyk met dié van leerders in die staatskole. Bevindinge sluit onder andere die volgende in:
 - Die selfkonsep van tuisleerders is beduidend hoër as dié van kinders in staatskole.
 - Min tuisleerders blyk sosiaal benadeel te word.
 - Daar is geen betekenisvolle verband tussen die tuisleerder se selfkonsep en demografiese aspekte soos geslag, ligging van woning, vorige skoolervaring en onderwysvlak van ouers nie.
 - Aspekte soos die aantal jare in tuisonderwys en die ouderdom waarop tuisonderwys begin is, speel 'n belangrike rol in die tuisleerder se positiewe selfkonsep, waar dit progressief hoër is hoe langer die kind tuis geskool is.
 - Sosio-ekonomiese status speel 'n rol in die vorming van 'n selfkonsep by tuisleerders.
 - Die positiewe sosialisering en individuele onderrig wat tuisleerders ontvang, verbeter die kind se selfbeeld en superieure akademiese prestasies word in die hand gewerk.
- In 1986 verklaar Ray (Mullins 1992: 53) dat daar 'n persepsie bestaan dat kinders slegs in die staatskole positiewe sosialisering aanleer. Volgens hom bewys studies egter die teendeel: tuisleerders vertoon 'n meer positiewe selfkonsep as ander leerders. Tuisleerders het meer gereelde interaksie met persone van wisselende ouderdomme (dus vertikale interaksie), is sosiaal goed aangepas en is minder afhanklik van die portuurgroep as leerders in staatskole.

- In 'n studie deur Maarse-Delahooke (Mullins 1992: 54) onderneem in 1986, is bevind dat daar geen noemenswaardige verskille tussen die akademiese prestasie en sosiale ontwikkeling van 'n groep tuisleerders en dié van leerders van 'n privaatskool was nie. Ongeveer 28 tuisleerders en 32 leerders van 'n privaatskool, met ouderdomme wisselend tussen 7 en 12 jaar, het die "Roberts Apperception Test for Children", afgeleë. Die studie wys dat tuisleerders wel minder sosiaal afhanklik is van die portuurgroep. 'n Vraelys ten opsigte van hulle buite-kurrikulêre aktiwiteite is ook voltooi en uit die resultate het dit geblyk dat tuisleerders, op bykans alle gebiede meer aan buite-kurrikulêre aktiwiteite deelgeneem het as die leerders van die privaatskool.
- Wartes (Mullins 1992: 54) bevind in 'n studie in 1988 dat 52.8% van die tuisleerders tussen 30 en 40 ure per maand aan gemeenskapprojekte deelneem, 68% spandeer 20 tot 30 ure per maand in die geselskap van ander kinders van verskillende ouderdomme buite gesinsverband, en 40 % spandeer meer as 30 ure per maand in die geselskap van ander kinders van hulle eie ouderdomsgroep. Op grond van hierdie gewens bevind hy dat die tuisleerders nie sosiaal benadeel kan wees nie.
- Twee studies (Mullins 1992: 54-57; De Waal 2000: 118), onderneem ten opsigte van leierskapontwikkeling, het getoon dat tuisonderrig nie die kind se leierskapontwikkeling nadelig beïnvloed nie, en dat tuisleerders se deelname aan buite-kurrikulêre aktiwiteite genoegsame geleentheid vir hierdie ontwikkeling bied.
- Peavy (Mullins 1992: 56) bevind in 1990 deur eerstehandse waarneming dat tuisskolers meer volwasse, emosioneel stabiel, meelewend en selfversekerd voorkom. Hy beweer verder dat sosiale waardes wat uit 'n goeie morele en geestelike fondament spruit (die huis) nie onderskat behoort te word nie.
- Sheyers (Meighan 1997: 6-7) het in 'n studie bepaal dat tuisleerders minder gedragsprobleme openbaar as leerders in staatskole.
- Knowles (Meighan 1997: 7-8) het in 1990 bepaal dat tuisleerders as volwassenes baie positief in die werks- en sosiale gemeenskap funksioneer.
- In 1991 (Mullins 1992: 231- 232) is deur middel van 'n studie bepaal dat tuisleerders nie in terme van die verminderde geleentheid (kwantitatief) tot sosiale interaksies, sosiaal benadeel word nie.
- Johnson (1991 in Mullins 1992: 57) onderneem in 1991 'n studie waarin sy bepaal hoe tuisskolers in hulle kinders se sosiale behoeftes voorsien. Die sewe kategorieë van sosialisering, soos deur haar geïdentifiseer is reeds in afdeling 2.7.3.2 genoem.
- Gegronde op die studie van Johnson onderneem Mullins in 1992 (Mullins 1992: 218 – 298) 'n kwalitatiewe studie van die tuisleerders se eie persepsie van hulle sosialisering. Die volgende word bevind:
 - Die meerderheid tuisleerders beskou hulle sosialisering as positief.
 - Daar is 'n beduidende verband tussen die leerders se perspektief op tuisskooling en die mate waarin hulle betrokke was by die besluit tot tuisskooling.
 - 'n Groot gedeelte van die sukses van tuisskooling hang van die ouers van die tuisleerders af.

- Hulle glo tuisskoling dra grootliks op die volgende wyses tot hul positiewe sosialisering by: verhoogde selfvertroue, akademiese voordele, oer se betrokkenheid, positiewe oordrag van norme en waardes, geen groepdruk word ondervind nie.
- Die volgende negatiewe aspekte word uitgelig wat betref tuisleerders se eie siening van sosialisering: verminderde kontak met lede van teenoorgestelde geslag, verminderde geleentheid tot interaksie met die portuurgroep, verminderde geleentheid tot spansport.
- Ray (1997: 1) ondersoek in 1996, in die mees uitgebreide studie tot dusver, tuisleerders se stand van sosialisering en bevind dat tuisleerders meer geredelik met ander kommunikeer: sowel horisontaal as vertikaal. Hy bevind dat tuisleerders aan gemiddeld vyf buitemurse aktiwiteite per kind deelneem, teenoor die gemiddeld van een aktiwiteit deur leerders in die staatskole, en dat heelwat van die tuisleerders in leiersposisies van die spanne gekies word.
- In 1998 word by die jaarlikse Onderwys Konferensie, 'n referaat gelewer oor navorsing wat op daardie stadium deur "The British Psychological Society" (Rothermel 1999: 5) onderneem is en waarvolgens een van die bevindinge was dat tuisleerders "*...were not neurotic social isolates but competent social beings with the ability to interact with others, adults and peers alike, as equals.*"

Vervolgens word akademiese prestasie en die faktore wat akademiese prestasie by leerders beïnvloed, bespreek.

3.4 AKADEMIESE PRESTASIE

Die mees kritieke maatstaf om te bewys dat enige opvoedkundige stelsel wel in sy doel slaag, is om die prestasie van sy leerders te meet (Wainer & Kulnick 1997: 1). In die geval van tuisskoling as alternatiewe opvoedkundige stelsel, is dit dus belangrik dat die akademiese prestasie van tuisleerders getoets en vergelyk word met die akademiese prestasie van leerders in staatskole. Indien die resultate van die akademiese prestasietoets by tuisleerders gunstig met dié van staatskole sou vergelyk, kan daar afgelei word dat die tuisleerders nie akademies deur tuisskoling benadeel word nie.

3.4.1 Definisie

Die begrip "akademiese prestasie" word gewoonlik gekoppel aan die vlak van prestasie wat 'n persoon bereik, en word hoofsaaklik beskou as die produk van leerinhoude wat die leerder bemeester het (Van der Westhuizen 1987: 6).

Morris (1992: 48) definieer akademiese prestasie as *.. "a narrow range of terminal skills an individual has acquired through the completion of a course or training."*

Volgens Le Roux (1986: 70) verwys "prestasie" na "voortgang" of dui dit op "iets besonders wat bereik is", in hierdie geval dan in skolasiese verband.

Good (in Gupta :1993: 9) definieer in die "Dictionary of Education" akademiese prestasie as "*..the knowledge attained or skill developed in the school subjects, usually designated by test scores, or marks assigned by the teacher.*"

Gupta (1993: 6 - 7) stel voor dat akademiese prestasie gesien moet word as 'n kulminasie van die volgende faktore:

- Institusionele faktore, hierdie sluit alle faktore wat relevant tot die skoolomgewing en –atmosfeer is.
- Persoonlikheidsfaktore, onder meer: intelligensie, kreatiwiteit, denke, persepsies, kognitiewe styl, houding en motivering.
- Agtergrondfaktore, onder meer opvoedingspraktyke, huislike omstandighede, verhouding tussen ouer en kind, grootte van gesin, tipe gesin (byvoorbeeld enkelouer-gesin), ekonomiese situasie van die gesin, opvoedkundige status van die gesin en woonagtig in die stad of platteland.

3.4.2 Faktore Wat Akademiese Prestasie Beïnvloed

Van der Westhuizen (1987: 7) noem dat akademiese prestasie 'n sentrale plek inneem binne skoolopvoeding en –onderwys. Dit word beskou as die kriterium waarvolgens die mate van sukses waarmee leerinhoude bemeester is, gepeil word, en op grond waarvan vordering op skool bepaal word. "*In meer konkrete terme gestel, impliseer hierdie stelling dat prestasie volgens vermoë en potensiaal 'n goeie aanduiding van suksesvolle leer is. Dit dui tegelyk ook op die mate van sukses van die onderrig*" (Van der Westhuizen 1987:7). Dus het die bepaling van die akademiese prestasie van die leerder die dubbele taak om te bepaal in watter mate die leerder se kognitiewe potensiaal ontsluit is en andersyds om te bepaal hoe suksesvol die onderrig was.

Ashley en Philcox (1983) word soos volg deur Lyons (1989: 39) aangehaal: "*Promoting academic achievement remains one of the major tasks of primary school educators. In particular, educators help pupils to acquire basic skills such as reading, comprehension and mathematics.*"

Tot op hede kan die verskil in akademiese prestasie, waar leerders aan dieselfde onderrig blootgestel is, maar verskillende vlakke van prestasie toon, nie akkuraat op grond van een enkele teorie verduidelik word nie. Uit die literatuur blyk dit duidelik dat akademiese prestasie nie 'n eenvoudige geïsoleerde konstruk is nie, maar dat dit die komplekse interaksie van verskeie faktore verteenwoordig.

Hier volg 'n bespreking van faktore wat afsonderlik of in kombinasie 'n invloed op die akademiese prestasie van 'n leerder het.

3.4.2.1 Kognitiewe Veranderlikes

Die kognitiewe veranderlikes wat met akademiese prestasie verband hou, sluit in aanleg, intelligensie, vorige prestasies, bekwaamheid, leesbegrip en ander sogenaamde intellektuele veranderlikes wat aanduidings van die vermoëns en kognitiewe vaardighede van die leerder is (Van der Westhuizen 1987: 104). Volgens Van der Westhuizen het verskeie navorsers die verband tussen kognitiewe veranderlikes en akademiese prestasie beskryf, waar intelligensie, aanleg en vorige prestasies die grootste gesamentlike verklaarders vir akademiese prestasie is.

Naylor (1972: 7 in Le Roux 1986: 77) beweer dat daar 'n positiewe verband tussen prestasie en kognitiewe vaardighede bestaan, waar hoër kognitiewe moontlikhede hoër prestasie in die hand werk.

Volgens Lyons (1989: 42) wil dit voorkom asof intelligensie in isolasie "... accounts for about one-third of the total variance in academic achievement" (Walden & Ramsey 1983: 347 in Lyons 1989: 42). Van der Westhuizen (1987: 105) noem dat 'n faktor soos "vorige prestasies", waarskynlik 'n groter geïsoleerde verband met akademiese prestasie toon as algemene kognitiewe veranderlikes soos intelligensie.

3.4.2.2 Nie-Kognitiewe Veranderlikes

Nie-kognitiewe veranderlikes wat waarskynlik volgens Van der Westhuizen (1987: 107) met akademiese prestasie verband hou, sluit in fasette in die persoonlikheid, houding, belangstelling, gemotiveerdheid, selfkonsep asook biografiese veranderlikes – faktore wat op die leerder betrekking het, maar wat nie kognitief van aard is nie.

Verskeie navorsers, onder andere Cattell, het 'n gemiddelde tot lae verband tussen persoonlikheidseienskappe en akademiese prestasie aangetoon. Daar het voorts ook korrelasies tussen akademiese prestasie en ander nie-kognitiewe veranderlikes soos houding, studiegewoontes en belangstelling voorgekom (Van der Westhuizen 1987: 107). Die verband tussen nie-kognitiewe faktore en akademiese prestasie blyk egter laag tot gemiddeld te wees en sou nie op sigself akademiese prestasie verklaar nie.

3.4.2.3 Sosio-Ekonomiese Status

Faktore wat verband hou met die sosio-ekonomiese status van die gesin is onder andere die beroep en onderwyspeil van die ouers, maandelikse inkomste van die gesin, besittings, aantal gesinslede per kamer en hoeveelheid boeke in die huis.

Volgens Lyons (1989: 43) het verskeie navorsingstukke getoon dat die sosio-ekonomiese status van die gesin 'n invloed op die akademiese prestasie van die leerder het: *"Most of the research findings conclude that a low socio-economic status is significantly correlated with a lower level of academic achievement."*

Lam (1997: 12-14) noem verskeie studies waarin die sosio-ekonomiese status en akademiese prestasie vergelyk is. In die meeste gevalle het die leerders in die laer sosio-ekonomiese groeperinge akademies swakker gevaar as die leerders in hoër sosio-ekonomiese groeperings. Hier is ook 'n direkte oorsaaklike verband tussen enkelouerskap en laer akademiese prestasie, waar die enkelouer (gewoonlik die moeder) slegs een derde van die inkomste verdien wat in 'n twee-ouer-gesin die geval is, en dat hierdie enkelouer-gesinne dan noodwendig in die laer sosio-ekonomiese groepering sal val.

Hoewel die ekonomiese aspek, naamlik min geld of besittings, nie as die direkte oorsaak vir swak akademiese prestasie gestel kan word nie, is dit waarskynlik die gepaardgaande aspekte wat die leerders akademies swak laat presteer. Hier kan faktore soos ouers wat minder by die huis is, of die swak omgewing waarin die gesin hulle bevind, of die feit dat geen kontrole uitgeoefen word op die kind se werk en huiswerk nie, of as gevolg van die feit dat akademiese prestasie nie as 'n prioriteit by die ouers figureer nie, as moontlike motivering aangevoer word. Gregory (2000: 6) verskaf ook 'n ander perspektief op die verband tussen die sosio-ekonomiese status van die gesin en die laer akademiese prestasie van die leerder, in soverre sy noem dat die leerders se eie persepsie van hulle omstandighede 'n invloed het op die selfkonsep van die leerder. Die leerders beleef hul eie (ekonomiese en sosiale) situasie as minderwaardig, wat hul selfkonsep negatief beïnvloed en ook hul akademiese prestasie benadeel.

3.4.2.4 Geslag

Lyons (1989: 44) beweer dat meisies hoër vlakke van akademiese prestasie behaal, indien dit met die gestandaardiseerde prestasietoetspunte van seuns vergelyk word.

Volgens Spence (1983: 17) vaar meisies waarskynlik akademies beter as seuns in die skool aangesien meisies harder sou werk om die onderwysers se guns te wen, dus eerder sou reageer op eksterne motiverings en nie op interne motiverings nie. Die korrelasie tussen geslag en akademiese prestasie blyk egter laag te wees.

3.4.2.5 Lokus Van Kontrole

Lokus van kontrole verwys na die prestasie-verantwoordelikheid wat 'n leerder ontwikkel. Die leerder glo dat interne faktore (hyself) of eksterne faktore (faktore buite homself) prestasie-uitkomst (Spence 1983: 88) beïnvloed. Indien leerders oor 'n interne lokus van kontrole beskik, sou hulle persoonlik verantwoordelikheid neem vir hul leer. Eksterne lokus van kontrole dui daarop dat die leerder op ander persone steun om verantwoordelikheid te neem vir die leergebeure. 'n Verdere kategorie wat geïdentifiseer is, kan beskryf word as aangeleerde hulpeloosheid, waar leerders glo dat hulle glad nie sukses kan behaal nie en waar dus geen lokus van kontrole in werking is nie: sodanige leerders sal ook nie sukses behaal nie.

Volgens Lyons (1989: 41 en 68) illustreer verskeie navorsers dat daar 'n positiewe korrelasie tussen interne lokus van kontrole en hoër akademiese prestasie is.

3.4.2.6 Selfkonsep

Die selfkonsep van 'n leerder word bepaal en gevorm deur 'n proses waar eie en ander se gedrag waargeneem en geanaliseer word ten einde 'n evaluering van sy eie bekwaamheid te maak, om 'n spesifieke taak uit te voer en daarvolgens rol-gepaste gedrag te openbaar (Spence 1983: 82). Verskeie navorsers bevind dat daar 'n verband tussen hoër selfkonsep en akademiese prestasie is.

Purkey (1970 in Lyons 1989: 75) noem dit dat: "...*self perceptions influence academic achievement and academic achievement influences self-perception*", dus 'n sirkeleffek waar albei mekaar beïnvloed sonder dat hulle in 'n oorsaak-gevolg-verhouding tot mekaar staan.

Lyons (1989: 41) beweer dat dit wil voorkom asof daar 'n positiewe verband tussen 'n hoër selfkonsep en hoër akademiese prestasie bestaan hoewel sy in haar eie studie tot die gevolgtrekking gekom het dat die verband nie so sterk is as wat aanvanklik vermoed is nie (Lyons 1989: 70).

Campbell (1965: 3) beweer daarteenoor dat dit logies is dat 'n kind "*who accurately perceives himself as basically able to perform school tasks is apt to undertake them with greater success.thus children achieve lower in comparison to their potential if they have a low self concept.*"

Dit wil voorkom asof die oorsaak-gevolg-kombinasie nie klinkklaar bewys kan word nie, aangesien navorsers meer daartoe neig om te wil bewys dat die leerder eerder 'n hoër selfkonsep sou ontwikkel op grond van sy akademiese prestasie, en nie andersom nie. Spence (1983: 83) meen egter dat daar 'n definitiewe verband tussen selfkonsep en akademiese prestasie is en dat sukses en hoër selfkonsep mekaar positief beïnvloed, ongeag die volgorde van oorsaaklikheid.

3.4.2.7 Gesinsfaktore

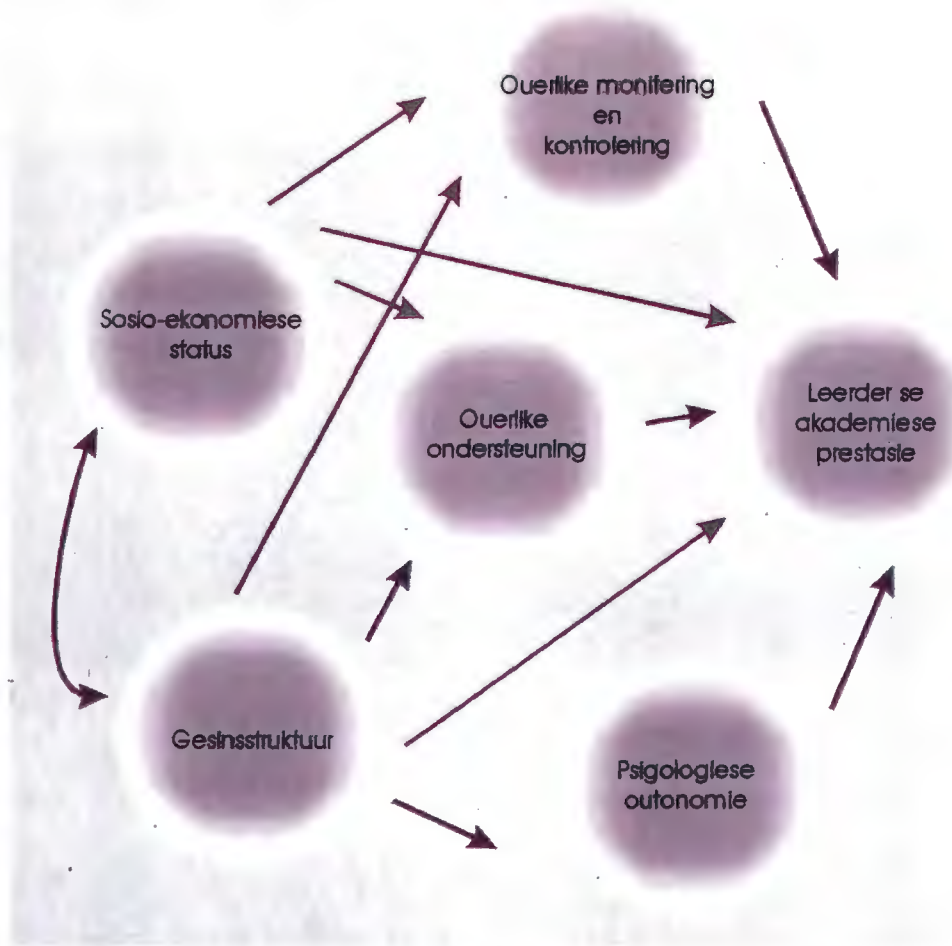
Van der Westhuizen (1987: 111) beweer dat gesinsfaktore, en spesifiek prosesveranderlikes, die akademiese prestasie van leerders beïnvloed. Met prosesveranderlikes word daar onder meer verwys na die taalmodelle tuis, prestasiedruk van die ouers, akademiese of intellektuele ondersteuning, werkgewoontes, intellektuele stimulering en die gesin se sosiale deelname. Fotheringham and Creal (1980: 311 in Van der Westhuizen 1987: 112) word aangehaal as bewys dat die invloed van die prosesveranderlikes in die gesin baie duidelik en direk 'n invloed op die kind se prestasie het. Iverson en Walberg (1982: 150 in Van der Westhuizen 1987: 112) bevind dat skoolprestasies 'n groter verband het met die sosio-psigologiese omgewing en stimulering in die huis as met aanduiders van sosio-ekonomiese status as geïsoleerde entiteit. Bevindings dui ook daarop dat ander gesinsfaktore in mindere mate 'n invloed op die leerder se akademiese prestasie het, byvoorbeeld die geboorte-orde van die kind en die grootte van die gesin.

Lam (1997: xi) beweer dat daar min twyfel is dat die kind se gesin sy akademiese prestasie beïnvloed en bevestig dat beide die gesinstatus en die prosesse binne die gesin, bestudeer behoort te word. Die gesinstatus wat volgens die outeur 'n effek op die akademiese prestasie van die kind het, behels onder meer die bestudering van die gesinstruktuur, etniese agtergrond, sosio-ekonomiese status en gesinsgrootte. In hierdie verband het Featherstone, Cundick en Jensen (in Lam 1997: 12) bevind dat kinders van getroude egpare (biologiese ouers en hersaamgestelde gesinne) beter akademies vaar, beter skoolbywoning het en onderwysers hul gedrag meer positief ervaar. Die "prosesse" wat binne die gesin plaasvind en ook 'n invloed op die akademiese prestasie van kinders het, verwys na die gedrag of interaksie tussen die gesinslede, byvoorbeeld ouer-opvoedingsstyle, ouerlike gesagstyl en die ouers se betrokkenheid by die kind se opvoeding.

Lam (1997: 13) meen dat die twee denkrigtings gekombineer moet word aangesien die bestudering van beide afsonderlik, maar veral in kombinasie met mekaar, die akademiese prestasie van die kind beter kan verklaar. Die skematiese voorstelling, soos aangepas uit Lam (1997: 10) wys hoe gesinsfaktore 'n leerder se akademiese prestasie beïnvloed.

Figuur 3.6

Die Invloed Van Gesinsfaktore Op Die Akademiese Prestasie Van Die Kind



(Aangepas uit Lam 1997: 10)

3.4.2.8 Motivering

Spence (1983: 8) beweer dat die gemotiveerdheid van kinders om te presteer ook 'n invloed op hul akademiese prestasie het. Sy onderskei drie relatief onafhanklike motiveringsfaktore, naamlik:

1. die begeerte van die kind om te bemeester: "*the preference for challenging tasks and for meeting internal standards of excellence*"
2. die begeerte om te werk: "*the desire to work hard*"
3. die begeerte tot mededinging: "*the enjoyment of interpersonal competition*"

Hierdie drie motiveringsfaktore in meerdere of mindere mate saam ten einde te kulmineer in akademiese prestasie. Volgens Spence is daar geen verskil in die mate waarin seuns en dogters oor die verskillende motiveringsfaktore beskik nie, maar meisies is meer geneig om die begeerte tot werk as dominante motivering

aan te voer, terwyl seuns meer gemotiveer word deur die begeerte om te bemeester en die begeerte tot mededinging.

Twee verdere motiverings tot akademiese prestasie word deur Spence gemeld. Dit wil voorkom asof hierdie faktore nie noodwendig by alle leerders teenwoordig is nie, maar dat dit wel in sommige gevalle dien as motiveringsfaktore. Die twee faktore is:

1. Die vrees vir mislukking (Spence 1983: 59). Leerders sou gemotiveer wees om harder te werk, bloot op grond daarvan dat die vrees om te faal en hulself en ander teleur te stel, besonder sterk is.
2. Toekoms-oriëntering (Spence 1983: 61). Leerders wat doelwitte nastreef, spesifiek om 'n goeie beroep te beklee, is geneig om akademies beter te presteer, waarskynlik op grond daarvan dat hulle harder werk om hulle doel te bereik.

3.4.2.9 Leerstyl

Die kognitiewe styl van die leerder, byvoorbeeld veldafhanklikheid of veldonafhanklikheid, is volgens Wiesner (1978: 48), 'n bepaler van akademiese prestasie. "*To exhibit a field independent cognitive style is advantageous when it comes to higher performance in reading and arithmetic achievement*" (Wiesner 1978: 67). Die veldafhanklike leerder sou die inligting in 'n globale, nie-verbale of ruimtelike wyse prosesseer, terwyl die veldonafhanklike leerder die inligting analities, opeenvolgend en verbaal prosesseer – duidelik 'n kognitiewe styl wat op akademiese sukses dui.

3.4.2.10 Verwagtinge

Jaquelynn Eccles in Spence (1983: 81) beweer dat die verwagtinge wat leerders van hulself het en die persepsies wat hulle het oor wat ouers en onderwysers van hulle verwag, 'n invloed op die akademiese prestasie van die leerder het. Daar is bevind dat hierdie verwagtinge wat leerders aan hulle eie prestasie koppel ook verband hou met die selfkonsep van die leerders, waar hulle akademiese selfkonsep gegrond is op vorige prestasies en verbind is aan verwagte prestasie in spesifieke vakke. Gregory (2000: 7) konstateer dat daar 'n hoë korrelasie tussen akademiese prestasie is en die verwagting wat ouers, onderwysers en leerders van hulself het, mits dit 'n realistiese verwagting is en nie 'n idealistiese aspirasie deur die ouers is nie.

3.4.2.11 Skoolveranderlikes

Omvattende navorsing deur verskeie navorsers toon dat daar 'n duidelike verband tussen akademiese prestasie en skoolveranderlikes bestaan. Daar is byvoorbeeld bevind dat faktore soos sitplekposisie, klasgrootte, skoolgrootte, standaard van onderwysers, kwaliteit van onderrig, ligging van die skool, skoolfasiliteite, onderwyser-leerder-ratio en per kapita finansiële besteding 'n beduidende dog klein verband

met akademiese prestasie vertoon. Daar is bewys dat hierdie faktore meer beduidend en 'n groter rol speel in ontwikkelende en minder-industriële lande as in reeds ontwikkelde lande (Van der Westhuizen 1987: 117).

3.4.2.12 Ouer-Opvoedingstyl

Daar is bevind dat leerders akademies beter vaar in omstandighede waar die ouers 'n demokratiese opvoedingstyl handhaaf, waar die ouers die leerder monitor, die leerder ondersteun en psigologiese outonomieit aanmoedig (Lam 1997 : 81). Swak akademiese prestasie van die leerder gaan gewoonlik gepaard met die outoritêre opvoedingstyl, die onbetrokke-verwaarloosende opvoedingstyl en die permissiewe opvoedingstyl (sien 3.3.3).

In terme van hierdie studie word daar weer eens verwys na navorsing wat onderneem is oor akademiese prestasie. Geen spesifieke navorsing in hierdie verband kon in Suid-Afrika opgespoor word nie.

3.4.3 Navorsing Oor Akademiese Prestasie In Die Vsa

Daar is verskeie studies in die literatuur wat die akademiese prestasie van tuisleerders met dié van leerders in staatskole of met gestandaardiseerde toetse vergelyk. Van die belangrikste studies word vervolgens genoem:

- Die grootste navorsingsprojek om die akademiese prestasie van tuisskolers in die Verenigde State te toets, het die toetsing van 16 311 tuisleerders vanoor die hele land behels (NHERI 2002: 1). Die Iowa Test of Basic Skills is gebruik en die uitslae was soos volg: In die Basiese Battery (lees, taal en Wiskunde) het die tuisleerders se gemiddelde prestasie op die 77ste persentiel geval. In die lees-battery, behaal die tuisleerders 'n gemiddeld op die 79ste persentiel, en in beide taal en Wiskunde val die gemiddeld op die 73ste persentiel. Die persentielrang vir die norm is 50. Dit kan skematies soos volg voorgestel word:

Figuur 3.7

Vergelyking Tussen Akademiese Prestasie Van Tuisleerders En Leerders In Die Staatskool

Uitgedruk In Persentielrange

Tipe skole	Lees	Taal	Wiskunde
Gewone staatskole	50	50	50
Tuisleerders	79	73	73

- Die grootste navorsingsprojek oor akademiese prestasie wat in Kanada gedoen is, is deur Brian Ray onderneem. In hierdie studie is bevind dat die tuisleerders gemiddeld op die 80 ste persentiel presteer het vir lees, op die 76de persentiel vir taal en 79ste persentiel vir Wiskunde (NHERI 2002: 1).

- Fred Worth (1997:1) noem in sy opsomming van die "Evidence for the Academic Superiority of Home Schooling" die volgende voorbeelde:
 - Tuisskolers behaal 'n algehele gemiddeld op die 80ste persentiel in alle areas van 'n gestandaardiseerde akademiese prestasietoets.
 - Tuisskolers in Washington behaal konstant hoër as die 66 persentiel in die Stanford Achievement Test met die hoogste tellings in Wetenskap, luistervaardighede, woordeskat en woordlees.
 - Tuisskolers in Montana behaal 'n algehele gemiddeld op die 72ste persentiel in 'n gestandaardiseerde prestasietoets.
 - In 'n gestandaardiseerde prestasietoets in die staat van Tennessee val die tuisskolers se gemiddeld op die 83ste persentiel in lees en 77ste persentiel in Wiskunde.
 - Tuisskolers in Pennsylvania se gemiddelde persentielrang val op 86 in lees en 73 in Wiskunde.

Hoewel dit belangrik is om kennis te neem van die faktore wat akademiese prestasie beïnvloed, is dit nie van toepassing in hierdie studie nie, aangesien geen kwantitatiewe vergelyking van individuele leerders met afgepaarde leerders in staatskole gemaak word nie. Die akademiese prestasie van een groep leerders, wat aan een tipe leeromgewing blootgestel word, word vergelyk met 'n ander groep leerders wat aan 'n ander tipe leeromgewing blootgestel word. In geen van die groepe is enige faktor gemanipuleer nie, en word slegs die prestasie van die een groep met die ander vergelyk. Soos in die inleiding van hierdie hoofstuk genoem, is die mees kritieke maatstaf om te bepaal of 'n opvoedingstelsel aan sy doel beantwoord, die akademiese prestasie van sy leerders. Deur die toetsing van die akademiese prestasie van die tuisleerders, wil bepaal word of tuisskooling wel aan sy doel beantwoord, naamlik of die leerders nie akademies benadeel word nie, en of hulle akademies gunstig met leerders in staatskole vergelyk.

In hoofstuk 4 word die navorsingsontwerp bespreek, met die doel om die empiriese navorsing, die metode van ondersoek, asook alle besprekings van die meetinstrumente, soos in hierdie studie gebruik, onder die loep te neem.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP

4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is 'n literatuuroorsig gedoen van die sosiale ontwikkeling van die kind en die faktore wat akademiese prestasie beïnvloed. Aangesien die omvang van tuisonderrig reeds groot is in Suid-Afrika, is dit noodsaaklik dat navorsing gedoen word oor die mees prominente bronne van kommer en kritiek teen tuisskooling. Hoewel tuisonderrig in Suid-Afrika gewettig is, is daar, soos in hoofstuk 1 reeds uitgewys, verskeie administratiewe probleme, onder meer omdat daar nie onomwonde bewys kan word dat tuisskooling tuisleerders nie akademies of sosiaal benadeel nie.

In hierdie hoofstuk word die empiriese ondersoek ingestel na die mate waarin, indien wel, kinders in 'n tuisonderrigsituasie akademies of sosiaal benadeel word. Hierdie doel word bereik deur hulle akademiese prestasie en stand van sosialisering met dié van leerders in openbare skole te vergelyk.

4.2 DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die doel van die ondersoek is om vas te stel watter effek tuisskooling op die akademiese standaard van die graad 4-leerder en sosiale stand van die graad 7-leerder het. Data word ingesamel deur fokusonderhoude te voer met ouers van genoemde twee ouderdomsgroepe, wat tans hulle kinders tuisskool. Ter ondersteuning en bevestiging van inligting soos deur die ouers in fokusgroeponderhoude verskaf, sal statistiese data ook ingewin word deur die afneem en interpretasie van die akademiese prestasie-toets soos ontwikkel vir graad 4-leerders deur die Monitoring Learning Achievement-projekgroep (MLA-projek), in samewerking met die Departement van Onderwys, die "United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization" (UNESCO) en die "United Nations Children's Fund" (UNICEF). Ten einde die stand van sosialisering vas te stel, sal gebruik gemaak word van die Interpersoonlike Verhoudingevraelys (IVV), soos ontwikkel deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) en gestandaardiseer vir graad 7-leerders in Suid-Afrika.

4.3 DIE NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp is die vooraf opgestelde plan waarvolgens empiriese navorsing uitgevoer word (Plug *et al* 1993: 232). Dit kan dus beskou word as die grondplan of bloudruk om data te versamel, te organiseer en te integreer. Deeglike kennis van die metodologie, analitiese moontlikhede, gebruike en beperkinge van die ontwerp is van kardinale belang vir goeie kwalitatiewe navorsing (Cresswell 1994: 57-58). Die eindproduk van die navorsingsontwerp is dan die navorsingsbevindinge. Die ontwerp van die navorsing word bepaal deur die spesifieke navorsingsvraag wat ondersoek word, die vrae wat ontstaan en die spesifieke uitkoms van die navorsing (Lecompte *et al* 1994: 36).

4.4 METODE VAN ONDERSOEK

Kwalitatiewe navorsingsmetodes is oor die afgelope dekades ontwikkel en is besig om 'n al hoe belangriker rol in sosiale wetenskaplike navorsing, veral ook die opvoedkunde, te speel (Marshall & Rossman 1999: 3). Babbie (2001: 2) definieer sosiale navorsing as "*.. the systematic observation of social life for the purpose of finding and understanding patterns among what is observed.*"

Kwalitatiewe navorsing word afgespits op die kompleksiteit van die sosiale interaksies in die alledaagse lewe van mense, en die betekenis wat mense aan hierdie sosiale interaksies heg (Marshall & Rossman 1999:2). Hierdie navorsing word dus in die natuurlike omgewing waarbinne die persone hulle bevind, gedoen. Dit berus hoofsaaklik op die waarneming en interpretasie van die spesifieke fenomeen vanuit die perspektief van beide die proefpersone en die navorser.

Eienskappe van kwalitatiewe navorsing is soos volg (Rossman & Rallis 1998: 9 in Marshall & Rossman 1999: 3; Fraenkel & Wallen 1993: 380; Bogdan & Biklen 1992: 29 - 33):

- Dit vind in die natuurlike omgewing plaas en die navorser is die sleutelfiguur.
- Verskeie metodes word gebruik wat interaktief van aard is, waar wederkerige gesprekvoering plaasvind, en wat humanisties, dus nie-statisties, van aard is.
- Dit beskryf die verskynsel soos dit werklik voorkom.
- Klem word gelê op die proses eerder as op die uitkoms.
- Dit is fundamenteel interpreterend: 'n soeke na betekenis.
- Die data word induktief geïnterpreteer.
- 'n Holistiese perspektief word gehuldig, waar die fenomeen in sy kompleksiteit bestudeer word.

Die vorm wat hierdie studie aanneem, tipierend van kwalitatiewe navorsing, kan as volg beskryf word:

- *Verkennend.* Hierdie studie is verkennend in soverre dit fokus op die inwin van spesifieke inligting oor die effek van tuisskoling op die akademiese en sosiale lewe van die leerder. Die navorser is dus ontvanklik vir alle nuwe inligting, idees en opinies en poog om nie die navorsing volgens spesifieke hipoteses te rig nie (Mouton *et al.* 1990: 45).
- *Beskrywend.* Die studie word onderneem ten einde inligting oor die effek van tuisskoling op die lewe van die kind in te win en dit akkuraat en noukeurig te beskryf. Enige aanbevelings, wat moontlik uit die navorsing sou spruit, word ook akkuraat weergegee in 'n poging om tuisskolers, tuisleerders en owerhede meer in te lig oor die onderhawige onderwerp (Mouton *et al.* 1990: 47).
- *Kontekstueel.* Die studie is gebonde aan die konteks en beleweniswêreld van die tuisskoler en tuisleerder binne die konteks, waar leer binne die gesinsopset plaasvind. Die bevindings en aanbevelings word binne die Opvoedkundig-Sielkundige perspektief geïnterpreteer, wat die studie ook binne daardie spesifieke konteks plaas (Mouton *et al.* 1990: 52).

- *Kwalitatief.* In hierdie studie word gebruik gemaak van die fokusgroep-onderhoude, waar die subjektiewe perspektief van die tuisseker en tuisleerder ondersoek word. Die statistiese onderdeel van hierdie studie word slegs beskou as ondersteunend en beligtend van aard, en beïnvloed nie die kwalitatiewe aard van die studie nie (Cresswell 1998: 14; Mouton *et al* 1990: 50-53).

Binne die teoretiese begroning van hierdie studie, word vanuit 'n fenomenologiese perspektief na die navorsingsvraag gekyk. Hierdie benadering kan soos volg beskryf word: "*The purpose of this approach (phenomenological approach) is to understand the issues or topic from the everyday knowledge and perceptions of specific respondent subgroups. In this approach the researcher has initial knowledge about the topic and is interested in developing a more in depth understanding or in clarifying potentially conflicting or equivocal information from previous data* (Lindren & Kehoe: 1981 in Vaughn *et al* 1996: 24).

Vanuit die fenomenologiese perspektief poog die navorser dus om die betekenis van die gebeure en interaksies, soos beleef deur die respondente, waar te neem en te interpreteer.

4.5 DIE MEETINSTRUMENT

Vir die doel van hierdie navorsing word die volgende meetinstrumente gebruik:

1. fokusgroeponderhoude met ouers in en om Pretoria
2. onderhoudskedule aan alle moontlike respondente landswyd
3. akademiese prestasietoets vir graad 4-leerders soos ontwerp deur die Monitoring Learning Achievement Project (MLA-projek)
4. toets vir stand van sosialisering van graad 7-leerders: Interpersoonlike Verhoudingevraelys (IVV)

4.6 FOKUSGROEPONDERHOUDE AS MEETINSTRUMENT

Volgens Buys (1991: 1) word 'n onderhoud gedefinieer as "*die beoefening van 'n vaardigheid waartydens 'n kommunikasie transaksie tussen twee mense plaasvind. Minstens een van hierdie persone het 'n spesifieke doel voor oë en albei praat en luister van tyd tot tyd. 'n Onderhoud word onderskei van 'n sosiale geselsie aangesien daar met die onderhoud 'n spesifieke doel voor oë gehou word. Die onderhoudvoerder beplan hoe hy hierdie doel gaan nastreef en 'n raamwerk word opgestel waarvolgens hy gaan werk.*"

Aangesien die spesifieke vrae wat die navorser of onderhoudvoerder tydens die onderhoud aan die deelnemers gaan stel nie vooraf met die respondente bespreek word nie, word die response meestal aangebied as 'n "*story lived*" (Holstein & Jaber 1995: 55) en moet die onderhoudvoerder bedag daarop wees dat die respondente tyd nodig het om sekere aspekte te oordink en dan te besluit hoe hulle daarvoor voel, en wat hulle standpunt of opinies daarvoor is. In dieselfde trant voer Buys (1991: 2) aan dat onderhoudvoering van onskatbare waarde vir

die kwalitatiewe datainsameling is aangesien onderhoudvoering 'n "van aangesig tot aangesig gebeurtenis" is, waar die kommunikasietransaksie en -klimaat tot 'n groot mate ook deur nie-verbale boodskappe beïnvloed word. Dit is juis in die belangrikheid van die nie-verbale boodskappe wat tydens die onderhoudvoering oorgedra word dat die onderhoudvoering as medium, 'n relatief subjektiewe meetinstrument is.

Ten einde meer kontrole uit te oefen oor die subjektiewe aard van respondente se response en oor die moontlike subjektiewe ingesteldheid van die onderhoudvoerder, stel Cohen en Manion (1989: 326) fokusgroeponderhoude as teenvoeter voor, waar die navorser 'n onderhoud met meer as een respondent gelyktydig voer en dit dus in 'n mate die subjektiwiteit van die navorser inperk omdat daar gelyktydig verifieëring en kommentaar van elke respondent se respons deur die ander deelnemers gedoen word.

Viljoen (1966: 9) definieer fokusgroeponderhoude soos volg: *"Alhoewel die normale gebruik van die term 'onderhoud' veronderstel dat slegs twee persone in 'n interaksieproses met mekaar gesprek voer, kan hierdie interaksie ook na meer as twee persone uitgebrei word. Die inisiatief gaan gewoonlik nog steeds van net een onderhoudvoerder uit, maar die respondente kan wissel vanaf twee tot twaalf persone gelyktydig."* Thompson en Demerath (in Viljoen 1966: 9) definieer fokusgroeponderhoude as *"to designate those situations in which a planned interview is conducted by one or more interviewers meeting face to face with two or more respondents. The interview stimuli are addressed either to the group as a whole or to specified individuals whose replies are expected to elicit, amplify, correct or verify statements of others"*.

Hoewel diverse definisies van fokusgroeponderhoude voorkom, bevat dit gewoonlik die volgende as kemelemente (Bloor & Frankland 2001: 19-28; Krueger & Casey 2000: 10-12; Vaughn et al 1996: 5; Morgan & Krueger 1993: 12 - 19):

- Die groep is 'n informele bymekaarkoms van geselekteerde persone van wie verwag word om opinies te lug oor 'n geselekteerde onderwerp.
- Die groep bestaan uit 6 tot 12 lede en is relatief homogeen geselekteer in soverre hulle dieselfde ondervinding of kennis van 'n situasie deel.
- 'n Opgeleide moderator (navorser), met voorafopgestelde vrae, lei die bespreking deur vrae aan die groep as geheel te vra en antwoorde by die groepslede te ontlok.
- Die doel is om respondente se eie persepsies, gevoelens, houdings en idees oor die spesifieke onderwerp te ontlok.
- Geen kwantitatiewe inligting, wat op die groter populasie geprojekteer kan word, word gegenereer nie.
- Geen konsensus van enige aard word bereik nie: die doel is juis om die hele spektrum van moontlike opinies te dek.
- Die sterkte van opinie word nie deur die fokusgroeponderhoud getoets nie.

Hess (1968 in Vaughn *et al* 1996: 14) voer aan dat die fokusgroep die volgende voordele bo individuele onderhoude bied:

- *Sinergie*. 'n Breër poel van inligting word gegeneer op grond van die groepslede se onderlinge interaksie tydens die onderhoudvoering.
- *Sneeubaleffek*. Dit gebeur wanneer 'n stelling deur een respondent 'n kettingreaksie van bykomende standpunte of kommentaar by die ander respondente ontlok.
- *Stimulasie*. Wanneer die groepsbespreking nuwe idees oor die verskynsel by sekere respondente ontlok.
- *Sekuriteit*. Die individue in die groep voel nie ongemaklik, geïsoleerd of uitgelewer tydens die bespreking nie, wat op sy beurt weer daarop inwerk dat almal vry voel om openhartig en eerlik hulle opinies te lug.
- *Spontaniteit*. Aangesien geen individu onder 'n verpligting staan om 'n antwoord op elke vraag te verskaf nie, is die response wat hulle wel lewer meer spontaan en opreg.

Bauman en Adair (1992 in Vaughn *et al* 1996: 26) voer aan dat fokusgroeponderhoude besonder nuttig is om die volgende tipes data in te samel:

- *Omvang*. 'n Volle spektrum van response op 'n onderwerp kan ingesamel word.
- *Spesifisiteit*. Spesifieke en fyner besonderhede kan oor die onderwerp, asook die reaksie van respondente, kan ingesamel word.
- *Diepte*. 'n Verrykende diepgaande begrip van kognitiewe en affektiewe reaksies kan ingewin word.
- *Verpersoonlike konteks*. Inligting oor die karaktertrekke en ondervindings wat die response begrond, kan waargeneem word.

4.6.1 Voordele En Nadele Van Fokusgroeponderhoude

(Krueger 1988: 47 in Babbie 2001: 294; Mouton *et al* 1988: 176-177) konstateer die volgende voordele van die fokusgroeponderhoud:

- Die tegniek is sosiaal-georiënteerde navorsing wat die realiteite van die alledaagse lewe in 'n sosiale omgewing vasvang.
- Dit is buigsaam.
- Die fokusgroeponderhoud beskik oor 'n hoë geldigheidswaarde.
- Dit verskaf spoedige resultate.
- Relatiewe lae koste is verbonde aan die inwin van inligting.
- Inligting word oor 'n relatief kort periode ingewin.
- Groepstimulasie en -dinamiek speel 'n belangrike rol, aangesien die bydrae van een deelnemer die ander kan aanspoor om addisionele inligting aan te bied.

- Groepsdruk dien as afskrikmiddel teen moontlike oordrywing.

Die tipiese verslag van fokusgroeponderhoude is volgens Wells (1974 in Mouton *et al* 1988: 177) ".....nie vol persentasies en tabelle nie, maar 'propvol egte mense': direkte aanhalings waarin geloofwaardige mense hulle opinies breedvoerig uitspreek....."

Daarteenoor konstateer Krueger die nadele van die tegniek soos volg: (1988: 44-45 in Babbie 2001: 295; Mouton *et al* 1988: 178)

- Die navorser het minder beheer oor die onderhoud as wat met die individuele onderhoudvoering die geval sou wees.
- Kovert gedrag of opinies wat die samelewing afkeur, sal waarskynlik minder geredelik in groepsverband na vore kom as in 'n individuele onderhoud.
- Data is moeilik om te analiseer.
- Moderator (navorser) moet oor spesifieke en spesiale onderhoudvoeringsvaardighede beskik.
- Onderlinge verskille van respondente kan problematiese situasies laat ontstaan.
- Groepe is moeilik om saam te stel en gelyktydig bymekaar te kry.
- Die onderhoud moet gevoer word in 'n bevorderlike omgewing.
- Daar bestaan die moontlike risiko van subjektiwiteit en vooroordeel by die navorser in die analiseringsproses van die inligting.
- Materiaal wat bekom word, is nie noodwendig veralgemeenbaar nie.

Bogdan en Biklen (1992:100) beskryf die problematiese situasie, waar een lid van die groep dominerend kan optree, ook as 'n potensiële nadeel van fokusgroeponderhoude.

4.6.2 Proses-Komponente Van Die Navorsingsontwerp By Fokusgroeponderhoude

Brotherson (1994: 107) stel die proses en volgorde van komponente van die fokusgroeponderhoudvoering as navorsingsmeetinstrument soos volg voor:

- formulering van navorsingsvraag
- werwing en seleksie van deelnemers: op grond van voorafbepaalde kriteria
- ontwikkeling van vraelys met inagneming van rang-volgorde en tyd wat aan elke vraag toegeken word
- voer van fokusgroeponderhoude
- analisering van data deur kategorisering en tematisering
- skryf van finale verslag
- antwoord op navorsingsvraag word verwoord

Hierdie komponente is egter nie slegs geldig in een rigting nie, tydens elke fase moet weer terugverwys en gekontroleer word dat die vorige fase wel korrek toegepas is en dat hierdie fase wel op die regte spoor verloop.

Skematies kan dit soos volg voorgestel word:

Figuur 4.1
Volgorde En Interaksie Van Komponente Van Fokusgroeponderhoudvoering As
Navorsingsmeetinstrument



(Aangepas uit Brotherson 1994: 107)

4.6.3 Die Toepassing Van Die Tegniek Van Fokusgroeponderhoude

4.6.3.1 Styl Van Fokusgroeponderhoude

Daar bestaan verskillende style waarvolgens hierdie onderhoude gevoer kan word en Wells (1974: 139 in Mouton *et al* 1988: 170) plaas die style op 'n kontinuum van nie-rigtinggewende tot rigtinggewende ondervraging. Op die nie-rigtinggewende uiterste doen die onderhoudvoerder net genoeg mee om die bespreking aan die gang te sit en te voorkom dat daar te ver van die onderwerp onder bespreking afgedwaal word. Die klem val op die groep, op die dinamiek van die groepsinteraksie en op die latente betekenis van wat gesê word. Hierdie spontane interaksie tussen die deelnemers moedig die bespreking van belangrike materiaal aan, wat moontlike inligting aan die lig sou bring wat nie in antwoord op direkte ondervraging na vore sou gekom het nie. Hierdie benadering het as rasionaal dat die deelnemers toegelaat word om spontaan en in 'n nie-evaluerende of onkritiese en nie-bedreigende omgewing te gesels, met die moontlike gevolg dat hulle hulself meer blootstel as wat anders die geval sou wees.

Op die ander uiterste, die rigtinggewende styl, sou die onderhoudvoerder in absolute beheer van die bespreking bly, waar hy die meeste van die ondervraging self doen, die groep se verbale interaksie beëindig wanneer hy dit gerade voel, en die rigting van die gesprek ten volle beheer. Met hierdie styl poog die navorser om die orde in die bespreking te handhaaf, om 'n voorafbepaalde opeenvolging van onderwerpe te behou en om elke onderwerp afsonderlik te verken.

Die styl van die fokusgroeponderhoud word bepaal deur dit wat die navorser wil bereik. In hierdie studie word 'n kombinasie van die twee uiterste style toegepas. Eensyds handhaaf die navorser die orde in die besprekings, rig die bespreking in soverre daar by die onderhawige onderwerp (vraag) gehou word, verseker 'n opeenvolging van vrae en die navorser stel self die vrae. Andersyds sorg die navorser dat die klem op die groep se bespreking val. Die deelnemers word in hierdie geval aangemoedig om spontaan aan besprekings deel te neem, vry te voel om hulle eie opinies, gevoelens en standpunte te lug in 'n nie-bedreigende en onkritiese omgewing. Groepsdinamiek en groepsinteraksie word aangemoedig en die navorser probeer om min inset in die bespreking self te hê.

4.6.3.2 Werwing Van Die Groep

Verskillende opinies word gehuldig oor die samestelling van die groep. Homogeniteit wat betref sosiale stand, lewensfasies, geslag, bekendheid aan mekaar, ras, insluiting van persone met 'n kontrasterende perspektief en vele ander sake is onder bespreking.

In hierdie studie word die volgende as kriterium vir deelname aan die fokusgroeponderhoude gestel:

- Die deelnemer moet sy/haar kind(ers) tuisskool.
- Ten minste een van die kinders wat die deelnemer tuisskool moet óf in graad 4 óf in graad 7 wees.
- Die deelnemer moet vir 'n tydperk van minstens een jaar reeds voltyds die kind tuisskool.
- Die deelnemer moet toestemming verleen tot die gebruik van sy/haar aandeel aan die fokusgroeponderhoud vir insluiting in die studie, hoewel anonimiteit gewaarborg word. Deelnemers se insette sal dus gebruik word, terwyl hulle ook gewaarborg word dat geen name aan enige inligting gekoppel sal word nie, en name ook nie aan ander persoon of organisasie bekend gemaak sal word nie.

Vanuit hierdie perspektief kan die deelnemers nie gekeur word op grond van sosiale stand of ander veranderlikes nie, en is die enigste manipuleerbare faktor die numeriese aspek, waar 'n groep van ongeveer 10 deelnemers gekies word, bloot op grond van die beskikbaarheid van die deelnemers. Die voorkoms van enige spesifieke houding word dus nie vooraf bepaal nie, maar behoort persone wat moontlik uiteenlopende opinies oor die tema sou hê, in die groep teenwoordig te wees (Ferreira in Mouton *et al* 1988: 171).

4.6.3.3 Keuse Van Vergaderplek

Die belangrikste faktore wat by die keuse van 'n vergaderplek in ag geneem moet word, is :

- Daar moet gerieflike en veilige toegang tot die vergaderplek wees.
- Die reistyd van deelnemers behoort kort gehou te word.
- Die atmosfeer moet van so 'n aard wees dat deelnemers gemaklik voel en met vrymoedigheid kan praat.
- Die vertrek moet privaat wees, sonder die moontlikheid van onderbrekings.
- Die vertrek moet geskik wees vir die gebruik van opnametoerusting.
- Deelnemers sit gewoonlik om 'n tafel: verkieslik 'n ronde tafel sodat geen persone in 'n fisies meer prominente posisie om die tafel geplaas word nie.

In hierdie studie is al die bogenoemde faktore in ag geneem by die keuse van 'n geskikte vertrek vir die onderhoudvoering.

4.6.3.4 Opname Van Fokusgroeponderhoude

Dit is belangrik dat alle deelnemers bewus daarvan is dat 'n bandopname van die fokusgroeponderhoud gemaak word, en dat hulle hul spesifieke toestemming daartoe gee (Allan & Skinner 1991: 206). Aangesien daar 'n sensitiwiteit is ten opsigte van die deelname aan hierdie ondersoek, is elke ouer se toestemming gevra en pertinente toestemming is verleen deur die ouers, op voorwaarde dat die inligting vir die uitsluitlike gebruik deur die navorser aangewend sal word.

Aangesien hierdie metode nie onfeilbaar is nie, moet veldnotas ook geneem word wat as basis sal dien vir die herroeping van inligting, sou iets verkeerd gaan met die bandopname.

Probleme wat met die opneem van onderhoude ondervind mag word, sluit in (Allan & Skinner 1991: 206 – 207, 238):

- Die tyd op die band word nie positief benut nie, verwysend na die moontlikheid dat een deelnemer dalk aanhoudend praat (en nie noodwendig by die onderwerp bly nie).
- Batterye mag afloop tydens die gesprekvoering.
- Luide agtergrondsgeluide wat die transkripsie bemoeilik.
- Tegnieese probleme met die bandspeler.
- Deelnemers praat te sag.
- Tyd op die band speel af en die kasset moet omgedraai word terwyl een deelnemer 'n belangrike saak bespreek.
- Deelnemers praat gelyktydig en bemoeilik die transkripsie.

Twee nadele wat die opneem van die onderhoud op audioband teweegbring, is:

- Die navorser mag oogkontak met die deelnemers verloor indien die navorser gedurende die onderhoud 'n verstelling met die bandspeler of audioband moet maak.
- Geen nie-verbale of meta-taal kan deur middel van die audioband vasgelê word vir latere ontleding nie.

Tydens hierdie ondersoek word spesifiek gelet op die moontlike probleme wat met die opneem van die onderhoud ondervind kan word en voorsorg word getref sodat die moontlike defektiewe opneem van die onderhoud tot die minimum beperk word.

4.6.3.5 Aantal Fokusgroeponderhoude

Daar is geen spesifieke voorskrifte ten opsigte van die aantal fokusgroeponderhoude wat gevoer moet word nie. Twee fokusgroeponderhoude behoort meestal genoeg te wees, hoewel tot selfs vier gevoer kan word. Die enigste kriterium in terme van getalle is dat 'n maksimum van 12 onderhoude gevoer mag word (Wells 1974 in Mouton *et al* 1988: 173). Die beste aanduiding is die saturasie of versadigingspunt van inligting, waar die onderhoud geen nuwe inligting oplewer nie. Folch-Lyon en Trost (in Mouton *et al* 1988: 173) stel voor dat die totale aantal groepsessies in ooreenstemming met die aantal veranderlikes wat bestudeer word, byvoorbeeld geslag, ouderdom, huwelikstaat ensovoorts, behoort te wees. Indien twee veranderlikes dus bestudeer word, behoort twee fokusgroeponderhoude gevoer te word, indien vier veranderlikes bestudeer word, behoort vier fokusgroeponderhoude gevoer te word.

In hierdie studie is gebruik gemaak van twee fokusgroeponderhoude met die ouers van tuisleerders, en ook die uitstuur van die onderhoudskedule na alle moontlike respondente oor die hele land (deur middel van Breinlyn, Nasionale Vereniging van Tuisskolers, Pestalozzi Regsfonds en alle Regionale Tuisskoolverenigings) sodat alle persone wat wou deelneem, wel die geleentheid kon kry om aan die navorsing deel te neem.

4.6.3.6 Onderhoudvoering

Die navorser (moderator) lê aan die begin van die onderhoud met sy aanvanklike opmerkings die grondreëls vir die verloop van die onderhoud neer en bepaal daarmee ook die atmosfeer. Hier is dit dus gepas om 'n kort verduideliking van die doel en omvang van die studie asook die onderwerp van bespreking te gee. Na die neerlê van die grondreëls en die inleidende stel van doelwitte, is dit raadsaam dat elke deelnemer op die ry af 'n spreekbeurt gegee word deur 'n algemene opinie of ondervinding aan die res van die groep mee te deel, of om hulself aan die res van die groep voor te stel. Verskeie oogmerke kan hiermee bereik word: die ys word gebreek, dit verseker dat elke deelnemer 'n spreekbeurt kry en die onderhoudvoerder in staat gestel word om die responsiwiteit van elke deelnemer te beoordeel.

4.6.3.7 Opvolging, Tempobeheer En Gebalanseerde Deelname

In fokusgroeponderhoude, anders as in individuele onderhoude, moet die navorser gebruik maak van die tegnieke van opvolging, tempobeheer en gebalanseerde deelname deur op die volgende te let (Mouton *et al* 1988: 174):

- Die praktyk van opvolging vereis dat die onderhoudvoerder die fokus van die bespreking hou by die onderwerp wat ondersoek word. Indien een onderwerp uitgeput is, moet hy die volgende onderwerp deur middel van 'n vraag inlei. Sodoende word 'n raamwerk vir die onderhoud daargestel.
- **Tempobeheer** verwys na die praktyk waar die onderhoudvoerder toesien dat die spesifieke aantal vrae/onderwerpe in die gegewe tyd afgehandel word. Die navorser moet dus 'n implisiete waarde aan elke vraag toeken, wat dan tydens die onderhoud ooreenstemmend in tyd aan elke vraag toegeken word.
- **Gebalanseerde deelname** deur alle deelnemers is die ideale situasie, met ander woorde al die deelnemers dra ewe veel tot die bespreking by. Tegnieke wat hier toegepas kan word, is:
 - Moedig die minder spraaksame deelnemer aan om te praat deur direkte vrae aan so 'n deelnemer te stel.
 - Vra verdere kommentaar van lede wat huiwer om 'n opinie uit te spreek.
 - Bied die geleentheid aan deelnemers wat lyk asof hulle op die punt is om te praat om wel hul opinie te lug.
 - Praat met elke deelnemer om die beurt ten einde sistematies almal om die tafel 'n gelyke kans tot deelname te gee.

- Vra dat sekere vrae deur alle deelnemers beantwoord word deur hulle response op papier neer te skryf en bied dan aan elkeen die geleentheid om sy respons aan die groep voor te lees.

4.6.3.8 Transkripsie Van Bandopnames

Allan en Skinner (1991: 239) noem dat 'n onderhoud wat slegs een uur duur, maklik vier tot nege ure kan neem om te transkribeer. Om hierdie probleem op te los, stel die outeurs in die boek voor dat slegs geselekteerde inligting op band opgeneem word vir latere transkripsie. Aangesien daar in hierdie geval ook 'n onafhanklike transkripsie gemaak moes word, is besluit om die hele fokusgroeponderhoude op band vas te lê sodat die inligting in die konteks bestudeer kan word.

4.6.4 Aannames

Die gebruik van fokusgroeponderhoude as meetinstrument in hierdie navorsing berus op die volgende aannames (Lederman 1990 in Vaughn *et al* 1996: 7):

- Mense is waardevolle bronne van inligting, veral wanneer hulle inligting oor hulle eie standpunte en ervarings weergee.
- Mense is in staat om verslag te lewer, veral oor hul eie ondervindings, en is welsprekend genoeg om eie opinies, gevoelens en persepsies in woorde te kan weergee.
- Gestruktureerde groepsbesprekings of fokusgroeponderhoude is die beste prosedure om hierdie gevoelens, opinies en ander inligting, op aanvraag van die fasiliteerder, te bekom.
- Die effek van groepsdinamiek kom in aksie waar die waarskynlikheid dat respondente vrylik en ongebonde hulle opinies sal uitspreek oor die onderwerp besonder hoog is. Hierdie aanname berus op die veronderstelling dat die inligting wat tydens 'n fokusgroepbespreking meegedeel word, eerlike en opregte opinies sal wees, sonder dat 'n groepskonsensus bereik hoef te word.

4.6.5 Rol Van Die Navorser In Fokusgroeponderhoude

Volgens Krueger en Casey (2000: 9) is die rol van die moderator of navorser in die fokusgroeponderhoud die volgende:

- Die navorser skep 'n gemaklike en ontspanne atmosfeer waarbinne die onderhoud plaasvind aangesien die respondente vry moet voel om hulle ware opinies, vrese en gevoelens uit te spreek.
- Die selektering van die respondente moet versigtig gedoen word sodat geen intimidasie van enige aard op die groep inwerk nie. Die senioriteit van een of meer van die respondente kan die junior lede intimideer.
- Die moderator mag nie vanuit 'n magposisie, hetsy positief of negatief, optree nie. Die respondente moet almal as mekaar se gelykes en ook as die gelyke van die moderator/navorser, hanteer word.

- Geen waarde-oordeel, hetsy positief of negatief, mag deur die moderator gemaak word nie: geen lyftaal of kommentaar of uitings van goedkeuring of afkeuring mag gemaak word nie. Die moderator mag ook geen teken van enige aard gee wat aanleiding daartoe mag gee dat 'n respondent 'n vraag op 'n spesifieke wyse beantwoord nie.
- Die rol van die moderator is om vrae te vra, te luister, die gesprek relevant tot die onderwerp te hou en om seker te maak dat almal 'n gelyke kans het om hul opinie te lug.
- Die respondente moet te alle tye verseker wees van die anonimiteit van hulle response en die moderator moet sensitief wees daarvoor indien van die respondente ongemaklik sou voel deur die gebruik van oudiobande.

4.6.6 Ontwerp Van Vraelys

Die volgende gedagtes/voorvereistes is in ag geneem by die voorbereiding van die vraelys (Krueger en Casey 2000: 39 - 46):

- Ongeveer 12 vrae word per twee-uur sessie voorberei.
- Die vrae is gerangskik van maklike vrae na moeilike vrae - dus ook van die algemene vrae na die meer spesifieke vrae.
- Die stel van vrae en bewoording word op 'n informele, gesellige trant gedoen.
- Taalgebruik en keuse van woorde pas aan by die normale gesprekstaal van die respondente.
- Die vrae word eenvoudig gekonstrueer ten einde die moderator nie oor woorde te laat struikel wanneer die vraag gestel word nie.
- Die vrae is duidelik omskryf en gestel - geen dubbelsinnigheid mag voorkom nie.
- Die vraag is kort - geen omhaal van woorde nie.
- Die vrae is oop vrae, met ander woorde die moderator vra verduidelikings, beskrywings en voorbeelde.
- Die vrae is een-dimensioneel - slegs een aspek word per vraag gedek.
- Die vrae bevat weldeurdagte aanduidings, sodat daar geen twyfel by responente is oor wat die vraag behels nie.
- Die onderhoud neem 'n maklike aanvang, waar slegs van die deelnemers verwag word om hulself voor te stel.
- Die vrae word in sekvensie gevra: die een vraag lei tot die volgende: algemene riglyne wat hier geld is soos volg:
 - algemene vrae voor spesifieke vrae
 - positiewe vrae voor negatiewe vrae
- Die vrae word so gestel dat genoeg tyd beskikbaar is vir die belangrikste vrae, wat meer teen die einde van die onderhoud gevra sal word.

4.7 PRESTASIE TOETS VIR GRAAD 4-LEERDERS

Volgens Artikel 51 van die Onderwyswet, word die onderrig wat 'n tuisleerder ontvang, gemeet aan die minimum vereistes van die kurrikulum van openbare skole, en mag dit nie van 'n minderwaardige standaard, gemeet aan dié van openbare skole, wees nie (sien hoofstuk 1). Tuisskolers word nie geregistreer alvorens daar aan hierdie minimum vereistes en standarde voldoen is nie. Die probleem is egter dat daar tans geen duidelikheid oor die meetinstrument by die Onderwysdepartement bestaan waarmee hierdie vereistes gemeet kan word nie.

Die Onderwysdepartement het egter, in samewerking met die Research Institute for Education Planning van die Universiteit van die Oranje Vrystaat (RIEP), die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN), die Verenigde Nasies se organisasie vir Onderwys, Sosiale en Kindersake (UNESCO) en die Verenigde Nasies se Fonds vir Kinderopvoeding (UNICEF), 'n meetinstrument daargestel waarvolgens die basiese akademiese prestasie van graad 4-leerders in Suid-Afrika gemeet kan word (Strauss 1999: 1).

Die gesamentlike projek genaamd Monitoring Learning Achievement Project (MLA-projek), is daarop afgestem om die vlak van basiese geletterdheid by graad 4-leerders in verskeie lande, ook Suid-Afrika, te toets ten einde "*...obtaining information on the effectiveness of basic education in terms of actual learning achievement...*" (Kanjee 2000: 1).

Volgens die gespreksdokument en verslag van die MLA-projek, kan die gebruik van hierdie toets 'n aanduiding gee van die sterk- en swakpunte van 'n gegewe skoolstelsel (in hierdie geval tuisonderrig). Die MLA-toets kan ook gebruik word as 'n basis om akademiese prestasie te meet en om die ontwikkeling van die huidige (onderwys) beleid te monitor en te evalueer (Strauss 1999: 7).

Die rasionaal vir die uitvoering van die projek is gesetel in 'n die World Conference on Education for All, waar die definisie vir universele primêre onderwys uitgewys is as: "*... a minimum level of learning achievement as a dimension of universalisation*" (Haregot 1999: 2). 'n Internasionale projek is geloods waarvolgens daar in verskeie lande 'n toets gestandaardiseer is om die akademiese prestasie van graad 4-leerders te toets ten einde vas te stel in watter mate elke individuele skoolstelsel met die universele standaard van basiese geletterdheid vergelyk. Na 'n loodsingsprogram, waar die toets in 5 lande op die proef gestel is, is die program uitgebrei na 25 ander lande, waar die toets aangepas is vir die omstandighede in die spesifieke lande en as vergelykende meetinstrument ingestel is.

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing het die basiese toetsbattery, wat volgens die riglyne van UNESCO opgestel is, hersien en vir Suid-Afrikaanse omstandighede aangepas (Strauss 1999: 9). Loodstoetse is ook in Suid-Afrika gedoen voordat die toetse geïmplementeer is (Strauss 1999: 15). Insgevolg is dit moontlik

om die akademiese standaard van graad 4-tuisleerders te meet aan die akademiese standaard van graad 4-leerders in die staatskole. Daar kan dus statisties vasgestel word hoe die akademiese standaard van tuisskolers met dié van staatskole vergelyk.

4.7.1 Die MLA-Toets As Meetinstrument

Volgens die Monitoring Learning Achievement Project se gespreksdokument en verslag (Strauss 1999: 15-16) word drie aspekte van geletterdheid in hierdie toetse gemeet, naamlik: Taalgeletterdheid, Numeriese geletterdheid (Geswyerdheid) en Lewensvaardighede.

Ongeveer 11 000 graad 4-leerders in Suid-Afrika is by die projek betrek, waar die inligting, soos ingewin by 90 % van die voltooide toetse, as betroubaar beskou kon word.

4.7.2 Bespreking Van Rasionaal En Toetsitems Van Die Verskillende Toetsgebiede

Strauss (1999: 15 -16) beskryf die rasionaal van die toetsitems in die verskillende toetsgebiede soos volg:

4.7.2.1 Basiese Taalgeletterdheid

Die Basiese Taalgeletterdheidstoets bestaan uit 30 items wat die volgende vaardighede assesseer: herkenning en begrip van gedetailleerde inhoud, skryfvaardighede, spelling en grammatikale vaardighede asook die herwinning en weergee van inligting.

4.7.2.2 Numeriese Geletterdheid

Hierdie toets fokus op vier vaardighedsgebiede: kennis van syfers en getalstelsel, meting, geometrie van vorms en insig in eenvoudige statistiek. In die eerste kategorie, kennis van syfers en getalstelsel, word gemeet of die leerder kan tel, syfers in woorde en figure kan skryf, die vier basiese bewerkings kan doen, beskik oor die vaardighede om woordprobleme op te los en breuke en desimale kan herken. In die meting-kategorie word getoets of leerders 'n lesing op skaal kan doen, lesings van tyd en datums kan maak, lengte kan skat en die eenhede van meting ken. In die meetkundige kategorie (geometrie van vorms) word getoets of die leerder vorms en figure, asook linsimmetrie kan onderskei en elkeen se basiese elemente kan uitwys. In die laaste instansie word die leerder se vermoë om alledaagse eenvoudige statistiek van grafieke en tabelle te lees en te interpreteer, getoets.

4.7.2.3 Lewensvaardighede

Hierdie aspek van die MLA-projek is ontwerp om die vaardigheid van die leerder in vyf verskillende kategorieë te toets:

- *Gesondheid, voeding, sanitasie en higiëne.* Die items in hierdie kategorie het ten doel om die leerder se kennis en bewustheid te toets ten opsigte van basiese higiëne, voeding en sanitasie-kwessies wat hulle algemene gesondheid kan affekteer.
- *Gemeenskapsin, beskerming van die omgewing en gemeenskapsontwikkeling.* Hierdie items is ontwerp om die leerder se kennis en ondervindings van sosiale en natuurlike omgewing te toets. Die items kan ook vasstel of die leerder bemagtig is om op te tree in kwessies wat hulle daaglikse lewe beïnvloed.
- *Vorbereidende beroepsvaardighede.* Die leerder se vaardigheid, kennis en agtergrondsondervindings word getoets ten opsigte van basiese voorbereiding op die arbeidsmark.
- *MIV/VIGS.* Die volgende word in hierdie kategorie getoets;
 - Die kind se vermoë om krities te dink, besluite te neem en ingeligte oplossings te soek vir probleme rondom die verspreiding en bekamping van VIGS.
 - Sy of haar vermoë om potensieel gevaarlike situasies, waar die oordraging van VIGS kan plaasvind, waar te neem.
 - Sy of haar vermoë om VIGS/MIV-positiewe pasiënte te versorg.
- *Wetenskap en Tegnologie.* Basiese vaardighede in wetenskap en tegnologie is noodsaaklik vir die graad 4-leerder, sodat hulle ingeligte besluite kan neem. Die items is ontwerp om vas te stel in watter mate leerders die basiese wetenskaplike en tegnologiese vaardighede bemeester het en dit kan gebruik.

4.8 INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGEVRAELYS AS MEETINSTRUMENT

Die rasionaal vir die ontwikkeling van die Interpersoonlike Verhoudingevraelys (IVV), word soos volg in die handleiding omskryf: "As gevolg van die snelle lewenstempo van die hedendaagse samelewing, gaan die mens onder veelvuldige spanning gebuk; dit mag veroorsaak dat sy aanpassingsvermoë tot die uiterste beproef word en foutiewe aanpassingsmeganismes aangeleer word. Dit is dan ook veral die jongmens wat onderhewig is aan groot liggaamlike veranderinge (die puber tussen die ouderdom van 12 tot 15 jaar), wat besonder blootgestel is aan spanning, met die gevolg dat veelvuldige probleme in verband met identiteitsvorming kan ontstaan. Selfdiffusie en roldiffusie asook foutiewe aanpassingsmeganismes moet vroegtydig geïdentifiseer kan word en objektiewe evaluering is dus noodsaaklik " (Joubert 1996: 1). Die vraelys wat deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) vir hierdie doel ontwikkel is, word hoofsaaklik gebruik om die interpersoonlike verhouding van kinders in die vroeë adolessentjare te bepaal.

Die begrip "aanpassing" kan omskryf word as "die dinamiese proses waardeur 'n persoon deur middel van volwasse, doeltreffende en gesonder response streef om sy innerlike behoeftes te bevredig en terselfdertyd die eise wat deur die omgewing gestel word suksesvol te hanteer, ten einde 'n harmonieuse verhouding tussen die self en die omgewing te bewerkstellig" (Fouche 1998: 4). Uit hierdie omskrywing blyk dit dat individue gedurig in wisselwerking met hulself en die omgewing is. Daar bestaan dus verhoudinge tussen die individu en die omgewing asook binne die individu. Ontwikkeling van gesonde verhoudinge binne die self en tussen die self en die omgewing dui op gesonde aanpassing, terwyl wanaanpassing teenwoordig is wanneer hierdie verhoudinge ondoeltreffend, onsuksesvol en onvolwasse is (Fouche 1998: 4).

Vir die doel van hierdie toets is die volgende operasionele definisie vir die meting van die sielkundige aanpassing geformuleer: "Bevredigende aanpassing gedurende die vroeë adolessensie kan beskou word as die dinamiese proses waardeur die puber deur middel van doeltreffende intra- en interpersoonlike verhoudinge verskillende ontwikkelingsprobleme op pad na volwassenheid te bowe kom sodat hy aan die eise van sy omgewing kan voldoen, sy innerlike behoeftes bevredig en 'n eie identiteit bewerkstellig" (Joubert 1996: 1).

4.8.1 Doel Met Die Interpersoonlike Verhoudingevraelys (IVV)

Die algemene doel met die IVV is om deur middel van twaalf komponente van sielkundige aanpassing die persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudinge van graad 7-, 8-, en 9-leerders betroubaar en geldig te kan evalueer.

Die besondere oogmerke met die vraelys is om dit te gebruik

- as siftingstoets om leerders wat aanpassingsprobleme het, uit te soek
- as gids vir gestruktureerde onderhoude met leerders in graad 7, 8 en 9 in die voorligtingsituasie (spesifieke responsies op sekere vrae van die vraelys behoort as aanknopingspunte in onderhoude gebruik te word)
- as objektiewe instrument vir die identifikasie van spesifieke probleme met interpersoonlike verhoudinge en identiteitsvorming
- om basiese navorsing te bevorder deur 'n metode beskikbaar te stel om die verskille in die sielkundige aanpassing van individue en/of groepe kwantitatief te bepaal asook hoe kinders in die vroeë adolessensiejare met verloop van tyd verander (Joubert 1996: 3)

4.8.2 Meting Van Konstrukte

Waar dit om die konstruksie van 'n meetmiddel vir leerders in die vroeë adolessensie gaan, is dit duidelik dat die verskillende aspekte van sielkundige aanpassing logies en sinvol geklassifiseer kan word. Die rasionaal vir elk van die twaalf IVV-komponente word soos volg deur Joubert (1996: 3-7) uiteengesit:

(1) Komponent 1: Selfvertroue

Die mate van selfvertroue waaroor die leerders beskik, kan afgelei word uit die sekerheid wat die persone het dat hulle die take wat aangepak word, met sukses sal kan uitvoer en tevrede sal wees met die resultate.

(2) Komponent 2: Eiewaarde

Die mate van eiewaarde wat by leerders aanwesig is, kan afgelei word uit:

- hul selfaanvaarding ('n gevoel van tevredeheid met die self)
- die mate waarin die leerders voel dat hulle hul persoonlike standaarde kan bereik en die norme van die samelewing kan nakom
- die kongruensie tussen dit wat leerders dink hulle is en dit wat hulle dink wat ander van hulle verwag
- die mate waarin leerders meen dat hulle goed met maats van hul ouderdomsgroep vergelyk en deur hulle aanvaar word

(3) Komponent 3: Selfbeheersing

Die mate van selfbeheersing wat by leerders aanwesig is, kan afgelei word uit die vermoë wat hulle toon om hul emosies en impulse suksesvol te beheer en op 'n sosiaal aanvaarbare wyse te kanaliseer.

(4) Komponent 4: Senuweeagtigheid

Die mate van spanning wat by die leerder aanwesig is, soos geopenbaar deur angstige, doellose gedrag, kompulsiewe handeling en obsessiewe gedagtes, kan 'n aanduiding van die senuweeagtigheid of die emosionaliteit van die leerder gee. (Die veronderstelling word gemaak dat die afwesigheid van dié simptome op die afwesigheid van senuweeagtigheid of oormatige emosionaliteit dui.)

(5) Komponent 5: Gesondheid

Leerder se houding teenoor hul liggame en hul vermoë om hul liggaam effektief te gebruik, kan afgelei word uit hul vermoë om die lewe te geniet en effektief te kan werk.

(6) Komponent 6: Gesinsinvloede

Die effek van gesinsinvloede wat op die leerders inwerk, kan afgelei word uit die tevredeheid wat die leerders met hul ouers (of ander persone wat hulle versorg) asook die sosio-ekonomiese omstandighede van hul gesin openbaar (soos bespreek in hoofstuk 3).

(7) Komponent 7: Persoonlike Vryheid

Die mate van persoonlike vryheid wat leerders geniet, kan afgelei word uit die mate waarin hulle voel dat hulle nie ingeperk word deur ouer persone wat vir hulle belangrik is nie, maar vry voel om hul eie unieke vermoëns te realiseer.

(8) Komponent 8: Sosialiteit Algemeen (Sosialiteit A)

Leerder se vermoë om aan sosiale groepsverkeer deel te neem kan afgelei word uit hul vermoë om:

- vriendskapsbande met ander te vorm
- in die aktiwiteite van maats van hul eie ouderdomsgroep belang te stel
- empatie met ander mense te betoon
- met ander te kan deel en effektief met hulle te kan kommunikeer

(9) Komponent 9: Sosiale Verhoudinge Met Die Tenoorgestelde Geslag (Sosialiteit T)

Die adolessente seun (meisie) se vermoë om sosiale verhoudinge met lede van die teenoorgestelde geslag aan te knoop, kan afgelei word uit sy (haar) gereedheid om:

- toenadering tot 'n spesifieke meisie (seun) te soek
- toenadering van 'n spesifieke meisie (seun) te kan aanvaar

(10) Komponent 10: Sosiale Verhoudinge Met Dieselfde Geslag (Sosialiteit D)

Die adolessente seun (meisie) se vermoë om sosiale verhoudinge met lede van dieselfde geslag aan te knoop, kan afgelei word uit sy (haar) gereedheid om:

- maats met 'n spesifieke seun (meisie) te soek
- maats met 'n spesifieke groep seuns (meisies) te maak

(11) Komponent 11: Morele Inslag

Die morele inslag van adolessente kan afgelei word uit:

- die mate van sekerheid wat hulle het dat hulle volgens die aanvaarde norme van die samelewing optree
- die pogings wat hulle aanwend om konflik met die gemeenskap te vermy
- die skuldgevoel wat hulle ervaar indien hulle die aanvaarde norme van die samelewing oortree

(12) Komponent 12: Formele Verhoudinge

Die vermoë van adolessente om formele verhoudinge te handhaaf word weerspieël deur hul gereedheid om:

- doeltreffende en gesonde verhoudinge met meerderes in die leersituasie aan te knoop
- tevredenheid uit hul verhoudinge met maats en onderwysers in die skoolsituasie te put
- persone wat belangrik vir hulle is, te vertrou

4.8.3 Beskrywing Van Die Interpersoonlike Verhoudingevraelys (IVV)

Die IVV is nie opgestel met die doel om persoonlikheidstrekke as sodanig te meet nie, maar eerder om die uiting en beleving daarvan in die leerder se strewe na 'n eie identiteit te bepaal. Swak aanpassing word geïmpliseer wanneer hanteringstrategieë en spanningsreaksies verhoed dat harmonie binne die "self" en

tussen die "self" en die eise van die omgewing bereik kan word en het selfdiffusie of roldiffusie tot gevolg (Joubert 1996: 1 - 2).

Die IVV is ontwerp om lig te werp op die persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudinge van die 12- tot 15-jarige leerders in graad 7, 8 en 9.

Op grond van uitgebreide literatuurstudie deur Joubert (1980) is bogenoemde 12 komponente van sielkundige aanpassing in die IVV betrek. Die vraelys bevat ook 'n leuenskaal wat 'n aanduiding kan gee van die eerlikheid waarmee 'n toetsling die vraelys beantwoord het.

By die samestelling van die items vir bepaalde velde van die IVV, is hoofsaaklik van die logiese strategie gebruik gemaak sodat dit vir toetsgebruikers moontlik sal wees om individuele verskille vanuit 'n teoretiese raamwerk te kan verklaar (Joubert 1996: 2). Die logiese strategie, impliseer dat die items van die vraelys op toepaslike teoretiese konstrakte gebaseer is en dat die items deur middel van faktorontledings gekies is (Joubert 1980: 74). Faktorontledings is ook gebruik om die verband tussen die komponente vas te stel en die IVV in 'n verkorte en 'n verlengde vraelys te verdeel. Indien slegs 'n oorsigtelike beeld van die aanpassing van die toetsling verlang word, kan die verkorte vraelys, wat uit 100 items bestaan en vyf komponente betrek, toegepas word. Die volledige vraelys neem ongeveer twee ure om te voltooi terwyl die verkorte vraelys ongeveer een uur duur.

Die IVV is 'n potlood-en-papiertoets wat uit 260 items bestaan wat op 'n spesiale antwoordblad op 'n vierpuntskaal (altyd, dikwels, selde, nooit) beantwoord moet word. Die items word deur die toetsling self beantwoord. Daar word van die standpunt uitgegaan dat toetslinge hulself die beste ken en dus behoort selfevaluering deur toetslinge betroubare en geldige metings van hul aanpassing moontlik te maak.

By die beantwoording van die IVV word verwag dat toetslinge eerlik en objektief teenoor hulself moet wees. Om die vertroue waarmee die toetsresultate bejeën mag word, te bepaal, is 'n leuenskaal ingesluit om die neiging tot verdraaiing van die antwoorde te meet. Die rasionaal vir die leuenskaal berus daarop dat sosiaal aanvaarbare response slegs in uitsonderlike gevalle geregverdig kan word. Hoë tellings sal daarop dui dat die tellings op die ander skale in twyfel getrek moet word vanweë die moontlike oneerlikheid van die toetslinge.

Die steekproef is op leerders van gewone departementele skole van die Republiek van Suid-Afrika gestandaardiseer, en die vraelys se norme is dus nie geskik vir leerders met ernstige gedragsafwykings of psigiese probleme nie.

4.8.4 Formaat Van Die Vraelys

4.8.4.1 Itemformaat

Elke item moet op 'n vierpuntskaal beantwoord word. Die toetslinge moet ten opsigte van elke item aandui hoe dikwels hulle sekere verhoudinge of situasies ervaar, deur een van die volgende vier simbole in die ovaaluites langs die nommer van die betrokke vraag, op die spesiale antwoordblad te merk:

A = Amper altyd /Altyd

B = Dikwels

C= Soms

D = Byna Nooit/Nooit

Die items van die IVV is of in 'n positiewe of negatiewe rigting gestel en tellings word soos volg toegeken:

- Positiewe items:

Itemresponse	A	B	C	D	Geen respons of dubbelrespons
Itemtellings	3	2	1	0	1

- Negatiewe items:

Itemresponse	A	B	C	D	Geen respons of dubbelrespons
Itemtellings	0	1	2	3	1

Die items van die IVV is op so 'n wyse gerangskik dat 'n vaste patroon van beantwoording van die items beperk word deur die positiewe en negatiewe items van die verskillende velde met mekaar af te wissel.

Die items wat verhoudinge met die teenoorgestelde geslag meet is op so 'n wyse saamgestel dat 'n item wat verhoudinge met die teenoorgestelde geslag vir seuns bepaal, verhoudinge met dieselfde geslag vir meisies aandui. Net so sal die item wat die verhoudinge met die teenoorgestelde geslag vir meisies bepaal, verhoudinge met dieselfde geslag vir seuns aandui.

4.8.5 Spesifieke Aanwysings Vir Die Gebruik Van Die IVV-Toets

- Die IVV mag slegs deur 'n C-toetsgebruiker, dus 'n opgeleide psigometris, afgeneem word.
- Die IVV mag as individuele of as groeptoets toegepas word.
- Die toetslokaal moet so gekies word dat steurnisse tot 'n minimum beperk sal wees

- Elke toetsling moet 'n sagte potlood en 'n uitveër hê en moet voorsien word van 'n vraelys en 'n antwoordblad.
- Geen tydsbeperkings word gestel nie: die toets duur gewoonlik 90 minute en 'n pouse van 15 minute is wenslik.

4.8.6 Nasien Van Die IVV-Toets

- Die toets is ontwerp om met behulp van 'n optiese leser of nasiensleutels nagesien te word.
- Alvorens met die nasien begin word, moet die antwoordblaaie nagegaan word vir vrae wat nie gemerk is nie, of vrae waar twee of meer antwoordposisies gemerk is. In albei gevalle word 1 punt toegeken.
- Die nasienmaskers, een vir positiewe items en die ander vir negatiewe items, word gebruik om punte aan elke item toe te ken.
- Die totaalstelling vir die 20 items in elke veld word bepaal.
- Die berekende totaal van elke veld word bepaal. Geen tellings mag aan die ouers bekend gemaak word nie, slegs moontlike probleme word uitgewys en hanteer.

4.8.7 Evaluering Op Grond Van Die IVV-Toets

Die evaluering geskied deur die gedrag van die toetsling met die toetspopulasie (normgroep) waaraan hy of sy behoort, te vergelyk. Een manier om dit te doen is om die berekende tellings (roupunte) na normtellings om te skakel; normtellings dien dus as verwysingsraamwerk waarteen die individuele tellings beoordeel word.

Twee soorte normskale is vir die IVV gebruik, naamlik staneges en persentielrange:

'n Stanegeskaal word verkry deur die routellings van die normgroep te transformeer na punte op 'n skaal waarvan die getransformeerde tellings se frekwensieverdeling sodanig is dat dit 'n normaalverdeling met 'n gemiddelde van 5 en 'n standaardafwyking van 1,96 sal vorm. Die stanegeskaal is 'n skaal wat verdeel is in 9 intervalle. Die hoogste stanege is 9, die laagste 1 en die middelwaarde 5.

Die persentielrangskaal is 'n rangordeskaal wat die verskillende routellings van 'n normgroep in rangorde van 0 tot 100 plaas, op so 'n wyse dat 'n gelyke getal individue in die normgroep se routellings tussen enige twee opeenvolgende persentielrange lê. Die persentielrang van 'n bepaalde toetspunt is die persentasie individue in die normgroep wat 'n laer toetspunt as die bepaalde toetspunt sal behaal.

Dit is as prakties voordelig beskou om 'n proporsionele afsnyding van 80:20 % met betrekking tot goeie/swak aanpassing ten opsigte van elk van die IVV-tellings te gebruik. Daar moet ook in aanmerking geneem word dat lae asook uiters hoë tellings op swak aanpassing van toetslinge kan dui, waar die hoë telling as 'n

oorkompensasie beskou kan word. Die onderste asook die boonste uiteindes van die meeste IVV-skale is dus by die 20% afsnyding vir swak aanpassing ingesluit.

4.9 ETIESE MAATREËLS

Vanuit beide perspektiewe as professionele persoon en as navorser word hierdie studie onder 'n verpligting onderneem. As Opvoedkundige Sielkundige staan die navorser onder die etiese verpligtinge, soos neergelê deur die Gesondheidsberoepe van Suid-Afrika, en as navorser word die studie onderneem kongruent aan die navorser se persoonlike waardestelsel.

In die lig van die sensitiwiteit van die respondente se posisie, waar tuisskolers selfs moontlike vervolging in die gesig staar (sien hoofstuk 1), moet die vertroulikheid van alle inligting en die anonimiteit van die respondente gerespekteer word. Die volgende maatreëls is in hierdie studie in werking gestel (Kirchner 1998: 12-13 en Rosnow & Rosenthal 1996: 64):

- *Toestemming.* Toestemming vir die deurvoer van die navorsing is verkry by die Pestalozzi Regsfonds en Breinlyn Junior Kollege in die sin dat die name van respondente nie aan die navorser bekendgemaak is nie, maar die twee instansies aan hul lede die aanvanklike bekendstellingsbrief gestuur het en lede self kon besluit of hulle aan die navorsing wil deelneem of nie. Toestemming is dus intrinsiek van alle deelnemers, op grond van hulle bereidheid tot deelname, ontvang.
- *Vertroulikheid en anonimiteit.* Die vertroulikheid en anonimiteit van alle deelnemers word beskerm in soverre geen name in die studie genoem word nie. Aangesien volledige rekords van alle inligting bewaar word, sal die rekords vernietig word indien die anonimiteit van die deelnemers bedreig word. Indien die resultate sou vereis dat enige inligting aangaande respondente bekend gemaak moet word, sal die toestemming van die betrokke deelnemer eers verkry word.
- *Privaatheid.* Die waardigheid van alle respondente word verseker, deurdat geen respondent verplig word om enige intieme of inkriminerende inligting te verskaf nie. Die respondente se opinies, gedrag en emosies sal op geen stadium gebruik word om die persoon in die verleentheid te stel nie.
- *Beëindiging.* Deelnemers mag hulself op enige stadium van die proses, sonder enige benadeling, onttrek.
- *Volgehoue insette in die navorsingsproses.* Die deelnemers word op hoogte gehou van die resultate en aanbevelings van die navorsing. Terugvoering van individuele toetsings, waar van toepassing, sal gegee word.
- *Skadelike nagevolge.* Indien daar enige nadelige skade aan enige deelnemer berokken word as gevolg van die deelname aan die studie, sal die deelnemer opgespoor word en korrektiewe stappe sal geneem word.

4.10 ANALISERING VAN DATA

Volgens Marshall en Rossman (1999: 152) bestaan die analiseringsfase uit ses stappe: (1) die organisering van die data (2) ontwikkeling van kategorieë, temas en patrone (3) kodering van data (4) toetsing van die voorspruitende vermoedens (5) soeke na alternatiewe verklarings en (6) skryf van die verslag. Elke fase van die data-analising behels die redusering van data sodat die massa ingesamelde data in kleiner hanteerbare brokkies en segmente opgebreek word. Die navorser interpreteer die inligting en heg insigte en betekenis aan die woorde en dade van die deelnemers.

Die onderskeie stappe behels die volgende:

- *Organisering van die data.* Hierdie eerste stap behels die lees en herlees van die data waartydens die navorser gedwing word om op intieme wyse met elke detail vertrouwd te raak. Gedurende hierdie fase kan die navorser reeds op klein skaal die inligting begin redigeer deur die mees opvallende temas op aparte indekskaarte aan te teken.
- *Ontwikkeling van kategorieë, temas en patrone.* Hierdie stap is die moeilikste, mees gekompliseerde, dubbelsinnigste, mees kreatiewe en bevredigende fase in die analiseringsproses. Dit vereis 'n verhoogde bewustheid van die detail en gefokusde aandag op die data, maar ook 'n ontvanklikheid vir die subtiele onuitgesproke onderstrominge van die sosiale fenomeen. Hierdie proses behels die opmerk van patrone soos dit uit die ingesamelde inligting na vore tree en die kategorisering van betekenis soos hulle na vore kom. Dit is die navorser se taak om die kategorieë te ontplooi op grond van hulle interne ooreenkomste en hulle eksterne verskille (Guba 1978 in Marshall & Rossman 1999: 154). Met ander woorde die kategorieë moet saamgegroepeer word volgens ooreenkomstige inhoud, maar op grond van hulle verskille van mekaar geskei word.
- *Kodering van die data.* Die kodering van die data behels die formele vertoning van analitiese denke deur die navorser. Hiervolgens word die data deur middel van streng intellektuele werking in die verskillende kategorieë en temas geplaas. Die navorser word verplig om volgens vasgelegde riglyne die data te analiseer en deur middel van 'n kode soortgelyke inligting saam te groepeer. Kodering kan aan die hand van verskillende vorme geskied: gekleurde penne kan aan die verskillende kategorieë en temas gekoppel word, afkortings kan in die kantlyn van die getranskribeerde protokol aangebring word of gekleurde kolle kan as onderskeidingsfaktor gebruik word.
- *Toetsing van die voorspruitende vermoedens.* Die navorser begin hiervolgens 'n proses van evaluering, waar hy die waarskynlikheid en aanneemlikheid van die vermoedens, soos voortspruitend uit die data, analiseer. As deel van hierdie fase word die data ook in terme van hulle bruikbaarheid en verteenwoordiging van die werklikheid geëvalueer.
- *Soeke na alternatiewe verduidelikings.* Die navorser behoort hiervolgens elke kategorie en tema wat homself in die analiseringsproses voordoer, krities te evalueer en te toets ten einde seker te maak dat die verduideliking vir die verskynsel wel die ware oorsaak of verduideliking is. Alternatiewe

verduidelikings vir dieselfde fenomeen bestaan altyd, die navorser moet net daarvoor soek. Dit is dus die navorser se plig om nie net die voor die handliggende verduideliking vir 'n verskynsel as waar te aanvaar nie, maar na alternatiewe moontlikhede te soek, dit te beskryf en te toets vir sy potensiële verduideliking van die verskynsel ten einde die mees waarskynlikste verduideliking te verkry.

- *Skryf van die verslag.* Die skryf van die verslag kan nie geïsoleer word van die analitiese proses nie, in teendeel die verslaggewing is die belangrikste fase in die proses. Deur die keuse van sekere woorde om die proses op te som, word die kompleksiteit van die data weerspieël en is die navorser besig met 'n interpreterende aksie, waardeur die massas rou data 'n spesifieke vorm en betekenis aanneem.

4.11 VERTROUENSWAARDIGHEID VAN DIE STUDIE

By enige navorsing is die geldigheid en betroubaarheid van die werk van kardinale belang. Die geldigheid van 'n navorsingsprojek verwys na die veralgemeenbaarheid, betekenisvolheid en gebruikwaarde van die afindings en bevindings wat die navorser maak op grond van die inligting wat ingesamel word (Fraenkel & Wallen 1993: 400). Silverman (2000:175) verwys na geldigheid as die "*extent to which an account accurately represents the social phenomena to which it refers*". Lincoln en Guba (1985: 290 - 301) identifiseer vier aspekte wat tot die betroubaarheid van 'n studie bydra, naamlik: geloofwaardigheid, toepaslikheid, konsekwentheid en neutraliteit.

4.11.1 Betroubaarheid

In hierdie studie is die volgende maatreëls getref ten einde die betroubaarheid te verseker:

4.11.1.1 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid is die vertroue in die juistheid van die bevindings van die ingesamelde inligting, asook die konteks waarbinne die inligting ingesamel is (Lincoln & Guba 1985: 290).

Kreffing (1991:215 in Byrne 1997: 82) en Brotherson en Goldstein (1992: 334 - 341) beskryf die geloofwaardigheid van 'n studie as die mate waarin die navorser oortuig is van sy of haar bevindinge, gebaseer op die empiriese navorsing.

Die volgende tegnieke word toegepas om die geloofwaardigheid van die studie te verhoog:

- *Vooraf kennisgewing.* Alle deelnemers is vooraf in kennis gestel van die beoogde studie en belangstellendes is uitgenooi om aan die studie deel te neem. Die fokusgroeponderhoude is op audioband opgeneem, getranskribeer en gekodeer.

- *Refleksiewe waarneming.* Tydens die onderhoude neem die navorser alle nie-verbale gedrag van die respondente waar en maak aantekeninge daarvan. Dit sou meer lig werp op die belewenisse van die ouers en kinders.
- *Triangulering.* Data oor die akademiese stand van die leerders en stand van hulle sosialisering word tydens onderhoude, maar ook deur middel van die MLA- en IVV-toetse gedoen.
- *Literatuurkontrolering.* Literatuurkontrolering, waar bevindinge van die studie gekontroleer word met relevante navorsingsbevindings (meestal bevindinge in die VSA) is as maatreeël ingestel.
- *Uitklarings met kundiges.* Verskeie kundige persone word tydens die verloop van die studie genader: onder andere die voorsitter van die Pestalozzi Regsfonds vir Tuisonderwys, die direkteur van Breinlyn Junior Kollege, al die deelnemers aan die studie wat die onderhoude en ander inligting kontroleer, die Research Institute for Education Progress wat die data vir die MLA-toetse kontroleer, en kundiges by UNISA (studieleier, Departementshoof: Opvoedkundige Navorsing, statistikus) wat insette lewer ten einde te verseker dat die studie op 'n verantwoordbare wyse verloop.
- *Dokumentering.* Alle klankbande, toetse, asook die datareduserings- en analiseringsproses, die rekonstruksie en sintesering en alle ander relevante dokumentasie word bewaar en dra by tot die verhoging van die betroubaarheid van die studie.
- *Outoriteit van die navorser.* Die navorser het reeds die graad B. Ed (Skoolvoortligting) verwerf en die eerste twee jaar vir die graad M.Ed (Voortligting) voltooi, wat een jaar internskap as Interne Opvoedkundige Sielkundige insluit. Die navorser het ook 'n werkswinkel oor tuisonderwys bygewoon en wye literatuurstudie oor die onderhawige onderwerpe gedoen.
- *Objektiwiteit van navorser.* Merriman (1991: 170 in Byrne 1997: 84) noem dat die verdere bevestiging van interne geloofwaardigheid daarin lê dat die navorser se aannames en wêreldbeskouing aan die begin van die studie gemeld word.
- *Strukturele kohesie.* Alle insameling van inligting, hetsy deur onderhoude of toetse, asook alle kodering en strukturering word gedoen binne die raamwerk van die waarheid, soos gesien en beleef deur die proefpersone. Alle aanbevelings word ook op die deelnemers se insette geskoei.

4.11.1.2 Toepaslikheid

In kwalitatiewe navorsing word 'n verskynsel bestudeer soos dit in die werklikheid en in sy unieke natuurlike konteks plaasvind waar min veranderlikes, indien enige, in hierdie omstandighede beheer kan word. LeCompte *et al* (1994: 349) is van mening dat die toepaslikheid van 'n kwalitatiewe studie daarin lê dat volledige dokumentasie van alle aspekte van die navorsing beskikbaar is en dat die hele proses volledig beskryf word. Sodoende is alle dokumentasie vanaf die rou data, die hele proses tot by die weerspieëling van die bevindinge getrou weergegee, sou enige verdere navorsing in die verband onderneem word.

Die toepasbaarheid van hierdie studie lê daarin dat die inligting, soos ingesamel, op alle tuisskolers van toepassing sou wees, en dat die bevindinge as sodanig met redelike sekerheid as algemeen-geldend vir alle tuisskolers aanvaar kan word. Verder word volledige dokumentasie bewaar en is die hele proses noukeurig beskryf, en sou dit beskikbaar wees indien verdere navorsing gedoen sou word.

Verdere maatreëls wat ingestel is om die inligting so getrou moontlik waar te neem is soos volg:

- Meer as een fokusgroeponderhoud word met ouers gevoer.
- 'n Bandspeeler word gebruik om die spesifieke woorde van die deelnemers so getrou moontlik weer te gee.
- Die toetse wat afgeneem is, asook die interpretasie daarvan is op skrif beskikbaar.

4.11.1.3 Konsekwentheid

Ten einde die betroubaarheid van 'n studie te verseker, moet die bevindinge as konsekwent bewys kan word. Dit behels dat die hele navorsingsonderzoek met soortgelyke deelnemers in 'n soortelike konteks deur ander waarnemers herhaal kan word en dat die bevindinge konstant bly (Silverman 2000: 175).

In hierdie studie word die volgende maatreëls toegepas om die konsekwentheid daarvan te verseker:

- *Herhaling.* Mouton (1996: 157) maak die stelling dat repetisie of herhalende stappe die betroubaarheid van die studie verhoog. In die studie word dieselfde stappe met elke fokusgroeponderhoud gevolg: deelnemers word uitgenooi om aan die studie deel te neem, die doel met die studie word verduidelik, die deelnemers se anonimiteit word bevestig, dieselfde vrae word gestel en die getranskribeerde weergawe van die onderhoud kan op navraag aan die deelnemers beskikbaar gestel word vir kommentaar.
- *Ouditerings-spoor.* 'n Omvattende beskrywing van die navorsingsmetodologie word weergegee. Hiervolgens kan die hele proses bestudeer word en kan die leser insae hê en kommentaar lewer op die betroubaarheid van die inligting, die proses en die uiteindelijke bevindinge. Merriman (1991: 172 in Byrne 1997: 86) noem die proses " *a clear audit trail of the research*".
- *Kodering-herkoderingsproses.* Die kodering-herkoderingsproses verhoog verder ook die betroubaarheid van die studie aangesien 'n protokol van die getranskribeerde onderhoude na kodering aan 'n onafhanklike kodeerder gegee word waar die data onafhanklik gekategoriseer en gekodeer word en 'n konsensus tussen die navorser en onafhanklike kodeerder verkry word (Krefting 1991: 216 in Kirchner 1998: 19).
- *Interne kruisverwysings.* In 'n aanhaling van Miles en Hubert (1994: 278 in Byrne 1997: 86) word die stelling gemaak dat die navorsingsvrae en probleemstelling kongruent met die navorsingsontwerp moet wees en die teorie gekoppel word aan die navorsing. In hierdie studie word die vrae en probleemstelling in hoofstuk 1 gekoppel aan die navorsingontwerp In soverre die empiriese navorsing

poog om antwoorde te verskaf op die vraag of tuisskoling 'n effek op die akademiese en sosiale ontwikkeling van die kind het.

4.11.1.4 Neutraliteit

Krefting (1991: 316 in Byrne 1997: 86) definieer neutraliteit as die mate waarin die uiteindelijke bevindinge van die studie slegs die produk van die ingesamelde data en navorsingsproses is en nie gekleur is deur die navorser se eie vooroordele, motiverings of perspektiewe nie.

Hoewel dit nie vir 'n navorser moontlik is om alle voorkennis ter syde te stel nie, kan sekere maatreëls ingestel word om die subjektiwiteit tot die minimum te beperk.

Die navorser is nie self 'n tuisskoler nie, en vanuit hierdie perspektief kan bevestig word dat sy die verskynsel vanuit 'n objektiewe perspektief navors.

Alle inligting kan deur middel van ouditiwe bande en toetsresultate nagespeur word. Die transkribering van die onderhoude word deur 'n onafhanklike persoon waargeneem, waarna die transkripsies aan die deelnemers, op aanvraag, beskikbaar gestel word vir kommentaar. Die dataverwerkingsproses van die toetse word deur 'n onafhanklike instituut hanteer en die analiseringproses is volledig geboekstaaf.

Tydens die onderhoude is die response van die deelnemers 'n weerspieëling van die eerlike opinie, gevoel of perspektiewe wat hulle huldig, en benader die navorser die ondersoek sover dit menslik moontlik is, sonder enige voorbehoude, voorafbepaalde verwagtinge of ter bevestiging van enige bevindinge wat in vorige studies gemaak is.

4.12 BEVESTIGBAARHEID

Die bevestigbaarheid (Lincoln en Guba 1985: 319-320; Byrne 1997: 86-87) van hierdie studie word dus verseker deur die rekordhouding van:

- rou data (insluitende audiobande, veldnotas en ondersoekresultate)
- datareduisering en ontledings - beskrywing van veldnotas
- saamgegroeperde, kwalitatiewe opsommings en teoretiese notas
- rekonstruksie van die data en samevattinge, soos die strukturering van kategorieë (temas, definisies en verhoudings) bevindinge en gevolgtrekkings, die finale verslag met die integrasie van die konsepte, verhoudings en interpretasies
- prosesnotas, wat notas oor die metodologie en betroubaarheid, asook ouditspoor-notas, navorsingsvoorlegging en persoonlike notas insluit

4.13 VERALGEMEENBAARHEID

Fraenkel en Wallen (1993: 403) beweer dat veralgemening ook by die kwalitatiewe navorsingsbevindings moontlik is, hoewel dit 'n ander tipe veralgemening as in kwanitatiewe navorsing is. In die kwalitatiewe navorsing word die veralgemening en oordraagbaarheid (Lincoln en Guba 1985: 316) deur die gebruiker gedoen. In hierdie geval verwys "gebruiker" na die individuele persone wie se situasie in geheel of gedeeltelik ooreenstem met dié van die deelnemers aan die navorsing, dus in watter mate die onderhawige onderwerpe op die individue van toepassing is. Dit is dus die persoon in die praktyk, eerder as die navorser, wat die bevindinge en aanbevelings beoordeel en bepaal in watter mate dit op sy eie situasie van toepassing kan wees. Eisner (in Fraenkel en Wallen 1993: 403) stel dit simplisties soos volg: *"The researcher might say something like this: 'This is what I did and this is what I think it means. Does it have any bearing on your situation?'"*

Die navorser is dus minder spesifiek wat betref die veralgemening van sy of haar bevindinge, maar lewer eerder 'n produk waaruit verskeie persone die idees en bevindinge kan analiseer in terme van hul eie unieke situasie en aanpas vir hul eie behoeftes.

4.14 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp uiteengesit waarvolgens die studie beplan is. Daar is verwys na die doel van die navorsing, die metode, etiese maatreëls, metode van data-analisering, betroubaarheid en veralgemeenbaarheid van die studie. Elke meetinstrument wat gebruik word, is bespreek.

In hoofstuk 5 word die navorsingsdata ontleed en geïnterpreteer.

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE STUDIE

5.1 INLEIDING

Die empiriese studie is uitgevoer, soos beskryf in hoofstuk 4, met die doel om vas te stel wat die effek van tuisskooling op die tuissleerder se akademiese prestasie en sosiale ontwikkeling is. 'n Kwalitatiewe werkwysie is gevolg, waar verskeie fokusgroeponderhoude met sowel ouers as tuisleerders gevoer is en gestruktureerde vraelyste aan tuisouers, buite Pretoria, uitgestuur is. Ten einde die kwalitatiewe bevindinge te bevestig, is die akademiese standaard van die tuisskolers aanvullend aan die hand van 'n uitgebreide akademiese prestasietoets, die Monitoring Learning Achievement Project-toets (MLA-toets), gemeet en met die akademiese prestasie van leerders op dieselfde graadvlak in staatskole vergelyk. Graad 7-tuisleerders het ook die Interpersoonlike Verhoudinge-vraelys (IVV) afgeleë. Hierdie toets het die navorser daartoe in staat gestel om die sosiale stand van die tuisleerders met die gestelde norme te vergelyk.

Daar is aanvanklik 600 bekendstellingsbriewe aan lede van die Pestalozzi Regsfonds en Breinlyn Junior Universiteit (sien hoofstuk 2) gestuur. Hierdie twee organisasies is genader aangesien hulle die grootste landswye dekking van tuisouers sou kon bied. Die navorser kon nie direk met die ouers in verbinding tree nie, op grond van die vertroulikheidsverhouding tussen die verenigings en hulle lede. Dit is dus moontlik dat dieselfde ouers van beide organisasies bekendstellingsbriewe sou ontvang het, aangesien die navorser geen insae in die uitstuur van die briewe gehad het nie. Hierdie feit bring mee dat die bekendstellingsbriewe waarskynlik minder as 600 huishoudings bereik het.

Daar is 47 response van ouers, wat bereid was om aan die navorsing deel te neem, ontvang. Hulle het hulself bereid verklaar, eerstens om deel te neem aan die fokusgroeponderhoude en tweedens om hul kinders aan 'n akademiese prestasietoets of sosialiseringstoets te onderwerp. Hierdie response is van oor die hele land ontvang. Die rede vir die relatief swak respons-syfer kan daaraan toegeskryf word dat tuisskolers nie bereid is om hulself bloot te stel aan onbekende persone nie aangesien die meeste van hulle nie by die Onderwysdepartement as tuisskolers geregistreer is nie (sien hoofstuk 1). Hoewel tuisonderwys in Suid-Afrika gewettig is, wil dit voorkom asof amptenare van die Onderwysdepartement dit vir die tuisskolers moeilik maak om wel as sodanig te registreer. Die voorwaardes waaraan tuisskolers moet voldoen voordat hulle mag registreer is redelik diffuus en dit is moeilik vir die ouers om wel te bewys dat hulle aan genoemde voorwaardes voldoen (sien hoofstuk 1). Tuisskolers wil dus nie aan enige navorsing deelneem nie, uit vrees dat hulle gekompromitteer sal word.

'n Tweede brief is aan alle lede van genoemde twee organisasies gestuur waarin genoem is dat die navorser, op grond van finansiële en ander praktiese redes nie die fokusgroeponderhoude buite Pretoria sal kan voer nie, maar dat die onderhoudskedule aan die ouers gestuur sal word, waarin hulle dan hulle response op die onderhoud per e-pos of faks aan die navorser kan terugstuur.

Twee fokusgroeponderhoude is in die Pretoria-omgewing gehou en agt ingevulde gestruktureerde vraelyste is terugontvang.

Die fokusgroeponderhoude is deur middel van 'n bandspeler met klankbande gedokumenteer. Die ouers het daartoe toestemming verleen, maar met die uitdruklike voorwaarde dat die bande vernietig sal word en dat geen ander persoon, buiten die navorser, daartoe toegang mag hê nie. Geen videobande is geneem nie. Weer eens moet dit hier beklemtoon word dat die navorser absolute anonimiteit aan die ouers belowe het, en op grond daarvan is die name van die leerders, soos dit van tyd tot tyd deur die ouers genoem is, ook uit die verslag van die onderhoude gelaat.

Twee fokusgroeponderhoude, met sewe en agt deelnemers onderskeidelik, is ook met tuisleerders self gedoen, maar op grond daarvan dat min nuwe inligting daaruit gespruit het, word die inligting nie in hierdie verhandeling vervat nie. Dit dien wel gemeld te word dat al die tuisleerders tuisskoling as positief ervaar, dat hulle glo dat hulle akademies baat vind by die tuisskoling, dat hulle wel die keuse het of hulle getuisskool wil word of na die staatskole wil terugkeer, en dat almal sonder skroom tuisskoling verkies. Die tuisleerders voel ook nie dat hulle geïsoleer word van die buitewêreld nie: almal het genoeg vriende en neem aan buite-aktiwiteite deel in die mate dat hulle ook betrokke is en deel voel van die samelewing waarbinne hulle hulself bevind. Die tuisleerders voel dat hulle bevoorreg is om getuisskool te word en noem dat hulle baie meer selfvertroue het en 'n baie meer positiewe houding teenoor akademiese aangeleenthede het, sedert hulle met tuisskoling begin het. Hulle het 'n positiewe toekomsverwagting en glo dat tuisskoling hulle 'n voorsprong in die lewe gee.

5.2 BIOGRAFIESE INLIGTING TEN OPSIGTE VAN RESPONDENTE

Die volgende biografiese inligting ten opsigte van die tuisskolers wat deelgeneem het, is beskikbaar.

5.2.1 Opleiding Van Ouers

Vyf van die moeders wat aan die fokusgroeponderhoude deelgeneem het, is onderwyseresse of het opleiding in opvoedkunde ondergaan. Twee is dagmoeders of versorg kinders/kleuters tuis terwyl hulle hul kinders tuisonderrig. Twee moeders is in die mediese veld gekwalifiseer, waar een 'n opgeleide suster is, en een ouer 'n apteker is. Drie moeders het hul eie besighede wat wissel tussen verhuring van spingkastele, maak van trourokke tot bak van koeke vir 'n tuisnywerheid, wat bedryf word terwyl hulle tuisskool. Een moeder is 'n deelydse administratiewe beampte by 'n bank. Die een vader wat aan die fokusgroeponderhoude deelgeneem het, bedryf sy eie besigheid van die huis, en die ander vader is nagraads opgelei en beoefen 'n professionele beroep.

5.2.2 Ouderdomme Van Ouers En Kinders

Die ouderdomme van die kinders is gestel op graad 4-vlak of 7-vlak, maar in die meeste van die gesinne is daar ook broers en susters wat ouer of jonger as die toetslinge is. Die hoeveelheid kinders per gesin het tussen twee en drie gewissel, terwyl die toetsling in slegs twee gevalle die enigste kind in die gesin was. In drie van die gesinne word nie al die kinders in die gesin getuisskool nie. Die redes vir hierdie verskynsel is dat die ouer kinders reeds ver in die skoolstelsel gevorder het, en nie akademiese of ander probleme ondervind nie. Daarteenoor het die jonger kind probleme in die skool ondervind in so mate dat hy nou getuisskool word. Een moeder het genoem dat hulle die een kind om finansiële redes nie tuisskool nie, geen verduideliking is gegee vir hierdie stelling nie. In een gesin het die ouer kind in die gesin verkies om nie getuisskool te word nie, terwyl die jonger een wel gekies het om getuisskool te word.

Die ouderdomme van die ouers het gewissel van tussen vyf-en dertig jaar tot twee-en-vyftig jaar.

5.2.3 Geografiese inligting

Alle ouers wat aan die fokusgroeponderhoude deelgeneem het, was van die Pretoria-, Centurion- en Brits-omgewing. Gestruktureerde vraelyste is uit die hele land ontvang, en verleen 'n wyer perspektief aan die studie.

5.2.4 Tydperk van tuisskoling

Een vereiste wat gestel is aan die deelnemers van die fokusgroeponderhoude was dat die ouers minstens een jaar lank reeds met tuisskoling moes besig wees. Die tydperk wat die ouers reeds hulle kinders tuis onderrig het, het tussen 2 jaar en 12 jaar gewissel.

5.2.5 Algemeen

Dit dien hier gemeld te word dat alle moontlike deelnemers 'n gelyke kans gehad het om wel aan die fokusgroeponderhoude deel te neem, dat geen spesifieke voorkeure van enige aard enige potensiële deelnemer bevoordeel of benadeel het om wel deel van die fokusgroeponderhoude te wees nie, en dat die deelnemers as tiperend van tuisskolers beskou kan word. Alle ouers van tuisleeders in graad 4 of graad 7, wat woonagtig is in Pretoria en omliggende areas, en waarvan die kontakbesonderhede beskikbaar was, is genader om aan die ondersoek deel te neem.

Alle graad 4-leeders wat deur middel van Breinlyn Junior Universiteit geskool word, is aan die akademiese prestasie-toets onderwerp. Hulle is egter vooraf in kennis gestel dat hulle wel kan besluit om dit nie te doen nie. Die voorwaarde is egter gestel dat hulle die toets moet voltooi indien hulle wel besluit het om die toets te doen.

of indien hulle reeds met die toets begin het, hulle mag dus nie op enige stadium tydens die aflegging van die toets besluit het om op te hou nie. Die verskillende toetse is afsonderlik deur die leerders beantwoord, en dit kon dus gebeur dat leerders wel die Gesyferdheid-toets kon aflê sonder om die ander twee toetse af te lê. Altesaam 98,2% van die graad 4-tuisleerders, wat by Breinlyn Junior Universiteit geregistreer is, het die Gesyferdheids-toets afgelê, 86,2% het die Geletterdheidstoets afgelê en 94,6% van die graad 4-tuisleerders het die Lewensoriëntering afgelê.

'n Totaal van 23 leerders het die sosialiseringstoets afgelê. Hierdie leerders is gevra om die sosialiseringstoets af te lê op grond van hulle beskikbaarheid en die feit dat hulle in en om Pretoria woonagtig is. Vyftien van die leerders wat die toets afgelê het, se ouers het ook aan die fokusgroeponderhoude deelgeneem, maar ander leerders is individueel of in groepe getoets.

5.3 ONTLEDING VAN DIE GEGEWENS: FOKUSGROEPONDERHOUE

Die gegewens soos deur die respondente aan die navorser verskaf, word vervolgens in vraag-en-antwoord-vorm weergegee. Die antwoorde soos deur die tuisskolers gegee, is verwerk in kategorieë en is nie verbatim weergegee nie. Daar word egter wel soms direkte aanhalings gegee om sekere uitsprake of kategorieë te staaf of te verduidelik.

Die navorser het 'n goeie verhouding tussen haarself en die ouers gestig, en 'n informele atmosfeer is deurgaans gehandhaaf. Die vrae is dan ook teen genoemde agtergrond in 'n ontspanne en informele vraagstyl aan die ouers gestel.

Vraag 1: Was U Kinders Ooit In Staatskole, En Indien Wel, Hoe Lank?

Hierdie vraag wat objektiewe feitlike response sou ontlok, is gevra ten einde die ouers op hulle gemak te stel en om die onderskeie response op vrae wat sou volg meer in perspektief te stel.

Slegs drie response was negatief. Hulle kinders was op geen stadium in die staatskole nie. Al die ander ouers het om spesifieke redes hulle kinders uit die staatskole gehaal en begin tuisskool.

Die tydperke wat die kinders in staatskole deurgebring het, wissel van vier maande tot agt jaar voordat hulle begin tuisskool het.

Vraag 2: Hoe Lank Is U Reeds Besig Met Tuisskoling?

Hierdie vraag is gevra om feitelike response van die ouers te verkry en ook om die geldigheid van die ouers se response te kan meet teen die moontlikheid dat die staatskole steeds 'n invloed kan hê op die akademiese standaard van die tuisleerders.

Die aantal jare wat die ouers reeds tuisskool, wissel tussen twee jaar en twaalf jaar en die moontlikheid dat die leerders se akademiese standaard steeds sterk beïnvloed kan word deur die akademiese standaard wat op die staatskole gehandhaaf was, word grootliks hiermee uitgeskakel.

Vraag 3: Wat Was Die Hoofrede Tot Tuisskoling?

Verskeie redes is aangevoer wat aanleiding daartoe gegee het dat hulle begin tuisskool het. Die redes kan in die volgende kategorieë beskryf word:

(1) Meer persoonlike aandag

Die meeste ouers het op verskillende stadiums tydens die onderhoudvoering gemeld dat die persoonlike aandag wat tuisleerders van hulle ouers ontvang, een van die hoofredes is waarom hulle wel tuisskool.

- Verskeie ouers het gemeld dat hulle glo dat die persoonlike aandag hulle meer in voeling bring met hulle kinders en die verskillende ontwikkelingsstadiums waardeur die kinders gaan.
- Die feit dat die kinders die grootste gedeelte van die dag in hulle ouers se sorg is, veroorsaak dat hulle as ouers 'n groter invloed op hulle kinders se ontwikkeling kan hê.
- Persoonlike waardes en norme word direk en eerstehands van die ouers na die kinders oorgedra, sonder direkte inmening van invloede buite die ouerhuis.

(2) Hegter gesinsbande

Hoewel enkele ouers hegter gesinsbande as 'n rede tot tuisskoling aangevoer het, het feitlik al die ouers op later stadiums genoem dat tuisskoling hulle gesin nader aan mekaar gebring het, en dat hegter gesinsbande eerder 'n positiewe uitkoms is as wat dit die oorspronklike rede tot tuisskoling was.

Die opmerking is gemaak dat die kinders onderling meer geheg raak aan mekaar, en dat die ouers deur die opvoedingstaak ook meer geheg aan die kinders geraak het. Hierdie hegter band wat gesmee word tussen die ouers en kinders is in verskeie gevalle deur die ouers daaraan toegeskryf dat hulle meer insig in die kind se probleme verkry het. Die ouers kon, in retrospeksie, nou beter begrip toon vir die kinders se problematiese gedrag terwyl hulle in die skool was en die moontlike vasgelopenheid wat hulle in die skole beleef het.

Een ouer het opgemerk: *"Home schooling has united my family."*

(3) Ontevredenheid met staatskole

Verskeie ouers voel dat die staatskole nie in die leerders se behoeftes voorsien nie en nie aan die standarde voldoen wat hulle graag aan hulle kinders wil bied nie:

- Enkele ouers voel dat die dissipline in die skole veel te wense oorlaat en dat hulle kinders dus nie dissipline in die skole aangeleer het nie. Die onvermoë tot dissiplinerings by skole het tot gevolg dat leerders die teikens word van boelies en in aanraking kom met negatiewe sosiale aspekte soos onweloweglike taal, die gebruik van sterk drank en dwelms en inlywing tot voorhuwelikse seks.
- Ontevredenheid met die dalende akademiese standarde in die staatskole is deur een ouer uitgewys as die rede waarom hulle as gesin met tuisskooling begin het.
- Enkele ouers het genoem dat hulle geen vertroue in die huidige onderwysstelsel het nie, en veral die implimentering van die Kurrikulum 2005 wek kommer by die ouers.
- Een ouer het onomwonde as rede om te tuisskool aangevoer dat hy sy kind beter kan opvoed as wat die skole kan: *"To do a better job than the public schools."*
- 'n Verdere respons, wat krities teenoor die staatskole staan, was sonder enige verdere verduidelikings aangegee as: *"Dissatisfaction with government schools."*

(4) Godsdien

Verskeie ouers het hulle kommer uitgespreek oor die feit dat hul kinders nie volgens hul eie godsdienstige oortuigings in staatskole onderrig word nie. Hoewel tuisskooling nie uitsluitlik deur Christene beoefen word nie, dien dit hier gemeld te word dat al die ouers wat aan hierdie studie deelgeneem het, die Christelike godsdien beoefen. Enkele opmerkings was soos volg:

- *"Ons het gevoel dat ons kinders nie in ooreenstemming met ons Christelike beginsels onderrig word nie. Ek wou veral my dogter beskerm.... Ek het.... begin tuisskool om my kinders te beskerm teen al die onheil wat in die skole uitbroei."*
- *"...we continue (with home schooling) because it is more compatible with the religious and academic standards we would like to attain as a family.."*
- *Tuisskooling bied 'n "geleentheid vir godsdienbaseerde onderwys".*
- *"....(to obtain a) Biblical world view"*

(5) Kinders ongelukkig in skoolopset

Die meeste van die ouers het dit genoem dat hulle kinders om een of ander rede ongelukkig in die skoolopset was en dat daar by sekere leerders selfs skoolweiering was as gevolg van hulle ongelukkigheid.

Van die redes tot ongelukkigheid wat aangevoer is, kan direk gekoppel word aan die feit dat die leerders akademies nie goed op skool gevaar het nie. Indien die leerders nie akademies goed gevaar het nie, is dit duidelik dat 'n ketting-reaksie van onaangename ondervindinge gevolg het, wat sake ondraaglik vir die leerder sou maak. In al die gevalle is die leerders in die klas deur die onderwysers afgekraak of vernederende aanmerkings is gemaak. Sodra die kinders in die klasopset sodanig gebrandmerk was, is hulle verder deur hulle klasmaats getreiter. Die gevolg was, sonder uitsondering, dat die kind min selfvertroue oorgehad het, en dus 'n negatiewe selfbeeld ontwikkel het.

Enkele opmerkings in hierdie verband word weergegee:

- *"My kind was verskriklik ongelukkig, so erg dat sy nie wou skool toe gaan nie... die redes waarskynlik hoofsaaklik maats en spesifiek onderwysers. Tot so 'n mate dat my man 'n brief aan die hoof moes skryf. Sy het nog soveel jare op skool oorgehad... ons moes 'n plan maak..."*
- *"In ons geval was dit my kind se leerprobleme.... En dan was hy in 'n skool waar hy baie afgeknou was, sielkundig...."*
- *"My kind was die regte moeilike kind wat alles verkeerd doen. Hy het baie moeilik op skool gehad: hy was net altyd in die sop, by elke onderwyser – tot so 'n mate dat ons vir sy eie beswil besluit het om hom liewer te tuisskool. Akademies hy het 'n leerprobleem en dit was sekerlik die grootste rede vir sy moeilikheid by die skool..."*
- *"... hy is ge-"label" omdat hy op skool gesukkel het. Die gevolg was dat hy emosionele probleme begin optel het, 'n baie negatiewe selfbeeld ontwikkel het: 'ek is niks nie, ek kan niks doen nie' "*
- *"My kind was baie hiperaktief ... Hy was geswartmerk as die stoute kind in die klas en dit het my kind gebreek."*
- *"My kind sukkel om vriende te maak en hy was altyd die 'odd one out'. Dit was moeilik vir hom om pouse vir pouse alleen te wees of die objek van vernedering te wees. Dit het ook nie gehelp dat hy nie goed in die klas gedoen het nie: hy was die ware verstoteling"*
- *"My jongste seun het baie senuweeagtig begin raak en sy naels afgekou... Dit is gedeeltelik te wyte aan die juffrou wat vreeslik op die kinders geskree het. Die sosialisering was vir my ook 'n motivering: al die bakleiery ..."*
- *"My kind is baie aandagafleibaar, so hy is nou maar een van daai wat altyd oral in die moeilikheid is. elke week is die kind in die moeilikheid en hy het begin glo dat hy onnosel is."*

(6) Kinders met leerprobleme

In feitlik alle gevalle waar die ouers begin tuisskool het omdat hulle kinders leerprobleme gehad het, het die kinders, volgens die ouers, 'n baie negatiewe selfbeeld ontwikkel. Die leerders kon nie op skool vordering toon nie, of het nie die nodige aandag gekry nie. Die negatiewe reaksie wat hulle by die onderwysers ontlok het, het hulle selfbeeld so geknou dat van die leerders selfs die gewoonte aangekweek het om liewers nie enige antwoorde in die klas te waag nie. Hulle het geglo het dat hulle nie die regte antwoord sou kon gee nie en het

dan nie probeer om die vraag te beantwoord nie. Die gevolg van hierdie volstruis-praktyk was dat die leerders akademies net verder en verder agtergeraak het by die ander kinders en dat die onderwysers nie veel moeite met sulke kinders gedoen het om hulle te help nie. Een ouer noem dat sy nie die onderwysers verkwalik nie, aangesien die onderwysers moeilik individuele aandag aan enige leerders kan gee indien hulle 30 tot 40 leerders in hul klasse het.

(7) Groepdruk

Groepdruk was in baie gevalle ook die rede wat aangevoer is waarom ouers eerder hulle kinders tuis wou onderrig.

- Een ouer wou haar dogter beskerm teen die invloed van die skool aangesien sy baie "broos is" en "moontlik nie haarself sou kon verdedig nie". Sy noem verder dat haar seun deel was van 'n groep maats wat sy nie regtig goedgekeur het nie, maar sy kon hom nie van hulle invloed verwyder sonder om dit te opsigtelik te maak nie. In haar eie woorde: "... om my kinders te beskerm teen al die onheil wat in die skole uitbroe" het sy besluit om met tuisskoling te begin.
- Een ouer het genoem dat haar kind akademies nie goed op skool gevaar het nie, en verwerping in die klaskamer beleef het. Hy het gevolglik maats gemaak met kinders wat rook en drink omdat dit die enigste groep was wat hom in hulle midde aanvaar het. Hy het dus hulle negatiewe waardes oorgeneem sodat hy minstens by hulle aanvaarding kon beleef.
- Dit is vir ouers ook onaanvaarbaar dat daar selfs in die laerskool druk op leerders geplaas word om deel te neem aan aktiwiteite wat hulle nog nie opgewasse is om te hanteer nie. Die gebruik van dwelms en drank en die rook van sigarette en dagga word in hierdie konteks genoem.

(8) Geen vertroue in huidige onderwysstelsel: Kurrikulum 2005

Met die onsekere toekoms van die huidige onderwysstelsel en spesifiek die feit dat die leerders aan 'n veranderde stelsel blootgestel word as waaraan die ouers gewoond was, het aanleiding daartoe gegee dat verskeie ouers besluit het om hulle kinders tuis te onderrig.

Van die ouers het onomwonde beweer dat hulle self 'n beter opvoeding vir hulle kinders kan bied en dat hulle oor die algemeen ontevrede met die onderwysstelsel is. Een ouer beweer dat hy geen vertroue in die huidige skoolstelsel gehad het nie. Dieselfde ouer het na bewering begin met tuisskoling in afwagting op hulle emigrasie na 'n ander land. Dit wil dus in hierdie geval voorkom asof dit nie net die skoolstelsel is wat nie aan sy verwagtinge voldoen het nie, maar dat hy ook ander aspekte as onaanvaarbaar beleef. Dit kom dus eerder neer op 'n algehele ontevredenheid met die situasie in die land, as net 'n ontevredenheid met die onderwysstelsel.

(9) Emosionele onstabieleit by kinders

Daar is op verskeie geleenthede genoem dat ouers hulle kinders begin tuisskool het ten einde aan hulle emosionele stabiliteit te gee. Die meeste van die leerders wat by die skool vernedering van een of ander aard beleef het, moes gebuk gaan onder emosionele onstabieleit, waar hulle hulself as onaanvaarbaar beleef het. Die gevolg van hierdie feit, was dat die leerder dan 'n swak selfbeeld ontwikkel het. 'n Negatiewe selfbeeld veroorsaak weer onder andere dat hulle akademies nie na wense presteer nie. Ten einde hierdie kringloop te breek, het die ouers besluit om die kinders eerder aan die skoolomgewing te onttrek, hulle emosioneel te versterk en sodoende geleidelik weer die geleentheid te gee om aanvaarding, binne gesinskonteks, in homself en ook in die groep, te beleef.

Die kind van een ouer het so senuweeagtig in die skool geraak, dat hy sy naels begin kou het en sy hande gedurig gewring het. Dit was een van die tekens wat haar laat besef het dat die kind nie die pas in die skool kan volhou nie, en hom begin tuisskool het. Sy noem dat hy binne drie weke nadat hy met tuisskooling begin het, opgehou het om sy naels te kou – vir die eerste keer in vier jaar.

Een ouer het haar pleegkinders begin tuisskool ten einde hulle emosioneel te stabiliseer na 'n reeks erge traumatiese ervarings. Die pleegouers het gevoel dat die kinders nie werklik 'n kans sou staan om in die gewone skoolomstandighede ten volle te herstel van die emosionele skade wat hulle opgedoen het nie. Die moeder glo dat die kinders, deur standvastigheid in die ouerhuis te beleef, op 'n latere stadium moontlik meer gereed sou wees om in staatskole geplaas te kan word, en om hulself daar te kan handhaaf.

(10) Spesiale onderwysbehoefte

Die staatskole is nie gerat om in sekere onderwysbehoefte te voorsien nie. Leerders wat byvoorbeeld leerprobleme ondervind kan nie by die vinnige pas in die staatskole volhou nie, maar daarteenoor word daar ook in die skole nie voorsiening gemaak vir die leerders wat wel vinniger as die groep beweeg nie. Beide scenarios veroorsaak frustrasie by die kinders, in so mate dat hulle hulself, volgens die ouers, as vasgelope beleef.

Ouers glo dat hulle wel die onderrig kan rig volgens die individuele behoeftes van hulle kind(ers) en dat elkeen sy eie pas kan handhaaf. Dit geld ook in gevalle waar kinders sukkel om te lees en skryf, maar weer 'n besondere aanleg vir syfers het. Hulle kan dan teen 'n stadiger pas met die tale beweeg, maar met Wiskunde na 'n volgende graad inbeweeg. In die praktyk is hierdie buigsamheid nie werklik in staatskole moontlik nie.

(11) Negatiewe sosialisering

'n Groot aantal leerders word daagliks by die skool aan mishandeling, hetsy fisies, verbaal of emosioneel, blootgestel. Verskeie ouers noem negatiewe sosialisering as rede waarom hulle hul kinders tuisskool.

Een ouer glo ook dat sy kinders weens die sosiale segregasie, waar leerders in sekere grade net op sekere plekke op die speelgrond mag speel, sosiaal benadeel was. Sy kind is kleiner van postuur as die res van sy portuurgroep en aangesien hy gedwing was om met 'n sekere ouderdomsgroep op die speelgrond te sosialiseer, was hy die teiken van boelies wat hom afgeknou het.

(12) Persoonlikheidsfaktore

Dit blyk ook uit die response dat leerders met introverte persoonlikhede moeilik in die staatskole aanpas aangesien hulle verstote voel en nie maklik na ander leerders sou uitrek nie. Een ouer noem dit dat haar kind *"altyd die 'odd one out' was, waar hy pouse na pouse alleen op die speelgrond, die objek van vernedering was"*, en werklik gesukkel het om enige vriende te maak. Sy het om daardie rede hom begin tuisskool, en hoewel hy steeds nie maklik vriende maak nie, weet hy dat die vriende wat hy wel nou het, hom nie ook sal verstoot nie.

(13) Kreatiwiteit word onderdruk

Kinders se eie inisiatief en kreatiwiteit word in die staatskole ontmoedig ten einde 'n homogene denkpatroon te ontwikkel. Ouers met kinders wat daartoe neig om nie in die algemene denkpatroon te verval nie, noem dit dat hulle kinders deur die onderwysers as *"moeilike kinders"* gebrandmerk word. Een ouer sê dat onderwysers nie werklik die kinders geleentheid gee om hulle eie perspektief en insig in situasies te ontwikkel nie, aangesien dit tot moontlike onordelike in die klaskamer kan lei. Kinders wat wel hul opinies lug, word aangesê om stil te bly, hulle mag dus nie hul denke verdedig sonder om die toorn van die onderwyser op die hals te haal nie. Individualisme word sodoende ondermyn.

(14) Onnodige druk

Verskeie ouers beweer dat hulle begin tuisskool het ten einde hulle kinders te vrywaar teen druk wat ekstern op hulle geplaas word. Met tuisskooling kan die kinders ontwikkel sonder dat druk op hulle geplaas word. Die resultaat is dat die kinders baie rustiger is, en teen hulle eie pas kan ontwikkel.

(15) Mediese redes

Dit wil uit die response voorkom asof tuisskooling kan help met leerders wat aan Aandagtekort-Hiperaktiwiteitsversteuring ly. Meer as een ouer getuig daarvan dat hulle kinders nie meer Ritalin hoef te gebruik sedert hulle met tuisskooling begin het nie, aangesien hulle konsentrasie-vermoë verbeter het en hulle die aktiwiteite kan afwissel na gelang van die kind se vermoë – iets wat nie in 'n skoolopset moontlik sou wees nie.

(16) Vryheid

"Vryheid" is ook deur een ouer aangemeld as die hoofrede waarom sy met tuisskooling begin het. Die vryheid vir die tuisleerders om hul eie idees na te streef en te formuleer, die vryheid om te leer wat hulle wil en wanneer

hulle wil, die vryheid om hulle belangstellings te ontwikkel en die vryheid om teen hulle eie individuele pas te vorder.

(17) Ontwikkeling van 'n lewenslange leeringesteldheid.

Volgens die ouers word 'n leefstyl om dwarsdeur hul lewens leergierig te bly, by die tuisleerders ontwikkel. Hierdie ingesteldheid word slegs vasgelê indien hulle vanaf 'n vroeë ouderdom aangemoedig sou word om meer oor spesifieke onderwerpe te wete te kom, om self antwoorde op vrae te probeer kry en deur altyd fyn waarneming aan die dag te lê. Hierdie leeringesteldheid kan, volgens die ouers, gewoonlik nie deur staatskole gestimuleer word nie, of word onder druk van ander minder leergierige leerders geïnhibeer.

Vraag 4: Het Tuisskoling Aan U Behoeftes En Verwagtinge Voldoen?

Op hierdie vraag was daar geen negatiewe response nie. Al die ouers het bevestigend geantwoord dat tuisskoling aan meer as hul verwagtinge en behoeftes voldoen het. Enkele ouers het dit wel genoem dat tuisskoling nie 'n eenvoudige taak is nie, en dat daar wel soms eise gestel word, wat hulle moeilik aan kan voldoen.

Enkele kommentare op hierdie vraag is soos volg:

- *"You can't beat one to one ratio of pupil to teacher."*
- *"I have seen my son overcome some learning disabilities that would not have been detected in a class of 30 – 40 children. My son's academic achievements have only gone from strength to strength."*
- *"We have enjoyed it even more than we thought we would and the children have blossomed."*
- *"My seun se leesspoed het opgegaan van 10 woorde per minuut na 80 woorde per minuut in 'n kwessie van een jaar. En dit is iets wat ander skole nie kon regkry nie."*
- *"My kinders se punte het sowat 20% opgegaan."*
- *" Ons het die keuse gehad om hulle weer in die gewone skool te plaas, maar ons het besluit om voort te gaan met tuisskoling – ek dink dit beantwoord die vraag."*
- *"Die oudste...kan sy potensiaal onbevange ontwikkel en dit is wat ons met die tuisskoling probeer vermag."*
- *"My kind is besig om homself te vind: hy voel nie meer die 'dunce' nie..."*
- *"Ek glo dat ek deur te tuisskool net 'n bietjie meer beheer het oor die inhoud van wat hulle leer en om hulle bietjie meer te beskerm. Tuisskool bied my definitief daardie versekering."*
- *"Tuisskool is die perfekte antwoord vir die redes waarom ons begin tuisskool het:...my seun is verwyder van die groep se slegte invloed en ek voel dat ek my dogter beskerm teen die onheil: verkragting en seksuele ervarings..."*
- *"Tot dusver kan ek getuig daarvan dat my kinders absoluut floreer met tuisskoling: hulle geniet elke oomblik van die skool."*

- *"Die probleme is nog nie opgelos nie, maar dit gaan baie beter met my kinders."*
- *"Ek sien die verskil tussen ons oudste seun, wat nie getuisskool word nie, en ons ander seun wat wel getuisskool word...as hy (die oudste seun) weer by die huis was vir 'n ruk, soos met vakansies, kan ons weer met hom huis hou, maar sodra hy terug is by die skool, verander sy houding heeltemal."*

Vraag 5: Was Die Kinders Deel Van Die Besluitnemingsproses Om Hulle Te Begin Tuisskool?

In 'n gesprek met Leendert van Oostrum, president van die Nasionale Koalisie van Tuisskoolverenigings en ook van Pestalozzi Regsfonds, het hy beklemtoon dat tuisskooling slegs suksesvol kan wees as alle partye hulself daartoe verbind. In teorie kan dit voor die hand liggend klink, maar in die praktyk sou dit kon beteken dat ouers dalk sou glo dat hulle die "regte" besluit neem om hulle kinders te tuisskool. Die kinders daarteenoor hoef nie noodwendig daarmee saam te stem nie en word dus gemanipuleer om by die huis onderrig te word, terwyl hulle eerder die staatskole sou wou bywoon.

Dit blyk dat die ouers wel, in die meeste gevalle, die saak deeglik met hulle kinders bespreek het. Enkele ouers het egter aangedui dat hulle kinders nog te jonk was om enigsins deel te gewees het in die besluitnemingsproses. Een ouer, wat reeds 12 jaar haar kinders tuisskool reageer op die vraag dat haar kinders nie deel was van die besluitnemingsproses nie, maar *"... we homeschooled from the beginning, however, they are glad to be part of a homeschooling family and more so as they become older, understand our philosophy of homeschooling and have school-going friends."*

In gesprekke gevoer met die tuisleerders, het die meeste aangedui dat hulle wel 'n aandeel gehad het aan die besluit tot tuisskooling en nog steeds op gereelde basis voor die keuse gestel word om terug te gaan na die staatskole. Laasgenoemde feit word deur die ouers bevestig.

Enkele ouers stel dit dat die kinders soms aanvanklik nie die korrekte persepsie ten opsigte van tuisskooling het nie, in soverre hulle moontlik dink dat hulle tuis bly en byvoorbeeld heeldag televisie kan kyk. Hoewel kinders dus aanvanklik aan die besluitnemingsproses sou deelneem en ten gunste van tuisskooling sou wees, is die besluit dikwels op "verkeerde" aannames gegrond. Dit verg baie dissiplinerende van die ouers om die roetine aan die begin vas te lê, aangesien daar met tuisskooling geen duidelik afgebakende grense tussen "skool" en "huis" is nie, en die assosiasie met "huis" gewoonlik meer gepaard gaan met ontspanning as inspanning en werk.

Dit is duidelik uit die meeste van die response dat die besluit tot tuisskooling nooit ligtelik of lukraak geneem word nie, dat die ouers definitiewe navorsing doen voordat met tuisskooling begin word, en die positiewe en negatiewe aspekte deeglik teen mekaar opgeweeg is voordat hulle tot die finale stap oorgegaan het.

Dit was vir een ouer ook die geval dat daar eintlik geen ander keuse was as om te tuisskool nie, aangesien die kind homself so ongewild gemaak het by die skool dat hy geskors is en deur geen ander skool aanvaar sou word nie. In hierdie geval word tuisskooling dus as 'n laaste uitweg gesien, sonder dat daar enige werklike keuse-uitoefening betrokke was. Die seun het egter ook gevoel dat hy deel was van die "besluitnemingsproses" aangesien hy besluit het om nie na 'n ander skool te gaan nie, maar eerder met tuisskooling te begin. Hoewel hy dus nie werklik 'n keuse gehad het nie, beleef hy homself as deel van die besluitnemingsproses, en het hy homself verbind tot suksesvolle tuisskooling.

Vraag 6: Watter Struikelblokke Is Teëgekomp?

Die struikelblokke wat ouers met tuisskooling beleef het, kan hoofsaaklik in twee kategorieë geplaas word:

- *Regsaspekte.* Die meeste ouers sukkel om hulle kinders as tuisleerders by die Onderwysdepartement te registreer. Tuisskolers wil graag die wette van die land respekteer, maar vind dit moeilik om vas te stel wat die vereistes vir registrasie is en dus om daaraan te voldoen. Indien die ouers nie daarin slaag om hulle kinders by die Onderwysdepartement te registreer nie, kan hulle aan vervolging onderhewig wees.

Een ouer antwoord op die vraag na die grootste struikelblok soos volg: " *The 'MISSION' of trying to get my children registered with the Department of Education – still unaccomplished. This has placed some pressure on us as we would like to comply with Policy and it would also enable us to approach the local school for sporting opportunities.*"

- *Akademie se aspekte.* Die meeste ouers ondervind probleme met die keuse van kurrikula en is onseker oor die standaard waaraan voldoen moet word. Een ouer noem dat hulle in sekere vakke aanvanklik gesukkel het om aan die vereiste standaard te voldoen aangesien die sillabus van die tuisskool-kurrikulum hoër was as die standaard waarop die kind was.

Ouers ondervind ook dat hulle aanvanklik oorweldig voel deur die magdom inhoud wat gereduseer en georganiseer moet word wanneer hulle met tuisskooling begin. Die ouers meen egter dat hulle gewoonlik redelik gou hierdie struikelblok oorkom en raak gaandeweg meer gemaklik met die standaard waaraan die tuisleerders moet voldoen.

Vraag 7: Watter Impak Het Hierdie Alternatiewe Onderwysstelsel Op U Kind(Ers)?

Dit wil uit die response van die ouers lyk asof tuisskooling 'n positiewe impak het op meeste van die kinders wat aan die navorsing deelgeneem het. Min negatiewe response is geopper. Een ouer meen dat tuisskooling nie 'n groot impak op haar kind het nie, buiten daarvoor dat geleentheid tot sport gekortwiek word. 'n Ander ouer

noem dat die impak van tuisskoling nog nie werklik gemeet kan word nie aangesien dit nog "a work in progress" is en dat die impak nog nie duidelik uitgewys kan word nie, hoewel daar reeds positiewe resultate waargeneem kan word.

Die response kan onder die volgende kategorieë beskryf word:

(1) Beter akademiese prestasie

Feitlik alle ouers dui aan dat hulle kinders akademies beter presteer as wat hulle in skole presteer het. Dit wil voorkom asof die leerders se punte met minstens 10% styg nadat met tuisskoling begin is. Die feit dat leerders op 'n individuele basis met die "onderwyser" omgaan, blyk, volgens die ouers, die belangrikste rede te wees. Dit wil voorkom asof hierdie aspek 'n belangrike rol speel in gevalle waar die ouers met tuisskoling begin het op grond van die feit dat die kinders in die skole akademies swak presteer het, en dus vasgelope in die skoolstelsel gevoel het. Soos reeds verduidelik, vorm akademiese swak prestasie die begin-skakel van 'n reeks onaangename ondervindings vir die kind. Die feit dat die kind met tuisskoling meer sukses beleef, vorm dus ook die impetus vir 'n reeks positiewe ervarings, met die resultaat dat die kind se selfbeeld uiteindelik verbeter.

(2) Persoonlike ontwikkeling

Tuisleerders vertoon, volgens alle aanduidings, geweldige groei op persoonlike vlak. Ouers sonder die volgende positiewe uitvloeiings in hulle kinders uit:

- *Aanleer van verantwoordelikheid.* Tuisleerders neem self die verantwoordelikheid vir hulle eie vordering. Van die ouers noem dat hulle glo dat die onderwyser in die staatskole die verantwoordelikheid oorneem vir alle leer wat plaasvind, aangesien hulle verantwoording daarvoor moet doen aan departementshoofde, skoolhoofde en die Onderwysdepartement. By gebrek aan sodanige persoon om die verantwoordelikheid te dra, leer tuisleerders om self, en vir hulself, te werk. Leerders is meer bereid om selfstandig te werk en om self te besluit dat hulle wil werk. Een ouer meld dat haar kinders verantwoordelikheid aanleer aangesien hulle daaglik met die werklikheid, soos dit in die werklike lewe voorkom en nie nagebootste werklikheid soos dit in die skole voorkom nie, gekonfronteer word. Aan die kinders word ook huishoudelike take gegee wat sinvol is en wat hulle daaglik moet verrig. Hoewel dit nie uniek aan tuisleerders is om huishoudelike take te verrig nie, kweek dit by hulle die besef dat hulle 'n belangrike skakel in die suksesvolle funksionering van die geheel (in hierdie geval die gesin) is, en hulle moet dus hulle verantwoordelikhede reeds vanaf 'n vroeë ouderdom besef en nakom.
- *Kweek van positiewe selfbeeld.* Leerders wat 'n negatiewe selfbeeld gehad het as gevolg van negatiewe ervarings in die skole, ontwikkel 'n meer positiewe selfbeeld op grond van die sukses wat hulle met tuisskoling beleef, waar geen negatiewe of afbrekende aanmerkings oor hulle werk of ander tekortkominge gemaak word nie. Een ouer stel dit so: "hy het uit sy dop gekruip en voel asof hy iets werd is."

- *Gebalanseerde lewensuijkyk.* Ouers voel dat leerders wat tuisonderrig ontvang 'n meer gebalanseerde uitkyk op die lewe het aangesien hulle beide die positiewe en negatiewe aspekte van die lewe op 'n meer direkte en persoonlike wyse ervaar. Hulle is meer in voeling en in aanraking met die werklike alledaagse van-dag-tot-dag-lewe, sonder om tussen vier mure in geïsoleerde omstandighede en in 'n nagebootste werklikheid, te wees.
- *Onafhanklikheid.* Leerders leer om onafhanklik en selfstandig besluite te neem, en self rigting te gee aan hulle groei: akademies of andersins. Die leerders is nie gebind of verbind tot 'n sekere kurrikulum of tot spesifieke leerinhoud nie, en kan self besluit in watter mate en tot watter diepte enige inhoud bestudeer sal word. Een ouer stel dit soos volg: *"..always learning in a self-directed way. They need less outside direction; are more independent.."*
- *Selfvertroue verbeter.* Afbrekende aanmerkings kan die kind se selfvertroue skaad en in baie gevalle het die kinders, volgens die ouers, 'n gebrek aan selfvertroue op grond van negatiewe ervarings by die skool. Sommige kinders vind in sulke omstandighede aanvaarding by die verkeerde maats en tree dan negatief (volgens aanvaarde norme) binne die valse geborgenheid wat die groep bied, op. Ander leerders bou 'n skans rondom hulself ten einde verdere seerkry te vermy. In beide gevalle bied tuissskooling 'n oplossing, waar hierdie skans enersyds afgebreek kan word namate die leerder se selfvertroue weer positief ontwikkel en andersyds is daar geen groep teenwoordig waarbinne die kind kan skuil nie. Die leerders leer dus sodoende om op hul eie bene te staan. Een ouer glo dat tuissskooling in hierdie spesifieke situasie haar kind baie gehelp het om sy selfvertroue op te bou, en dat hy nou werklik in beheer van homself is. *"Hy weet nou hy kan en op sigself gee (dit) hom baie meer vertroue in homself."*

(3) Hegter gesinsbande

Die meeste van die ouers ag hierdie aspek as baie belangrik. Hoewel die meeste ouers dit nie as 'n impak op hul kinders beskou het nie, het almal op 'n vroeër of later stadium beweer dat hulle as tuissskolende gesin baie hegger aan mekaar is as wat hulle voorheen was. Ouers meen ook dat hulle nou hulle kinders met hulle probleme beter verstaan en beter insig het in die kind se gesitueerdheid. Hierdie kennis veroorsaak dat hulle as 'n gesin nader aan mekaar beweeg het en dat dit op sigself 'n positiewe impak op die kinders het. Die volgende opmerking word deur een ouer gemaak: *".. We have time to be a family and enjoy each other."*

(4) Bevrediging van spesiale onderwysbehoefes

Met min uitsonderings was die besluit om te tuissskool geneem op grond van een kind in die gesin wat probleme in die skolestelsel gehad het – hetsy omdat die kind leerprobleme ervaar het, of as hiperaktief gediagnoseer is en gedragsprobleme in die klas openbaar het, of omdat die pas in die klas te stadig was en dit die kind

gefrustreer het. In alle gevalle was die behoefte, soos deur die kind gestel, nie deur die onderwysstelsel geakkomodeer nie, maar tuissskoling het volgens alle aanduidings in hierdie behoeftes voorsien. In drie gevalle kon die kinders die medikasie wat voorgeskryf was vir hiperaktiwiteit staak en baie positief daarsonder funksioneer. Nie net is hulle aandagspan verbreed nie, maar kon hulle beter konsentreer in 'n omgewing waar minder aandagafleiers teenwoordig was. Die gevolg in alle gevalle is dat die tuisleerders akademies beter presteer.

(5) Stabiele onderrigsituasie

Ouers voel dat tuissskoling 'n meer stabiele onderrigsituasie aan hulle kinders bied. Hierteenoor staan die feit dat skoolgaande kinders tans *"die speelbal tussen onderwys-base en Onderwysdepartemente is, wat elke tweede maand weer die beleid verander of die kurrikulum oorskryf, of eksamens afskaf of wat ook al."* Die ouers se persepsie van die staatskole is dat hulle tans 'n moeilike eksperimentele fase deurgaan, met die kinders as proefkonyne. *"Geen ouer het die waarborg dat die beste vir hulle kinders in die skole gedoen word nie en dat die minister (van onderwys) aan die einde van die dag net terugsit en almal buiten homself, vir die mislukte onderwysstelsel blameer."*

(6) Waardes en norme

Die meeste ouers noem dat hulle bekommerd was oor die invloed wat ander kinders en onderwysers op hulle eie kinders gehad het. Nadat hulle met tuissskoling begin het, het hulle 'n direkte invloed op die kinders se waardesistiem en kan hulle in 'n mate beheer daarvoor uitoefen. Die kinders weet nou wat reg en verkeerd is en daardie keuse tussen reg en verkeerd kan hulle uitoefen, sonder dat enige druk van buite hul keuse sal beïnvloed.

(7) Rustiger leeratmosfeer

Dit wil voorkom asof ouers glo dat tuissskoling die hele gesin rustiger stem. Die kinders word nie blootgestel aan druk om te presteer nie. Hulle kan teen hulle eie pas vorder: hetsy stadiger of vinniger, en die leerders kan in 'n mate kies watter vakke of aktiwiteite hulle op die dag wil doen. Volgens die ouers ervaar hul kinders baie minder stres as kinders wat in die staatskole is. Die meeste tuisleerders word aan 'n spesifieke roetine blootgestel, hoewel dit nie rigied toegepas word nie en daar ruimte gelaat word vir ander insette. Die feit dat daar soggens 'n rustiger atmosfeer in die huis heers, word ook as 'n positiewe uitvloeisel op die leerders ervaar. Een ouer voel dat sy weet wat haar met die tuissskolingprogram te doen staan, sy weet waarheen die kinders op pad is en sy weet dat sy aan hulle die beste moontlike opvoeding gee. Hierdie wete maak haar rustig en laat haar 'n rustige atmosfeer vir haar kinders skep.

(8) Emosionele stabiliteit

Tuissskoling word ook soms gebruik om emosionele stabiliteit aan leerders te bring. Een moeder gebruik tuissskoling om twee pleegkinders wat erg getraumatiseerd was, weer emosioneel "gesond" te maak. In hierdie

geval is daar, in oorleg met die maatskaplike werkster, besluit om die kinders te tuisskool ten einde hulle weerbaar te maak vir die eise van die lewe. Deur hulle vir die oomblik te probeer beskerm teen die spot en afkraking wat hulle in die gewone skole sou ervaar, word die moontlikheid geskep dat hulle as volwaardige individue weer hulle plek in die samelewing sal kan volstaan. Hoewel die moeder glo dat die sukses wat hulle op die oomblik ervaar nie noodwendig net as gevolg van die tuisskooling is nie, maar wel deel is van die gesondwordingsproses, speel die feit dat hulle tuis bly saam met die ouer en die nodige liefde en aandag ontvang, definitief 'n baie belangrike rol.

(9) Positiewe sosialiseringseleenthede

Uit die response was dit duidelik dat die ouers glo dat hulle kinders deur tuisskooling 'n groter moontlikheid tot positiewe sosialisering het. Leerders word nie aan negatiewe sosialisering (gekruide taal, groepsdruk, tergering en kwetsende aanmerkings) blootgestel nie. Dit wil voorkom asof die tuisleerders meer blywende vriendskappe met ander kinders smee. Die ouers van tuisleerders doen baie moeite om geleenthede te skep waar hulle met ander kinders in aanraking kan kom, onder andere deur hulle aan sport te laat deelneem, deur kontak te behou met ou vriende van die skool en deur self baie sosiaal te wees en gereeld vriende oor te nooi. Modelering speel in hierdie verband ook 'n groot rol, waar leerders die vriendskappe van hulle ouers met hul eie vriende en vriendinne waarneem. Hulle leer dus sosiale vaardighede aan deur waarneming en navolging van hul ouers se voorbeelde – teenoor die negatiewe voorbeelde wat deur die kinders by die skool gestel word.

(10) Aanleer van 'n positiewe werksetiek

Tydens die onderhoud het dit duidelik geblyk dat die ouers 'n hoë premie plaas op die kweek van 'n positiewe werksetiek. Leerders word aangemoedig om benewens skoolwerk ook ander take by die huis te verrig. Ouers meld dat leerders hierdie take sonder veel aanmoediging aanvaar en uitvoer. Hulle leer ook deur tuisskooling om aan hulself doelwitte te stel en die doelwitte na te streef. Leerders leer, volgens alle aanduidings, bowenal om intrinsieke waarde aan werk te heg. Hulle leer om nie eksterne redes tot werk aan te voer nie, maar om vir hulself te werk. Een ouer noem dat haar seun nooit tydens sy skoolloopbaan wou leer vir 'n eksamen nie, en selfs sou jok oor die werk wat hy moes doen. Sedert hy met tuisskooling begin het, het sy houding jeens werk heeltemal verander en *".. hy het vanself gaan sit en leer - tussen 6 en 8 ure per dag."*

(11) Praktiese leerskool

Die feit dat die kinders blootgestel word aan die daaglikse lewe soos wat dit elke dag deur die volwassene beleef word, blyk ook 'n positiewe impak op die tuisleerders te hê in die sin dat hulle beter voorbereid is op die lewe, met al die op- en afdraandes. Die kinders leer hoe om die daaglikse take te verrig en leer hoe om byvoorbeeld 'n gesin en huis te bestuur – iets wat baie meer prakties is as wat jy in 'n skool kan leer. Die kinders sien daagliks hoe probleme in die huis en gesin hanteer en opgelos word en doen dus meer werklike en praktiese ervaring op as wat in die skole die geval is. Soos in hoofstuk 2 verduidelik, glo baie van die tuisskolers dat die ervaring wat die kinders in die praktyk opdoen, baie meer werd is as die teoretiese lesse

waaraan hulle in onnatuurlike omstandighede in die skool blootgestel word. Die argument word weer geopper dat die meeste van die leerinhoude in die skole van min waarde is vir die kind in sy latere lewe, teenoor die praktiese lewenservaring wat hulle elke dag by die huis "leef". Een ouer beskryf hierdie situasie soos volg "... *having had real-life problems to deal with as opposed to simulated ones.*" Een tuissskoler definieer die impak van tuissskoling op haar kind as "...*getting educated in a holistic way*" – synde 'n alles-omvattende benadering tot opvoeding.

(12) Ontwikkeling van individualiteit

Tuisleerders het groter geleentheid om hulle eie individualiteit te ontwikkel aangesien hulle nie deel uitmaak van die groepsdruk tot gelykheid en middelmatigheid nie. Tuisleerders hoef nie soos die groep aan te trek nie, hoef nie te rook en drink om aanvaarbaar te wees nie en het definitiewe geleentheid om hulself beter te leer ken en hul eie unieke belangstellings en persoonlikhede te ontwikkel. Die moeder van 'n seun wat op geen stadium in die skool wou konformeer nie, en as gevolg daarvan ernstige probleme in die skool gehad het, noem dat hy nou sy eie individualiteit kan ultiem en dat hy onder hierdie omstandighede absoluut floreer. Deurdat die kinders se persoonlike individualiteit ontwikkel word, is hulle, volgens die ouers, sodoende ook gelukkiger kinders.

(13) Geleentheid tot selfkennis

Dit wil voorkom asof tuisleerders meer tyd tot hulle beskikking het en dat daar dus meer geleentheid geskep word om hulself as persoon te leer ken. Hulle het die geleentheid om, sonder eksterne druk, vas te stel waarin hulle spesifiek belangstel, hulle het tyd om hul eie talente te ontdek en hulle het ook tyd om hulself in verskillende omstandighede te leer handhaaf. Tuisleerders kan daaglik onbeperk met hul eie belangstellings en passies omgaan, en hul eie beperkinge en sterkpunte in 'n nie-bedreigende omgewing eksploreer en eksploteer. So kan seuns byvoorbeeld sonder skroom aan aktiwiteite deelneem wat volgens die groep moontlik as onaanvaarbaar geklassifiseer word, soos musieklesse of danslesse. Soos een ouer dit stel: "*They are more able to identify their particular interests and passions and pursue those.*"

(14) Tydsbenutting

Aangesien die tuisleerder se onderrig en opvoeding nie in ure en minute en periodes gemeet word nie, lyk dit asof tuisleerders reeds van 'n vroeë ouderdom af leer hoe om tyd nuttig te bestee. Min van die aktiwiteite waarin tuisleerders hulself begeef, word as sinneloos gereken, aangesien leer in elke handeling, hetsy formeel of informeel, plaasvind.

Tuiskolers leer om take af te handel wat hulle begin het, ongeag die tyd wat daaraan bestee word. Hulle leer dat hulle op hulself aangewese is om take af te handel en dat hulle self kan besluit hoeveel tyd hulle daaraan wil spandeer. Intrinsieke motivering en die vaardigheid tot doelwitstelling en doelbereiking, word met die effektiewe tydsbeplanning en -benutting gekombineer.

Hulle het egter ook tyd *"to be a family and enjoy each other"*. Tuisskolers skep tyd *"to play and think and 'mess around"*.

Vraag 8: Hoe Ervaar Die Kinders Tuisskoling?

Hierdie vraag is eerstens aan die ouers gestel, maar is ook aan verskeie tuisleerders gevra, sonder dat hulle ouers teenwoordig was. Sonder uitsondering was die uitsprake van beide die ouers en kinders positief. Dit moet seker ook aanvaar word dat ouers nie die kinders teen hulle wil sou tuisskool nie, aangesien dit 'n uiters onaangename ervaring vir beide die ouers en leerders, sou wees. Verskeie response dui verder daarop dat die kinders op 'n gereelde basis weer voor die keuse gestel word om wel in die gewone skool geplaas te word. Daar kan met redelike sekerheid aanvaar word dat leerders wat tuisskoling nie positief ervaar nie, wel in die gewone skoolstelsel teruggeplaas is en dus nie aan hierdie ondersoek sou deelneem nie.

Verskeie ouers meld dat hoewel die kinders die tuisskoling as positief ervaar, dit ook 'n geval van *"skool is skool, maak nie saak waar dit gedoen word nie."* Die realiteit dat "skool" en "leer" een of ander vorm van inspanning meebring, word hier onderstreep. Een ouer verwoord hierdie stelling soos volg: *"no kid 'loves' school"*.

Uit die verskeidenheid response wat op hierdie vraag gegee is, wil dit ook voorkom asof die tipe tuisskoling wat ter sprake is, wel 'n invloed het op hoe die leerders dit ervaar. Gerekenaariseerde kurrikulums wat gevolg word, skyn meer die atmosfeer van "skool" te skep. Daarteenoor sou die implementering van "deschooling" of "unschooling" (soos bespreek in hoofstuk 2), waar die leerproses 'n meer natuurlike gang volg, 'n minder formele atmosfeer skep. In laasgenoemde geval het die leerproses dus 'n ingeboude prettige element en is daar min negatiewe konnotasie met "skool" en "leer".

Enkele response word onder die volgende kategorieë weergegee:

(1) Trots op eie werk en prestasie

- *"They really enjoy it and have taken ownership of their work."*
- *"lots of choices and opportunity in learning"*
- *"... dit (skool) is regtig vir haar nou baie ernstig..."*

(2) Persoonlike aandag

- *"You and your teacher know each other and your teacher understands you"*
- *" They enjoy the personal contact..."*
- *"...ek dink ook die individuele aandag is vir hom baie positief"*
- *"my kinders geniet elke oomblik daarvan – al die aandag wat hulle kry.."*

(3) Vryheid tot persoonlike ontwikkeling

- *"they enjoy....the freedom afforded them to be themselves."*
- *" they enjoy the freedom to pursue their interests and to set their own agendas as opposed to following some external authority's idea of priority"*

(4) Gemotiveerdheid tot leer

- *"...wou voorheen nie skool toe gaan nie, maar kan nou nie vroeg genoeg in die oggend by die 'skool' uitkom nie.... Skielik het sy hierdie akademiese student geraak"*
- *" there is no emphasis on grades, standards or other motivators that interfere with the love of learning something for its own sake"*

(5) Konsentrasievermoë verbeter

- *"...kinders met 'n kort aandagspan kry te veel insette by die skool, waar daar by die huis nie ander insette is nie en kan hy dus op grond daarvan beter konsentreer".*

(6) Spesifieke behoeftes word bevredig

- *"hy is disleksies en disgrafies... die feit dat hy nou op 'n rekenaar kan werk en teen sy eie pas kan werk, maak vir hom die mees ongelooflike verskil ."*

(7) Geleentheid om selfvertroue op te bou

- *"my seun... het nou selfs die moed om te vra as hy nie verstaan nie: dit is ook vir my die teken van selfvertroue: as die kind die moed het om te erken dat hy nie weet nie... dat dit nie 'n skande is om hulp te moet kry nie..."*

(8) Kweek van leerkultuur

- *" There is a learning culture – all the members of the family (parents too) are lifelong learners."*

(9) Sinvolle leerinhoud

- *"Learning takes place on a 'need-to-know' basis – thus is centered in real life"*
- *"There is no separation between home and learning."*
- *"..easy access to learning experiences and resources..."*

(10) Leer deur waarneming

- *" Mentoring relationships with people with more experience – older siblings, parents, gardener and household assistant."*

Vraag 9: Het U Kinders Enige Akademiese Baat By Tuisskoling Gevind.

Alle ouers het sonder uitsondering positief op hierdie vraag gereageer en was selfs verontwaardig dat hierdie vraag enigsins gestel word. Van die positiewe reaksies wissel van slegs punte en gemiddeldes wat verbeter het, tot die feit dat hulle selfdissipline aangeleer het en selfs in 'n tweede taal leer lees en skryf het voordat dit nog eintlik van hulle verwag behoort te wees.

Die vraag is verder gestel of die positiewe of verhoogde akademiese prestasies nie moontlik slegs as gevolg van verlaagde akademiese standaarde (by tuisskolers) te weeg gebring word nie. Die ouers het eenparig bevestig dat hulle akademiese standaarde hoër is as wat in die staatskole die geval is. Hierdie stelling kan deur die ouers gemaak word omdat die meeste van hulle baie sensitief is daarvoor dat hulle kinders nie benadeel moet word deurdat hulle tuisskoling ontvang nie, en dus daadwerklik gereeld die kinders onderwerp aan toetsing en eksamens. Die meeste ouers volg wel die kurrikulum van een of ander kurrikulum-verskaffer, hoewel dit nie slaafs nagevolg word nie. Daarbenewens volg sommige kurrikulumverskaffers 'n beleid waar toetse en eksamens verskaf word, hoewel dit nie verpligend vir die leerders is om dit af te lê nie. Baie tuisskolers laat ook gereeld die tuisleerders deur 'n onafhanklike Opvoedkundige Sielkundige evalueer. Hierdie onafhanklike toetsing is gestandaardiseer en kan dus die tuisleerder vergelyk met die norm.

Indien die ouers "unschooling" of "deschooling" gebruik, waar geen toetse of eksamens geskryf word nie, is dit redelik algemene praktyk dat die leerders onafhanklik deur 'n Opvoedkundige Sielkundige getoets word. Dit wil dus hier lyk asof die ouers baie moeite doen om te verseker dat hulle kinders akademies wel op standaard is.

Een ouer vra die teenvraag: "Wat is die definisie van akademiese standaarde?" Hierdie ouer glo dat akademiese standaarde deur die leerder en sy ouers self bepaal word. In tuisskoling kan leerdoelwitte deur die ouer en die tuisleerder na eie behoefte bepaal word en kan die sukses in hierdie konteks bepaal word deur die leeruitkomst in pas is met die vooropgestelde doelwitte. Die akademiese standaard is dus gestel in terme van die die doelwit of leeruitkoms wat bereik is.

Dit blyk ook verder uit die response dat die ouers baie sensitief is vir enige moontlike kritiek wat in hierdie verband geopper mag word. Menige ouer noem dat hulle spesifiek op hoogte is van wat van die leerders in staatskole verwag word, en dat een selfs in kontak is met 'n onderwys-inspekteur wat gereeld verseker dat hulle die korrekte akademiese standaard handhaaf.

Die vraag kan egter gevra word: "Watter standaard of wie bepaal die norm?" Ten einde hierdie vraag te beantwoord het die navorser dit raadsaam gevind om 'n ondersoek te loods om die akademiese prestasie van die tuisleerders direk te vergelyk met dié van leerders in staatskole op dieselfde vlak.

Sedert 1994, is 'n beleid van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die staatskole geïmplementeer en is die skoolgaande jare van die leerders in verskillende fases gedeel. Die eerste fase, oftewel die grondslagfase, bestaan uit die eerste drie skooljare van die leerder. In hierdie fase word slegs gekonsentreer op die basiese geletterdheid van die leerder. Die Nasionale Onderwysdepartement het, in samewerking met Die Universiteit van die Oranje Vrystaat, UNICEF en UNESCO, 'n meetinstrument daargestel, waar die vlak van basiese geletterdheid by graad 4-leerders in Suid-Afrika getoets is (Volledige inligting is in hoofstuk 4 weergegee). Hierdie toets is op soortgelyke basis deur graad 4-tuisleerders afgeleë, met die voorveronderstelling dat die resultate daarvan aanduidend van die akademiese prestasie van die tuisleerders in vergelyking met die akademiese prestasie van die leerders in die staatskole is.

Die vergelykende resultate van die toets is soos volg:

Aantal deelnemers:	Geletterdheid:	145
	Gesyferdheid:	166
	Lewensoriëntering:	158

- **Vlak van Basiese Geletterdheid**

Die resultate van die toets is soos volg:

Tabel 5.1

Vergelykende Resultate: Vlak Van Basiese Geletterdheid

	Staatskole (% leerders)	Persentasie behaal in taak	Tuiskole (% leerders)
	13,27%	Behaal minder as 25%	1,39%
	47,14%	Behaal tussen 25% en 49%	0,69%
	26,78%	Behaal tussen 50% en 74%	9,03%
	12,82%	Behaal 75% of hoër	88,89%
Gemiddelde % behaal deur groep	48,10%		90,5%

Hierdie waardes is ook statisties getoets en die resultate bevestig dat daar 'n beduidende verskil op die getransformeerde waardes is en $p < .0001$ is. Die standaardafwyking by staatskole is bepaal op 23,04 en by tuiskole op 13,67.

- **Vlak van Basiese Gesyferdheid**

Tabel 5.2

Vergelykende Resultate : Vlak Van Basiese Gesyferdheid

	Staatskole (% leerders)	Persentasie behaal in taak	Tuisskole (% leerders)
	43,93%	Behaal minder as 25%	0%
	45,7%	Behaal tussen 25% en 49%	2,44%
	8,83%	Behaal tussen 50% en 74%	21,95%
	1,45%	Behaal 75% en hoër	75,61%
Gemiddelde % behaal deur groep	30,02%		82,4%

Hierdie waardes is ook statisties getoets en die resultate bevestig dat daar 'n beduidende verskil op die getransformeerde waardes is en $p < .0001$ is. Die standaardafwyking by die staatskole is bepaal op 15,18 en by tuisskole op 14,07.

- **Lewensoriëntering**

Tabel 5.3

Vergelykende Resultate: Lewensoriëntering

	Staatskole (% leerders)	Persentasie behaal in taak	Tuisskole (% leerders)
	8,33%	Behaal minder as 25%	0,63%
	53,83%	Behaal tussen 25% en 49%	1,27%
	31,7%	Behaal tussen 50% en 74%	16,46%
	6,01%	Behaal 75% en hoër	81,64%
Gemiddelde % behaal deur groep	47,11%		81,7%

Hierdie waardes is ook statisties getoets en die resultate bevestig dat daar 'n beduidende verskil op die getransformeerde waardes is en $p < .0001$ is. Die standaardafwyking by die staat is bepaal op 24,24 en by tuisskole op 11,90.

Dit moet hier weer eens beklemtoon word dat die akademiese prestasie van die groepe met mekaar vergelyk is op grond van die resultate soos verkry van die MLA-projek en van dieselfde toets wat aan tuisskolers afgeleë is. Geen kenmerkende eienskappe is aan die leerders van die staatskole of die leerders van tuisskole gegee nie. Dit sou waarskynlik wees dat die leerders aan die staatskole moontlik meer uit minderbevooregte groepe kan bestaan en die tuisleerders uit 'n meer bevoorregte groep mag bestaan. Daar is egter nie in die MLA-projek

melding gemaak van die feit dat die leerders uit 'n spesifieke groep geselekteer is nie, en geen voorsiening is daarvoor gemaak dat die gemiddelde hoër sou wees indien die groep slegs uit leerders van meer bevoorregte groepe sou wees nie. Daaruit word afgelei dat die geselekteerde groep vir die staatskole sonder voorwaarde as die norm van die stand van akademiese prestasie deur die Onderwysdepartement in Suid-Afrika aanvaar word, en die akademiese prestasie van die tuisskolers as groep word dan teen hierdie standaard vergelyk.

Gesien in daardie lig wil dit uit die persentasies blyk dat die akademiese prestasie van tuisleerders, gemeet aan die akademiese prestasie van leerders in staatskole, wel aansienlik hoër is as laasgenoemde en dat tuisleerders nie akademies benadeel word nie, maar eerder bevoordeel word.

Vraag 10: Is Daar Dalk Die Gevaar Dat Die Kind Meer Tyd Spandeer Aan 'N Vak Waarvan Hy Meer Hou Of In Belangstel En Dat Die Ander vakke Agterweë Bly?

Hierdie moontlike gevaar blyk nie 'n probleem te wees in tuisskooling nie, aangesien die leerders daagliks genoeg tyd het om aan 'n wye spektrum aspekte aandag te gee. Die feit dat die leerder-onderwyser-ratio gemiddeld twee tot een is, veroorsaak dat die onderwyser se aandag nie verdeel word nie, en elke leerder dus optimale aandag van die onderwyser kry. Sodoende word min tyd tydens lesure gemors en kan elke leerder genoeg tyd spandeer aan die inhoud waarin hy belangstel en is daar ook genoeg tyd om aan ander leerinhoud aandag te gee.

Een ouer noem dat sy soms moeite het met haar seun wat nie van tale hou nie, maar dan kan daar altyd 'n kompromie getref word: "*Vandag doen ons Wiskunde vir een uur meer, maar môre moet ons dan weer langer Afrikaans doen.*" Sy noem ook verder dat hulle gekose temas gewoonlik multi-dimensioneel is en dat verskeie vakke by een tema betrek word. So sou hulle deur die tema: "koring" byvoorbeeld nie die onderskeie vakke skei nie, maar terselfdetyd taalbefeninge, Wiskunde, Aardrykskunde, Wetenskap, Biologie, Entrepreneursbeginsels, navorsing en handskrifbefeninge integreer.

Dit wil ook voorkom asof leerders deur tuisskooling die geleentheid kry om meer verrykende werk in sekere vakke of belangstellings te doen. Die tuisleerder kan byvoorbeeld vir ure met die mikroskoop tuis eksperimenteer en alles onder die mikroskoop analiseer wat hy sou wou. In die gewone skole sou dieselfde leerder, volgens die ouer, moontlik slegs vyf minute by die mikroskoop kon deurbly, slegs met die opdrag wat die onderwyser vir hom sou gee. Die leerder kan met tuisskooling vir solank as wat sy belangstelling hou, by die mikroskoop deurbly en met 'n veel wyer spektrum van inhoud werk as in die klaskamer.

Leerders kan in ooreenkoms met hul ouer ook kies hoe intensief hulle sekere vakinhoud sou bestudeer. As die leerders 'n werklike belangstelling in 'n sekere rigting toon, kan daar meer aandag daaraan gegee word – ander vakke of leerinhoud waarin hulle minder belangstel kan meer oppervlakkig behandel word.

Die ouers meen verder ook dat sekere vakinhoud of inligting meer afgerond word. Die kind kan navorsing doen en meer te wete kom oor 'n sekere inhoud totdat hy 'n absolute meester op die gebied is. In staatskole word baie inhoud slegs behandel totdat die onderwyser tevrede is, of spandeer net soveel tyd daaraan as wat die sillabus toelaat. Die leerders moet daarmee verlies neem, ongeag of hulle werklik diepgaande kennis opgedoen het, of verdere belangstelling daarin het of nie. Die leerder se unieke of spesifieke behoeftes word dus selde in die staatskole in ag geneem.

Een ouer glo verder dat die feit dat 'n kind meer aandag aan sekere vakinhoud sou gee, nie as 'n "gevaar" gesien behoort te word nie, maar eerder as 'n positiewe uitvloeisel. Die kind doen dan reeds voortydig grondige kennis op van dit waarin hy belangstel en wat moontlik eendag sy beroep sou word. Sy noem dat kinders die hele dag tyd tot hul beskikking het – "tot tien uur vanaand toe" om met hulle skoolwerk en ander belangstellings om te gaan.

Vraag 11: Het U Kind Se Houding Teenoor Skool En Ander Akademiese Aangeleenthede Verander Sedert U Met Tuisskolling Begin Het?

Hierdie vraag is uit die aard van die saak slegs van toepassing indien die leerders wel voorheen gewone staatskole bygewoon het. Leerders wat 'n negatiewe houding teenoor skool gehad het, meestal weens swak akademiese prestasie, het 'n meer positiewe houding teenoor "skool" en "leer" ontwikkel. Hierdie positiewe swaai kan teruggespeur word na die feit dat hulle nou akademies beter vaar en nie meer die negatiewe insette van die onderwysers en ander leerders ervaar nie. Een ouer stel dit soos volg: "Sukses kweek sukses" – hoe beter die leerders begin vaar, hoe meer bereid is hulle om in hul werk te sit, en hoe meer suksesbeleving het die leerder. Een ouer noem ook dat hulle nou meer tyd het om aandag te skenk aan die inhoud wat haar kind nie verstaan nie. Sy sien dit as 'n sneeubaleffek: "Nou verstaan sy die werk beter, sy kan dit behoorlik weergee en sy sien die eindresultaat, so nou wil sy graag... en sy wil nou leer want sy kan presteer."

Hierdie verandering van houding ten opsigte van skoolwerk kan egter nie in alle gevalle as voor die hand liggend afgemaak word nie. Verskeie ouers noem dat hulle kinders wel meer positief is teenoor skoolwerk, maar dat hulle nog steeds sou verkies om niks te doen, eerder as om te werk. In hierdie gevalle is dit eerder 'n kwessie van "hoe vinniger ek dit ken, en hoe meer ek kan regkry, hoe vinniger hou ek op." Hulle hou nie soseer van die skoolwerk nie, maar doen dit maar aangesien hulle besef dat daar geen uitkoms is nie. Die wortel voor die neus van hierdie leerders is wel dat hulle punte verbeter het en dus dat hulle die skoolwerk doen, nie vir die werk as sodanig nie, maar wel "omdat dit lekker is om 'n goeie punt te behaal" – iets wat hulle nie voorheen kon regkry nie. Dit sou dus in hierdie gevalle geregtig wees om te noem dat die leerders moontlik in die staatskole vroeg die skool sou verlaat het, of by die skool in 'n "probleemgeval" ontaard het. Tuisskolling het dus in hierdie gevalle ook 'n positiewe uitkoms in die sin dat hierdie leerders 'n mate van sukses in die leerproses smaak en dus meer gereedlik sal werk as wat in die staatskole die geval sou wees.

Vraag 12: Definieer "Sosiallisering" Soos U Dit Sien.

Hierdie vraag is aan die ouers gestel ten einde vas te stel watter betekenis hulle aan sosialisering toeken. Aangesien die sosialerings-aspek van tuisskollers gewoonlik die grootste bron van kritiek teen tuisskolling is, was dit vir die navorser belangrik dat die ouers vir hulself uitmaak presies watter kriteria hulle aan sosialisering toeskryf en of hul kind(ers) binne daardie raamwerk aan die behoeftes tot positiewe sosialisering voldoen.

Die volgende definisies is aangegee:

- *"Dit is 'n persoon se vermoë om homself met selfvertroue te kan handhaaf in 'n sosiale situasie, om met vreemdelinge 'n sinvolle gesprek te kan handhaaf en ook om 'n vriendskap te kan onderhou."*
- *"A positive interaction inside and outside of the own family of the home schooler in all kinds of activities."*
- *"The ability to fit into society in an appropriate manner for their age"*
- *"Hoe hy optree teenoor ander kinders, tussen ander kinders en watter karaktereienskappe hy openbaar teenoor hulle."*
- *"Die kind se vermoë om met mense oor die weg te kan kom, ouer en jonger as hy, en om homself in enige situasie te kan handhaaf sonder dat dit ten koste van 'n ander persoon moet wees."*
- *"..Sosisalisering het ook vir my te doen met die interaksie tussen die verskillende geslagte."*
- *"Ek dink in die skole is hulle in ouderdomsgroepe en in klasse gedeel en hulle word geleer om net in daardie spesifieke ouderdomsgroep te sosialiseer. ...So daar is geen vertikale sosialisering nie, slegs horisontale sosialisering – met ander woorde hulle word nie geleer om met volwassenes en kinders kleiner as hulself te sosialiseer nie. Tuisskolling leer hulle om ook vertikaal te sosialiseer"*
- *"...ek sal ook graag wil hê dat my kind homself goed kan oordra as hy met iemand kommunikeer, hy moet respek betoon wanneer respek betoon moet word en weet wanneer om stil te bly en wanneer om te praat..."*
- *"Sosisalisering gaan daarvoor vir my dat my kind nooit voel dat hy uit is nie, hy moet altyd kan voel dat hy by die groep kan inpas en aanpas. Hy moet dus oor die sosiale vaardighede beskik om homself in alle situasies te kan handhaaf"*
- *"sosisalisering koppel ek ook aan Christelike beginsels...Ek hoop dat my kind met die regte elemente kan sosialiseer dat hy wel dit op 'n Christelike basis sal kan doen ... en oor die nodige sosiale vaardighede sal beskik om die regte keuses te kan maak."*
- *"Contrary to popular opinion – I believe that socialization begins at home and not in the school yard. If a child is taught to be caring, thoughtful and considerate and well mannered in his dealings with other members of his/her family at home, this will be carried over into his relationships with others outside of the home. Socialization skills that have been learned and are practiced come from our (the parents') set of values and not other children's"*

- *The official definition of socialization is the process by which norms and standards of society are passed on from one generation to the next. What most people mean by socialization is actually social interaction. To me the meaning of social interaction is a person's ability to interact and form relationships with other people."*

Benewens bogenoemde opmerkings het verskeie ouers melding gemaak van die groepdruk waaronder tieners gebuk gaan ten einde aanvaarbaar in die groep geag te word.

Vraag 13: Hoe Sien Die Stand Van U Kind Se Sosialisering Daaruit?

Hoewel dit moeilik is om die stand van die kind se sosialisering te bepaal, wil dit voorkom asof tuissekolers spesifiek moeite doen om hulle kinders in gereelde kontak met ander persone te bring. Vervolgens 'n aanduiding van die ouers se siening van die stand van sosialisering van die tuisleerders:

(1) Horisontale en vertikale sosialisering

Dit wil voorkom asof die ouers moeite doen om hulle kinders met ander kinders, van verskillende ouderdomme, in kontak te bring. Dit blyk vir alle ouers van kardinale belang te wees dat die kinders beide met eie portuurgroep en kinders jonger as hulself, maar ook gemaklik met volwassenes kan kommunikeer en hulself in enige sosiale situasie kan handhaaf.

(2) Leierskap

Verskeie ouers maak melding daarvan dat hulle kinders in 'n groep, hetsy spansport of tydens sosiale geleenthede, gereeld die leiding sal neem as leier van die span, of by informele byeenkomste die groepaktiwiteite sal inisieer en organiseer.

(3) Sosialiseringstyl

Dit wil lyk asof tuissekoling nie die styl van sosialisering van die kind baie verander nie. Enkele ouers meen wel dat hulle kinders minder teruggetrokke is, of meer geredelik met persone kontak maak as wat voorheen die geval was. Die grootste meerderheid meld egter dat tuissekoling nie hulle kinders se persoonlikhede verander het nie, en dat die teruggetrokke kind steeds op die agtergrond sou beweeg en die ekstroverte weer vinniger maats maak. Wat egter duidelik blyk is dat die tuisleerders hegter vriendskappe met ander smee en meer daartoe geneig is om maats te maak met ander kinders wat dieselfde belangstellings of stokperdjies deel. In hierdie opsig dien sportaktiwiteite ook as 'n sosialiseringsagent aangesien die kinders wat aan die sportsoort deelneem gewoonlik 'n gemeenskaplike liefde of belangstelling deel. Voortspruitend smee tuisleerders dan hegte vriendskappe met maats wat in dieselfde span speel of aan dieselfde sport deelneem.

(4) Sosialiseringsmodellering

Tuisleerders blyk ook meer volwasse in hulle sosialisering met ander kinders te wees aangesien hulle die voorbeeld wat hulle ouers in hierdie verband stel, kan naboots. Die ouers glo dat die leerders sosiaal positiewe modelle waarneem deur hulle eie vriendskappe te skoei op die waarde wat hul ouers aan vriendskappe heg en in die wyse waarop die ouers met hul eie vriende en vriendinne omgaan.

Die ouers glo ook dat die leerders deur middel van modellering sekere sosiale vaardighede, soos konflikhantering en probleemoplossingsvaardighede, aanleer en dit in die konteks van hulle eie vriendskappe kan implementeer.

(5) Positiewe sosialisering

Die ouers is baie gesteld daarop om hulle kinders in moeilike sosiale situasies te ondersteun, dus glo hulle dat hul kinders slegs in aanraking kom met positiewe sosialisering en nie met die negatiewe sosialisering wat soms in staatskole hoogty vier nie.

(6) Portuurgroep

Tuisleerders word ook nie in 'n "seepbel" groot nie, en word nie deur die feit dat hulle getuisskool word noodwendig geïsoleer van die buitewêreld nie. Uit response blyk dit dat tuisleerders aan presies dieselfde soort aktiwiteite as enige ander tiener deelneem en dat die ouers wel moeite doen dat hulle aan 'n verskeidenheid aktiwiteite deelneem en gereeld met ander kinders in dieselfde ouderdomsgroep sosialiseer.

Verskeie tuisleerders behou kontak met leerders wat voorheen saam met hulle in die staatskole was en hulle kuier gereeld oor en weer.

Dit wil egter voorkom asof die leerder se persoonlikheid 'n bepalende faktor is in die stand van sy sosialisering en dat dit nie deur tuis skoling verander kan word nie. Volgens alle aanduidings voel die ouers nie dat hulle kinders op enige wyse sosiaal benadeel word nie.

In gesprekke wat met die tuisleerders self gevoer is, word hierdie feite ook beklemtoon. Hulle meld dat hulle genoeg vriende het, gereeld kontak met hulle het en nie meer eensaam voel as wat enige ander kind in die staatskole sou voel nie.

(7) Hegte vriendskappe

Die vraag ontstaan hier of die tuisleerder nie dalk die vaardigheid om nuwe vriendskappe aan te knoop verloor nie. Die oorgrote meerderheid van die ouers meen dat hulle kinders nou meer geneigd is om nuwe vriende of maats te maak aangesien hulle nie met enige etiket om hulle nek rondloop nie. Dit kom daarop neer dat hulle

nie meer onderworpe is aan die etikette wat die onderwysers en ander kinders aan hulle toeken nie, dus kan hulle op 'n gelyke vlak met ander kinders vriende maak, en dit met selfvertroue in stand hou.

Ouers meen ook dat die beskikbaarheid van kinders, soos in 'n staatskool, nie noodwendig dit makliker maak om maats te maak of hegte vriendskappe te behou nie. Baie van die tuisskolers was tussen baie kinders terwyl hulle in gewone skole was, sonder dat hulle enige hegte vriendskappe kon vestig.

(8) Negatiewe sosiale aspekte

Een moeder is wel besorgd oor die feit dat sy glo haar seun sal nie regtig weet hoe om negatiewe sosiale aspekte te hanteer nie, omdat hy nie daaglik daarmee in aanraking kom nie. Sy glo dat hy baie weerloos is teen versoekings soos rook, drank of dwelms en dat hy nie sal weet hoe om dit te hanteer, sou hy daarmee gekonfronteer word nie. Sy koppel dit dan ook direk aan sy vermoë om vriendskappe te sluit: sy glo dat hy nie die onderskeid tussen goeie en slegte maats sal kan tref nie. Dus bied tuisskooling aan haar die versekering dat hy nie met minder goeie elemente in aanraking sal kom sonder dat sy daarvan kennis sal neem nie, met die hoop dat sy hom vir so lank moontlik daarteen sal beskerm, totdat hy in sy latere lewe hopenlik die versoekings selfstandig sal kan weerstaan.

Ten einde hierdie response en persepsies van die ouers te verifieer het die navorser 'n aantal tuisleerders, geselekteer op grond van beskikbaarheid, die Interpersoonlike Verhoudinge Vraelys (IVV) laat invul ten einde hulle stand van sosialisering wetenskaplik te bepaal. Die IVV-toets is gestandaardiseer vir leerders van graad 7 tot 9 en die tuisleerders se resultate kon gemeet word aan die norm, soos deur die toets gestel (sien hoofstuk 4 vir volledige bespreking).

Die toets is nie op 'n verteenwoordigende steekproef uitgevoer nie en die bevindinge is dus slegs van toepassing op die tuisleerders wat die toets afgelê het. Geen algemeen-geldigheid ten opsigte van die universum van tuisleerders word hiermee geïmpliseer nie, hoewel die tendense wel as aanduidings van die stand van die leerders se sosialisering beskou kan word.

Die resultate is soos volg:

Aantal deelnemers:

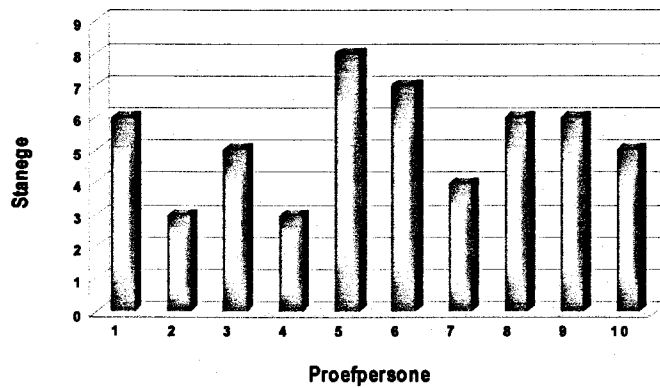
Seuns	13
Dogters	10
Totaal:	23

- **Selfvertroue**

In figuur 5.1 en figuur 5.2 (meisies en seuns onderskeidelik) word 'n oorsig gegee van die stand van die respondente se selfvertroue, soos gemeet aan die sekerheid wat hulle het dat die take wat hulle aanpak, suksesvol uitgevoer sal word en dat hulle tevrede sal wees met die resultate.

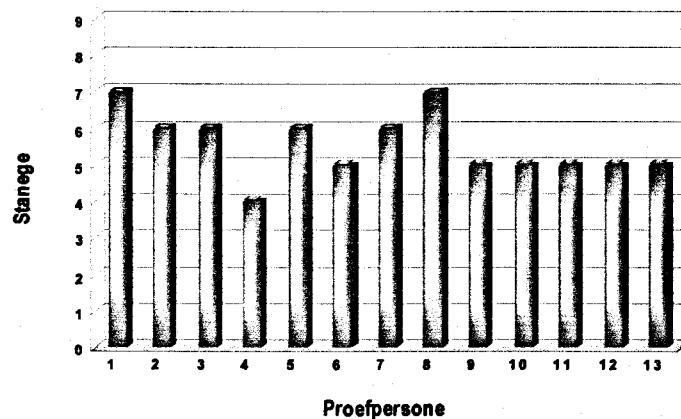
Figuur 5.1

Selfvertroue: Meisies



Figuur 5.2

Selfvertroue: Seuns



Respondente met 'n stanege van 9 of stanege van 1 tot 3, moet as swak aangepas beskou word (sien hoofstuk 4). Hulle het dus nie sekerheid oor hulle eie vermoë om take suksesvol aan te pak en te voltooi nie. Die res van die respondente kan as goed aangepas, met genoeg selfvertroue, geïdentifiseer word. Stanege 5 word by al die faktore as die gemiddelde telling beskou.

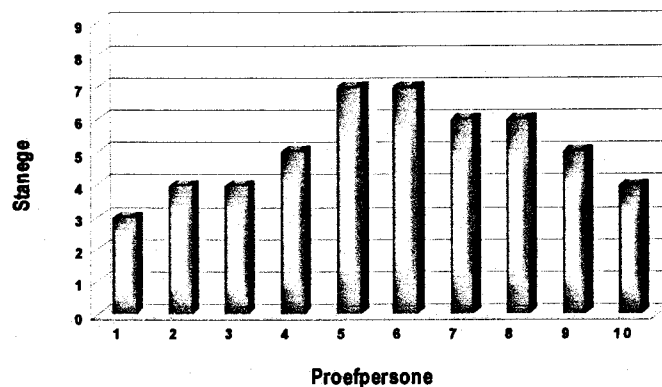
Uit hierdie twee figure blyk dit dat 20 % van die meisies as swak aangepas beskou kan word (respondente 2 en 4), terwyl geen respondent by die seuns as swak aangepas ten opsigte van hulle selfvertroue beskou kan word.

Van die meisies behaal 70% en die seuns 92 % 'n stanege van 5 en hoër, wat daarop dui dat hulle oor meer selfvertroue beskik as die gemiddeld vir hulle ouderdomsgroep.

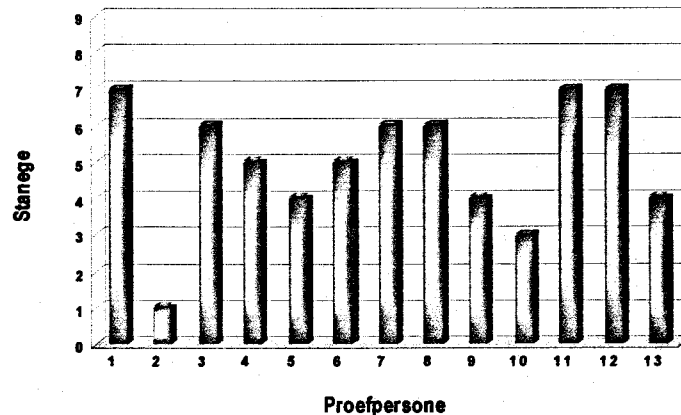
- **Eiewaarde**

Figuur 5.3 en 5.4 (meisies en seuns onderskeidelik) reflekteer die resultate vir die respondente ten opsigte van hulle gevoel van eiewaarde. Hierdie faktor word gemeet aan die mate waarin die respondente tevrede is met hulself, hulle voel dat hulle persoonlike standaarde kan bereik, in watter mate daar kongruensie is tussen wat hulle dink hulle is en wat belangrike ander van hulle verwag en hoe hulle hulself met hul ouderdomsgroep vergelyk.

Figuur 5.3
Eiewaarde :Dogters



Figuur 5.4
Eiewaarde :Seuns



Volgens die literatuur moet respondente met 'n stanege van 9 of 'n stanege tussen 1 en 3 as swak aangepas beskou word, terwyl die res as goed aangepas ten opsigte van hulle gevoel van eiewaarde geëvalueer word (Sien hoofstuk 4).

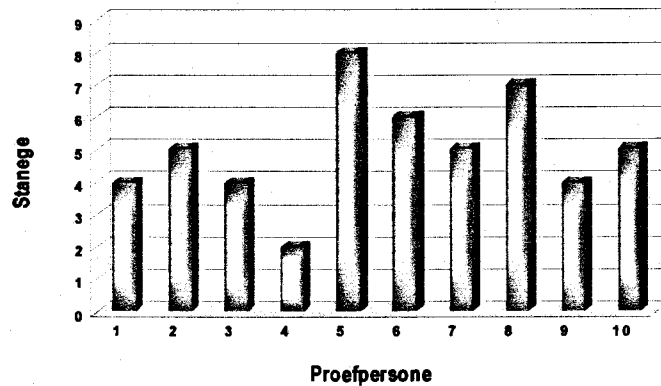
By die seuns behaal 2 respondente 'n stanege van 3 of laer, wat 15% verteenwoordig, terwyl 10 % van die meisies as swak aangepas beskou behoort te word.

Agt van die seuns-respondente, dus 61%, en 60% van die meisies, behaal 'n stanega van 5 of hoër, wat daarop dui dat hulle goed ten opsigte van hulle gevoel van eiewaarde aangepas is.

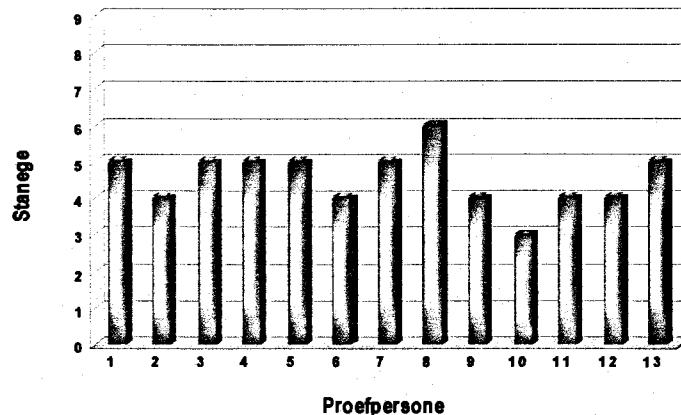
- **Selfbeheersing**

Figure 5.5 en 5.6 (meisies en seuns onderskeidelik) dui die mate van selfbeheersing waarvoor tuisleerders beskik, aan. Hierdie faktor meet die vermoë wat die respondente vertoon om hulle emosies en impulse suksesvol te beheer en dit op 'n sosiaal-aanvaarbare wyse te kanaliseer.

Figuur 5.5
Selfbeheersing: Meisies



Figuur 5.6
Selfbeheersing: Seuns



Staneges 1,2,3 en 9 is aanduidend van swak aangepastheid, terwyl die res op goeie aanpassing van die respondent ten opsigte van selfbeheersing dui.

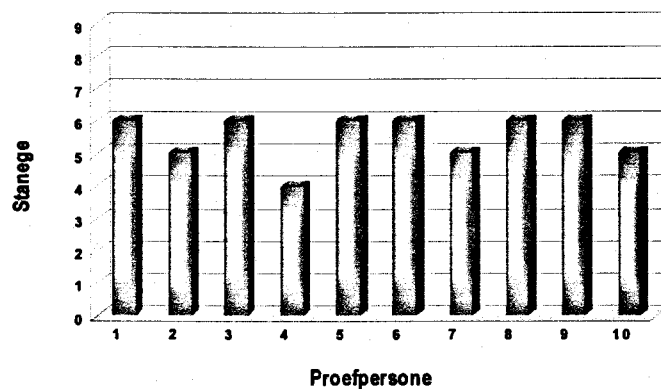
Slegs 1 respondent by beide die seuns (8%) en meisies (10%) dui op swak aangepastheid, aangesien hulle 'n stanega van 3 of laer behaal.

By die seuns is daar in 53% van die gevalle 'n stanege van 5 of hoër behaal, wat op 'n hoër aangepastheid as die gemiddeld van hulle ouderdomsgroep dui, terwyl 60% van die meisies 'n stanege van 5 of hoër behaal.

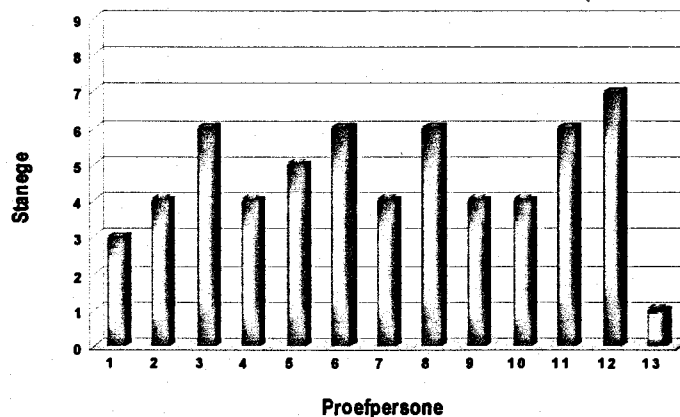
- **Senuweeagtigheid**

Figuur 5.7 (meisies) en figuur 5.8 (seuns) is aanduidend van die aanwesigheid van senuweeagtigheid of emosionaliteit by die respondente. Hierdie faktor meet die mate van spanning wat aanwesig is, soos geopenbaar deur angstige, doellose gedrag, kompulsiewe handeling en obsessiewe gedagtes.

Figuur 5.7
Senuweeagtigheid: Meisies



Figuur 5.8
Senuweeagtigheid: Seuns



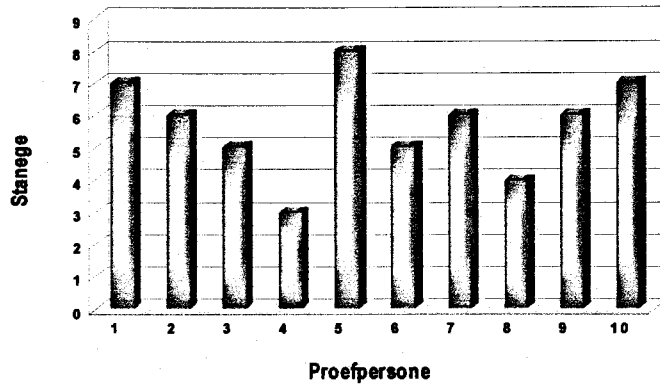
Uit die resultate wil dit voorkom asof 2 van die seuns (respondente 1 en 13) oor min emosionaliteit of senuweeagtigheid beskik, terwyl geen meisie 'n stanege van 3 of laer behaal nie.

Van die meisies behaal 90% 'n stanege van 5 of meer, terwyl 6 van die seuns, dus 46%, 'n stanege van 5 of meer behaal.

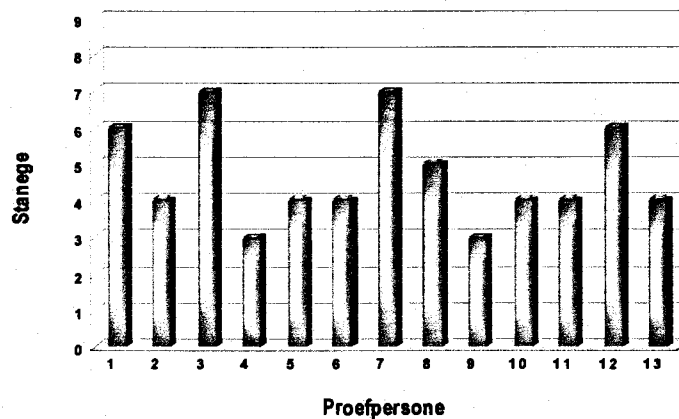
- **Gesondheid**

Respondente se houding teenoor hul liggaam en die vermoë om hul liggaam effektief te gebruik, word weerspieël in figure 5.9 (meisies) en 5.10 (seuns) as die faktor : gezondheid.

Figuur 5.9
Gesondheid :



Figuur 5.10
Gesondheid: Seuns



Respondente met 'n stanege van 3 of laer, moet as swak aangepas beskou word, terwyl die res as goed aangepas geïdentifiseer kan word.

Slegs respondent 4 by die meisies, en 15% van die seuns behaal 'n stanege van 3, wat aanduidend daarvan is dat hulle houding teenoor hulle liggame en die vermoë om hulle liggame effektief te gebruik, swak aangepas is.

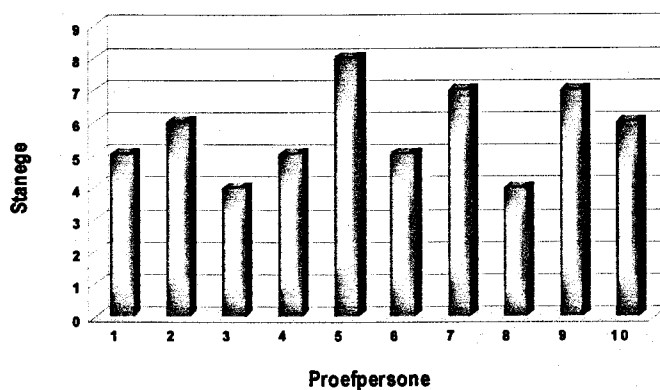
Van die meisies behaal 80% 'n stanege van 5 of hoër, terwyl 38 % van die seuns 'n bogemiddelde stanege vir hierdie faktor behaal.

- **Gesinsinvloede**

Figuur 5.11 gee 'n aanduiding van die gesin se invloed op die meisies, en figuur 5.12 is aanduidend van die invloed wat die gesin op die seuns-respondente het. Hierdie faktor meet die mate waarin die respondente tevrede is met hulle ouers en die sosio-ekonomiese omstandighede waarbinne hulle gesin hul bevind.

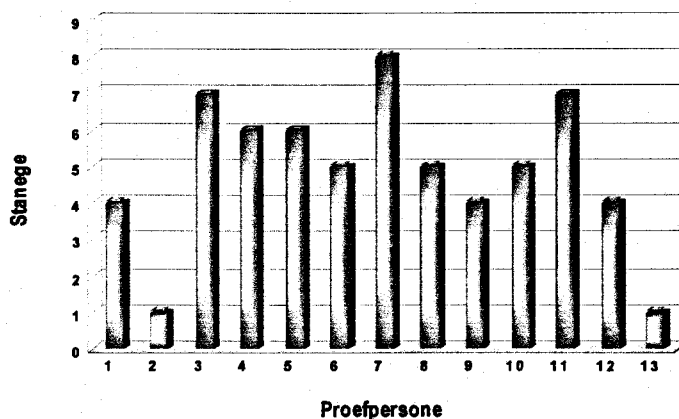
Figuur 5.11

Gesinsinvloede: Meisies



Figuur 5.12

Gesinsinvloede: Seuns



Indien 'n stanege van 3 of laer behaal word, word die respondent as swak aangepas ten opsigte van hierdie faktor beskou.

Uit die figuur blyk dit dat die meisies ten opsigte van die gesinsinvloed almal goed aangepas is, terwyl 15% van die seuns swak aangepas is, wat aanduidend is dat die respondente ontevrede is met hulle ouers en hul sosio-ekonomiese omstandighede.

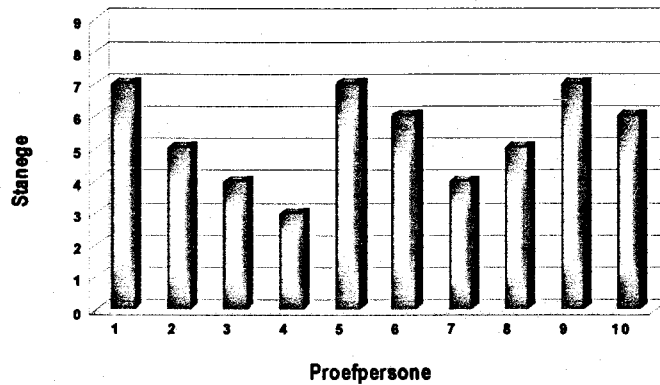
Een en sestig persent van die seuns behaal 'n stanege van 5 of hoër, en 80% van die meisies behaal 'n stanege wat hoër is as die gemiddeld vir hulle ouderdom.

- **Persoonlike vryheid**

Die mate waarin die respondente voel dat hulle vry is om hulle eie unieke vermoëns te realiseer, sonder om deur ouers ingeperk te word, word in figuur 5.13 (meisies) en 5.14 (seuns) weerspieël.

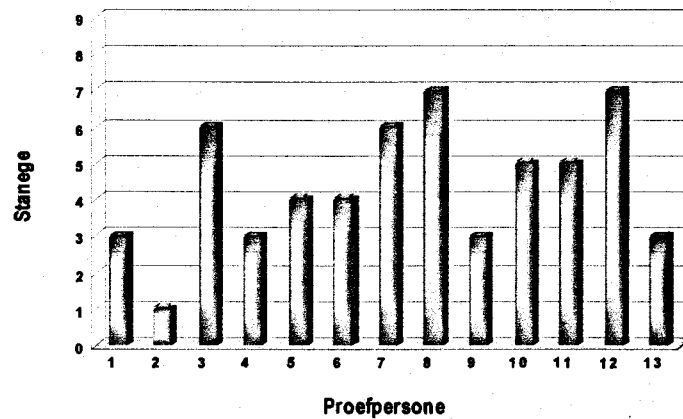
Figuur 5.13

Persoonlike Vryheid : Meisies



Figuur 5.14

Persoonlike Vryheid: Seuns



ndien 'n respondent 'n stanege van 3 of laer behaal, of stanege 9 behaal, moet hy as swak aangepas beskou word.

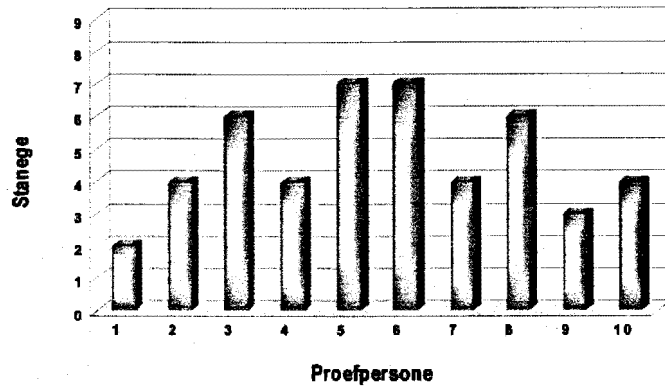
By die seuns voel 5 respondente, wat 38% verteenwoordig, dat hulle persoonlike vryheid aan bande gelê word, terwyl slegs 10% van die meisie-respondente ingeperk voel.

Respondente 3,7,8,10,11 en 12 by die seuns (46%) en 70% by die meisies behaal 'n stanege van 5 of hoër, wat bo die gemiddeld vir hulle ouderdomsgroep is en dus aanduidend daarvan is dat hulle nie deur hulle ouers ingeperk voel nie.

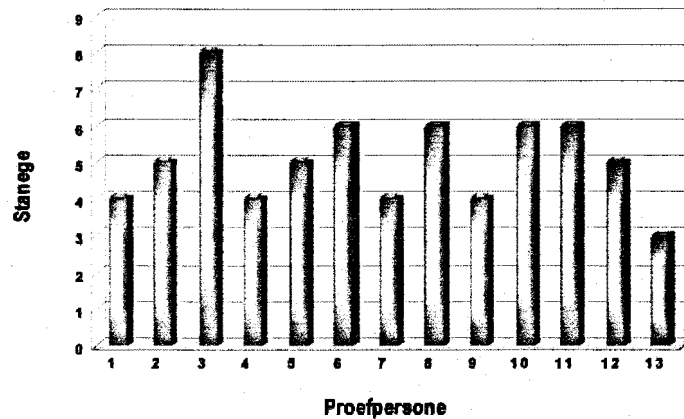
- **Sosialiteit : Algemeen**

Figuur 5.15 (meisies) en figuur 5.16 (seuns) gee 'n aanduiding van die vermoë waarop die respondente beskik om aan sosiale groepsverkeer deel te neem.

Figuur 5.15
Sosialiteit Algemeen: Meisies



Figuur 5.16
Sosialiteit Algemeen: Seuns



Indien 'n respondent 'n stanege van 3 of laer behaal, moet hy as swak aangepas beskou word.

Agt persent van die seuns behaal 'n stanege van 3, wat hierdie respondente as swak aangepas identifiseer, terwyl 2 van die meisie-respondente (respondente 1 en 9) 'n stanege van 3 of laer behaal. Hierdie respondente voel hulself as onbekwaam om behoorlik in groepsverband te funksioneer.

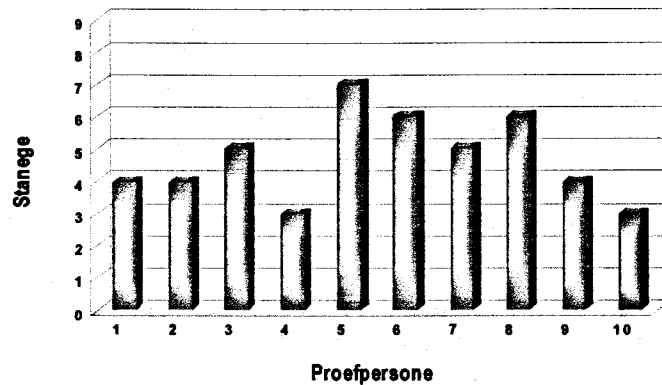
Van die seuns voel 61% van die respondente dat hulle goed in groepsverband kan funksioneer en vier meisie-respondente behaal 'n stanege van 5 of hoër, wat bo die gemiddeld vir hulle ouderdomsgroep is.

- **Sosialiteit: Teenoorgestelde Geslag**

Die vermoë van die respondente om 'n sosiale verhouding met die teenoorgestelde geslag aan te knoop word onderskeidelik in figuur 5.17 (meisies) en figuur 5.18 (seuns) aangetoon.

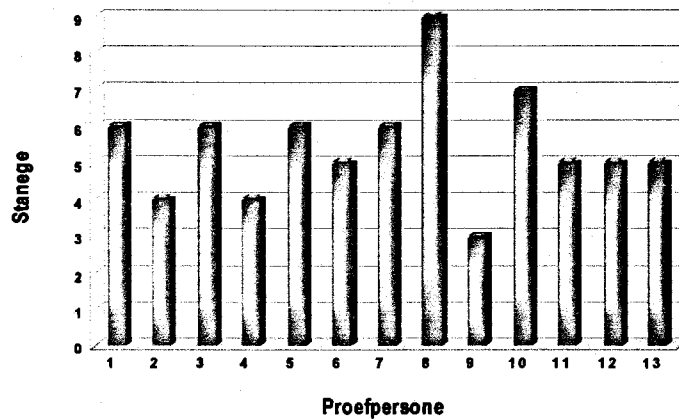
Figuur 5.17

Sosialiteit Teenoorgestelde Geslag: Meisies



Figuur 5.18

Sosialiteit Teenoorgestelde Geslag: Seuns



In hierdie faktor, moet respondente met 'n stanege van 1 tot 3 of 7 tot 9 as swak aangepas beskou word, terwyl die behaal van 'n stanege van 4, 5 of 6 as goed aangepas beskou word.

By die meisies behaal 2 respondente 'n stanege van 3 of laer, wat 20% verteenwoordig, en een respondent behaal 'n stanege van 7. Hierdie drie respondente moet as swak aangepas ten opsigte van die aanknoop van sosiale verhouding met die teenoorgestelde geslag beskou word. Sewe respondente behaal 'n stanege van tussen 4 en 6, en hulle vermoë om 'n sosiale verhouding met die teenoorgestelde geslag aan te knoop, word as goed aangepas beskou.

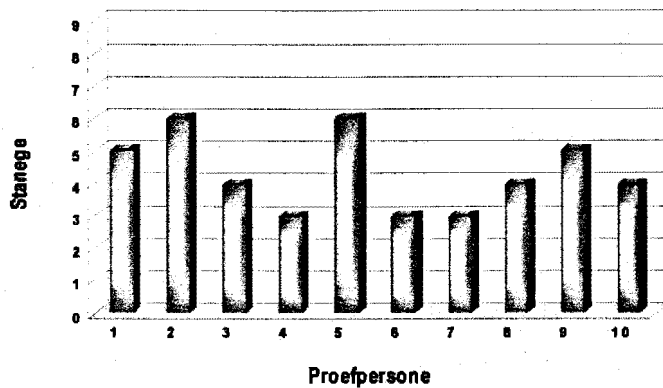
Slegs een respondent by die seuns behaal 'n stanege van 3 (respondent 9), en een respondent behaal 'n stanege van 9 (respondent 8), wat hierdie respondente as swak aangepas identifiseer. Die oorblywende 11 respondente (84%) behaal 'n stanege van tussen 4 en 6, en word hulle vermoë om 'n sosiale verhouding met die teenoorgestelde geslag aan te knoop as goed beskryf.

- **Sosialiteit: Dieselfde Geslag**

Die respondent se vermoë om sosiale verhoudings met lede van dieselfde geslag aan te knoop word deur figuur 5.19 (meisies) en figuur 5.20 (seuns) weergegee.

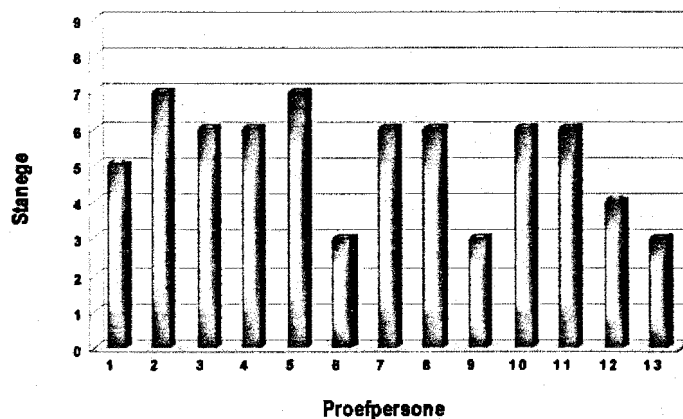
Figuur 5.19

Sosialiteit Dieselfde Geslag: Meisies



Figuur 5.20

Sosialiteit Dieselfde Geslag: Seuns



Alle respondente wat 'n stanege van 3 en laer en 7 en hoër behaal, moet as swak aangepas in hierdie faktor beskou word. Indien 'n stanege van tussen 4 en 6 behaal word, word die respondent as goed aangepas in hierdie veld beskou.

By die meisies behaal 30% van die respondente 'n stanege van 3, wat hulle as swak aangepas identifiseer. Sewe respondente behaal 'n stanege van tussen 4 en 6 wat aanduidend is op 'n bogemiddelde vermoë tot die aanknoop van sosiale verhoudinge met lede van dieselfde geslag.

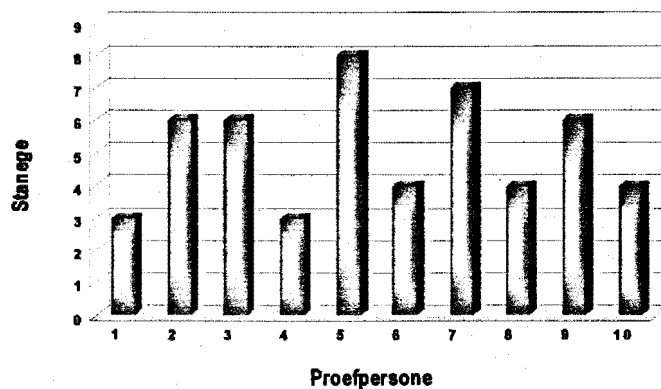
By die seuns behaal 3 respondente 'n stanege van 3 en 2 respondente behaal 'n stanege van 7. Dus kan 38% van die seuns-respondente as swak aangepas beskou word en 61% van die respondente kan as bogemiddeld goed in hulle ouderdomsgroep geïdentifiseer word.

- **Morele Inslag**

Die morele inslag, met ander woorde in watter mate die respondent volgens die aanvaarde norme van die samelewing optree, word in figuur 5.21 (meisies) en figuur 5.22 (seuns) weergegee.

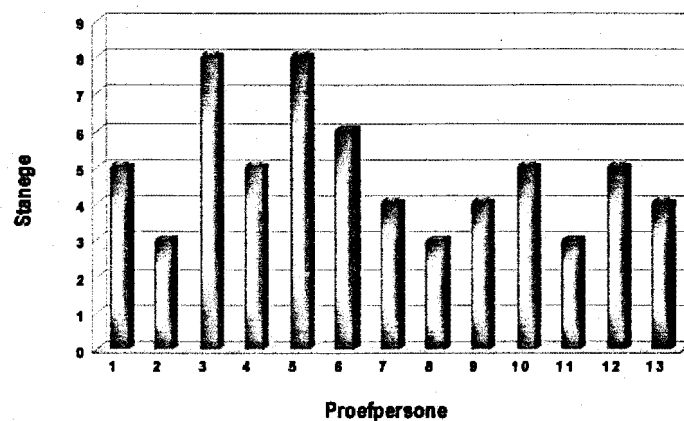
Figuur 5.21

Morele Inslag: Meisies



Figuur 5.22

Morele Inslag: Seuns



Respondente wat 'n stanege van 1,2,3,7,8 en 9 behaal, moet as swak aangepas beskou word. Indien 'n stanege van tussen 4 en 6 behaal word, word die respondent as goed aangepas ten opsigte van sy morele inslag beskou.

'n Stanege van 3 word deur 2, en 'n stanege van 7 of hoër word deur 2 meisie-respondente behaal. Hierdie 4 respondente moet as swak aangepas ten opsigte van hulle sekerheid oor die aanvaarde norme van die samelewing beskou word.

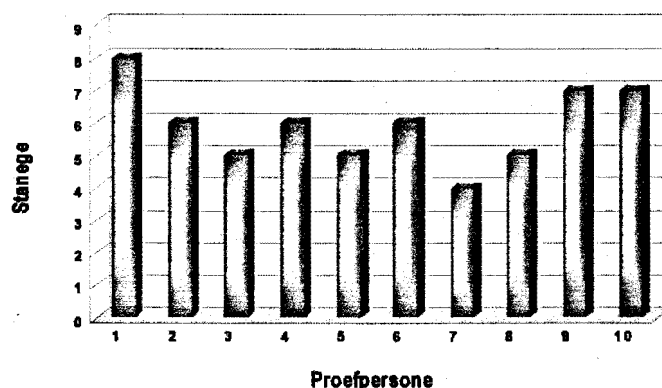
Ses meisie-respondente (60%) behaal 'n stanege van tussen 4 en 6, en word dan as goed aangepas ten opsigte van hulle morele inslag beskou.

By die seuns behaal 3 respondente 'n stanege van 3 en twee 'n stanege van 8. Hierdie 5 respondente, wat 38% verteenwoordig, moet as swak aangepas ten opsigte van hulle morele inslag beskou word, terwyl 61% as goed aangepas ten opsigte van hierdie faktor beskou moet word.

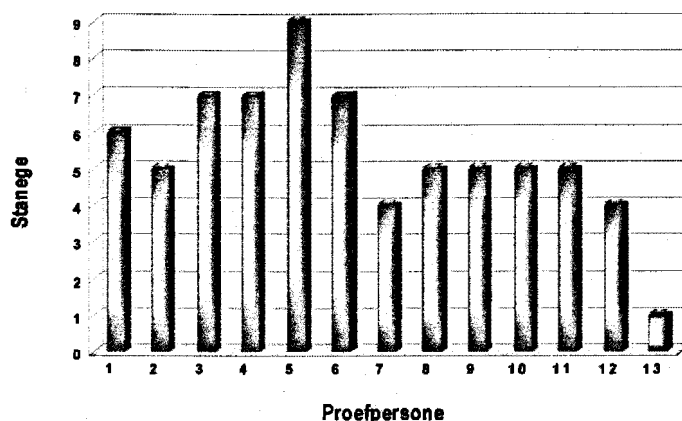
- **Formele verhoudings**

Figuur 5.23 (meisies) en figuur 5.24 (seuns) verteenwoordig die resultaat van die vermoë wat die respondente vertoon om formele verhoudinge met meerderes en ander belangrike volwassenes in die leersituasie te handhaaf.

Figuur 5.23
Formele Verhoudings: Meisies



Figuur 5.24
Formele Verhoudings: Seuns



Indien 'n stanege van 3 of laer behaal word, dui dit op 'n onvermoë van die respondent om goeie formele verhoudinge te kan stig. Die res sal aanduidend wees van 'n goed aangepaste vermoë tot formele verhoudingstigting.

Geen van die meisie-respondente behaal 'n stanege laer as 3 nie, en daar kan dus in hierdie verband verklaar word dat al die meisie-respondente oor 'n goeie vermoë tot formele verhoudingstigting beskik.

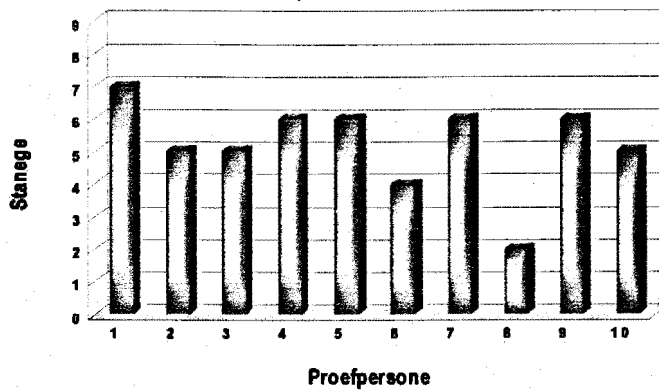
Slegs een seuns-respondent behaal 'n stanege van laer as 3 en dus word sy vermoë tot formele verhoudingstigting as swak aangepas beskou. Uit die resultate blyk dit dat 92% van die seuns oor 'n goeie vermoë om formele verhoudings te stig, beskik.

- **Leuenskaal**

Die leuentelling kan 'n aanduiding gee van die erns waarmee die respondent die vraelys beantwoord het. 'n Lae telling dui daarop dat die toetsling die vraelys eerlik beantwoord het, terwyl 'n stanege van 7 en hoër aanduidend daarvan kan wees dat die respondente hulself beter wou voordoen as wat hulle is. Figuur 5.25 (meisies) en figuur 5.26 (seuns) gee onderskeidelik 'n aanduiding van die leuenskaaltellings.

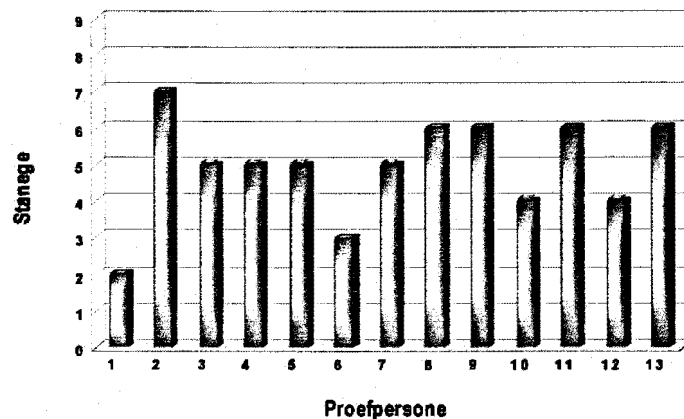
Figuur 5.25

Leuenskaal



Figuur 5.26

Leuenskaal



Uit die resultate wil dit voorkom asof slegs een respondent elk van die seuns en meisies 'n stanege van 7 behaal het, en dat hierdie twee respondente enersyds moontlik hulself beter wou voordoen as wat hulle werklik is, of andersyds nie die vraelys met erns probeer beantwoord het nie.

Globaal wil dit uit die resultate van hierdie vraelys lyk asof die tuisleerders goed aangepas is ten opsigte van hulle sosialisering. Hoewel hierdie resultate nie as algemeen-geldig ten opsigte van die universum beskou word nie, moet dit steeds as beduidend ten opsigte van die stand van sosialisering van tuisleerders aanvaar word, aangesien geen voorkeur of voorafbepaalde kriterium aan die moontlike respondente se insluiting tot die beantwoording van die vraelys gestel is nie. Die enigste kriterium was die beskikbaarheid van die moontlike respondente en die feit dat die respondente in graad 7 moet wees. Twee graad 8-seuns en een graad 9-seun het ook die vraelys beantwoord. Hulle resultate is ook in terme van hulle eie ouderdomsgroep geëvalueer en as deel van die ondersoek hanteer.

Vraag 14: Wat Doen U Om Die Kinders Se Sosiale Lewe Gesond Te Hou?

Sosiale geïsoleerdheid word gereedlik deur die leek met tuisskoling geassosieer en wanneer kritiek teen tuisskoling uitgespreek word, is dit gewoonlik een van die aspekte wat geopper word, naamlik dat tuisleerders maklik vereensaam. Die ouers van tuisleerders stem egter nie saam nie. Hoewel nie een ouer ontken dat hulle kinders ooit eensaam is nie, voel nie een van die ouers dat hulle kinders ooit meer eensaam is as kinders wat in die staatskole geakkomodeer word nie. Een ouer antwoord op die vraag of haar kinders eensaam is soos volg: *" Yes, but it was much more marked when they were at school when they had to cope with peer rejection and the nastiness that happens both during supervised and unsupervised times at a public school."*

Verskeie ouers noem dat hul kinders op hul eensaamste was tussen 'n klomp klasmaats – die feit dat verskeie ander kinders teenwoordig is, beteken nie noodwendig dat positiewe sosialisering plaasvind nie, eerder die teendeel.

Dit blyk dat die eensaamheid wat tuisleerders ervaar nie anders is as die normale eensaamheid wat enige mens van tyd tot tyd ervaar nie, maar dat dit nooit 'n patologiese of depressiewe soort eensaamheid is nie. Een ouer meen dat eensaamheid soms as die impetus tot kreatiewe denke dien. Die kinders gebruik hierdie eensaamheid as geleentheid om aan iets nuuts te dink om te doen en volgens die moeder kom hulle altyd met iets oorspronklik vorendag. Die moeder glo ook dat dit goed is om soms alleen te wees: *"..in die werklike lewe is mens tog ook baie keer alleen: dit is maar ook deel van 'n leerproses."*

Soos reeds gemeld, doen tuisskolers dan ook baie moeite om hulle kinders nie sosiaal afgesonderd groot te maak nie. Gereelde bymekaarkomste, formeel en informeel, word gehou vir tuisleerders om onderling kontak te hou. Meestal word die kinders se behoeftes in gedagte gehou. Een moeder noem dat haar seun graag oorlogspeletjies met ander seuns wou speel aangesien hy tussen drie susters grootword wat nie noodwendig oorlogspeletjies met hom wou speel nie. Spesifieke en gereelde afsprake is met drie ander seuns gemaak om in sy behoefte te voorsien, maar mettertyd het die behoefte getaan en is die formele afsprake afgeskaal tot meer ongereelde en informele oor-en-weer kuiers.

Tuisleerders het oor die algemeen 'n meer ontspanne, vryer en spontane leefwyse. Dit wil voorkom asof die ouers moeite doen om ander tuisskolers te identifiseer met kinders van ongeveer dieselfde ouderdomme. Tuisskool-families kuier dus gereeld en ondersteuning word terselfdertyd vir die tuisskolers gebied. Sosiale geleenthede soos gereelde ysskaats-uitstappies of georganiseerde speelgroepe word ook onderling gereël. Tuisskool-families reël ook gereeld besoeke van opvoedkundige waarde aan verskillende instansies, wat die leerders dan as 'n groep besoek.

Tuiskolers verseker verder dat hulle kinders aan georganiseerde spansport en individuele sportsoorte by klubs deelneem. Hierdie aktiwiteite wissel van krieket, hokkie, rugby, seiljag en netbal tot visvang, kano-wedrenne, perdry, Ierse danse, ballet, swem, "ballroom-dancing", tennis, gimnastiek, fietsrenne, muurbal en gereelde oefening by 'n gimnasium.

Kulturele aktiwiteite waarby hulle betrokke is, sluit die volgende in: kunsklasse, deelname aan kore, kunswedstryde, dramaklasse, musieklesse, amateur-toneelopvoerings en een seun doen tans 'n kursus by "Toastmasters".

Aktiwiteite by die kerk bied ook aan baie tuisleerders die geleentheid tot sosialisering. Die meeste van die leerders is betrokke by een of ander aktiwiteit by die kerk – koorgroepe, kerkjeugaksies, kinderevangelisasie, Bybel-uitreike en kulturele organisasies met 'n Christelike grondslag.

Weer eens is dit duidelik dat die tipe buite-kurrikulêre aktiwiteite waaraan die leerders deelneem in pas is met hulle persoonlike belangstellings en talente. In een huisgesin sou elke leerder aan 'n ander aktiwiteit deelneem, wat nie noodwendig deur 'n ander lid van die gesin gedupliseer word nie. Dit wil voorkom asof tuiskolers meer daarop ingestel is om gehoor te gee aan hulle kinders se individuele belangstelling en hulle nie te laat deelneem aan 'n sportsoort bloot op grond van die beskikbaarheid van afrigting by die skool nie.

Een ouer het dit genoem dat hy glo dat sy kinders aan beter afrigting blootgestel word omdat afrigters by sportklubs meer professioneel in hulle sportsoort is en werklik daarin belangstel om dit af te rig, anders as in 'n skoolopset waar die onderwysers gedwing word om sport af te rig, ongeag of hulle enige kennis of belangstelling daarin het. In 'n gesprek het ouers ook laat blyk dat hulle glo dat buite-klubs meer in pas is met hulle eie persoonlike ingesteldheid, waar alle kinders 'n kans sou kry om in die span te speel, ongeag of hy die beste of slegste speler is. By skole gebeur dit dat net die beste spelers vir die span gekies word en dat slegs hulle geregtig is op afrigting by die skool. Sodoende gebeur dit dan in skoolverband dat leerders wat nie noodwendig die beste speler is nie, nooit die geleentheid kry om in 'n span te speel of om werklik blootstelling aan die sport te hê nie. Hy noem dan ook dat baie van hierdie spelers wat nie die skoolspan haal nie soms vir die sport verlore gaan. Hierdie probleem word grootliks deur die buite-of privateklubs aangespreek en gee dus aan die tuisleerders werklik die geleentheid om deel te wees van die spanwerk en groepsgees: dus iets wat nie noodwendig vir baie leerders in die staatskole beskore is nie.

Vraag 15: Word U Kinders Sosiaal Benadeel Deur Die Feit Dat Hulle Getuisskool Word?

Min vrae was so sterk soos hierdie een beantwoord. Alle ouers het beklemtoon dat hulle kinders definitief nie sosiaal benadeel word nie, maar eerder bevoordeel word. Een ouer reageer soos volg: " *No! Quite the*

opposite. I think children are socially deprived by the fact that they go to a school. There are few other human contexts in which such unnatural peer-isolated human interaction takes place."

Hoewel ouers geantwoord het dat hulle aanvanklik onseker oor hierdie aspek van die tuisskoling was, en die meeste van hulle navorsing oor hierdie aspek gedoen het voordat hulle met tuisskoling begin het, het dit gou geblyk dat dit een van die makliker probleme is om te oorkom. Die kinders in staatskole sosialiseer nie noodwendig positief tydens lesperiodes nie, hoewel hulle in 'n groep saamgevoeg is en sosiale beginsels tog in die klaskamer sou geld, is dit nie anders gesteld met tuisleerders nie. Hulle is ook in 'n sosiale opset tydens les- en kontaktyd, waar hulle gedurig in sosiale kontak met hulle broers en susters het, en ook met een of meer ouer. Smiddae is die tuisleerders net so uitgelewer aan 'n sosiale situasie as leerders van staatskole, aangesien dit ook die tyd is wat hulle met maats verkeer of aan buitemuurse aktiwiteite deelneem. Een ouer het ook gemeld dat tuisleerders niks meer spesiaal as ander leerders is nie. Dit is slegs die leeraktiwiteit wat op 'n ander grondslag plaasvind. Die buitewêreld en die realiteite is vir tuisleerders net so relevant as vir skoolgaande leerders – buiten dat daar ander voordele aan tuisskoling verbonde is.

Een moeder noem dat dit vir haar minder belangrik is dat haar kinders met hulle eie portuurgroep sosialiseer, en glo dit is belangriker dat haar kinders met 'n verskeidenheid "andersoortige" mense kan sosialiseer. Sy glo dat sosialisering oor verskillende ouderdomme, rasse en sosiale vlakke meer sinvol is aangesien menslike kontak in die werklike lewe min geskied rondom persone met dieselfde ouderdom, ras, geslag en sosiale vlak as jyself. Volgens haar bied tuisskoling ook die geleentheid vir haar kinders om spontaan met enige persoon te sosialiseer, sonder dat enige druk op die kinders geplaas word om slegs in sekere ouderdomsgroepe, geslagsgroepe, rassegroepe of enige ander groepering te sosialiseer.

Vraag 16: Hoe Tree U Kinders Teenoor Volwassenes En Jonger Kinders Op?

Tuisleerders is volgens aanduidings meer gemaklik in volwassenes se geselskap as toe hulle in die staatskole was. Hierdie meer openlike kontak met volwassenes kan soms verkeerdelik as vrypostigheid of voor-op-die-waagtig geïnterpreteer word, aangesien hierdie gemaklike optrede soms nog in die samelewing as ongehoord bestempel word. Kinders moet gesien word en nie gehoor word nie, maar met tuisskoling word die kinders wel geleer om vir hulself te dink en nie slegs te aanvaar wat aan hulle opgedis word nie. Die gevolg is dat tuisleerders soms meer geneigd daartoe is om "opdringerig" op te tree. Een ouer verwoord dit soos volg: *"Sometimes he has the tendency to be a little forward and I think that this is the result of being allowed to think for himself, at times this is perceived by both myself and others as being precocious."*

Tuisleerders tree oor die algemeen goedgemanierd teenoor volwassenes op en beskou volwassenes as bronne van inligting, sonder om minderwaardig teenoor hulle te voel: *"Polite but don't put them on a pedestal. See them as sources of information and tend to ask them questions about things if they feel comfortable to do so."*

Die meeste ouers glo dat hulle kinders meer natuurlik teenoor volwassenes optree – nie noodwendig as hulle gelyke nie, maar sonder om weg te skram of minderwaardig te voel. Een ouer meen ook dat tuissskoling haar kind gehelp het om meer selfstandig in haar optrede te wees. Sy glo dat haar dogter nou die vrymoedigheid het om haar man te staan en te sê as sy iets nie verstaan nie. *“Sy is nie meer verskrik as sy met ’n volwasse persoon praat nie.”*

Die algemene respons op hierdie vraag is dat ouers meen dat hulle kinders met respek teenoor volwassenes optree, beter met volwassenes kan kommunikeer, nie “verskrik” optree as hulle in die geselskap van volwassenes is nie, meer spontaan hul saak teenoor volwassenes kan stel, soms tereg wysend sal optree indien hulle voel dat die volwassene verkeerd optree tot op die punt waar hulle selfs as vrypostig of voorbarig uitgemaak kan word. Die meeste van die ouers glo dat die kinders meer selfvertroue het tot kommunikasie met volwassenes as wat hulle voorheen gehad het, moontlik omdat hulle voorheen minder in volwasse geselskap verkeer het, en ook omdat hulle in die skoolopset nie toegelaat word om vrylik met volwassenes te kommunikeer nie.

Dit wil ook voorkom asof tuissskolers meer verdraagsaam teenoor jonger kinders optree. Hulle word in baie gevalle gedwing om met jonger kinders te verkeer, ’n geleentheid wat nie gewoonlik in skole voorkom nie. Een ouer beskryf die situasie waar leerders in graad-verband op die speelgrond om praktiese redes gesegregeer word. Die kinders leer dus nooit om werklik met jonger of ouer kinders as hulself te speel nie: hulle is net op kinders van dieselfde ouderdom aangewese. Met tuissskoling word die leerders gedwing om met alle ouderdomme, binne en buite gesinsverband, te sosialiseer en ook vir langer periodes per dag met ouer en jonger broers en susters te assosieer. Talle voorbeelde van verbeterde verhoudings tussen gesinslede word gemeld.

Verskeie voorbeelde word ook voorgehou van tuissskolers wat in groepsverband die leiding sou neem om almal in die groep te akkomodeer, waar jonger kinders ook op hulle vlak geakkomodeer word of gehelp word om by die res van die groep by te bly, of om nie agter te raak nie. Dit wil voorkom asof tuissskolers spesifiek sensitief en hulpvaardig is wanneer daar kinders jonger as hulself in ’n groep is.

Verskeie ouers meld dat hulle die verskil kan sien tussen hul kinders wat getuisskool word en hul ander kinders wat nie getuisskool word nie. Die kinders wat nie getuisskool word nie, assosieer nie maklik met kinders jonger as hulself nie. Een moeder noem verder ook dat haar seun maklik met sy jonger suster sou speel wanneer hulle alleen is, maar haar nie naby hom wil hê as sy maats by hom kom speel nie. Hoewel die ouer dit nie as ’n negatiewe aspek uitgewys het nie, moet dit ook aanvaar word dat leerders wat getuisskool word, nie sonder meer in sosiale fratse verander nie. Een moeder stel dit tereg dat daar tog ’n verskil in die tipe speletjies, onderwerpe van gesprekke en belangstellings tussen verskillende ouderdomsgroepe en geslagte is en dat tuissskolers ook aan hierdie universele sosiale beginsels onderworpe is. Dit wil egter voorkom asof tuissskolers

meer gereëlik met ander ouderdomme kinders kan sosialiseer sonder dat hulle blootgestel word daaraan om geterg of afgekraak te word.

Stegs een ouer voel dat haar kind se wyse en spektrum van sosialisering op geen stadium verander het nie. In hierdie geval was daar nog nooit enige ouderdom-segregasie in haar huis te bespeur nie en is daar van haar oudste seun se vriende wat nou nog steeds met haar jonger seun vriende is, hoewel hulle etlike jare in ouderdom verskil. Dit is egter 'n unieke situasie en hierdie verbintenis met die jonger seun blyk op grond van gemeenskaplike belangstellings te wees.

Tydens hierdie bespreking word weer eens na die feit verwys dat tuissekolers skynbaar op beide horisontale en vertikale vlak suksesvol kan sosialiseer. Dit blyk 'n positiewe uitkoms van tuissekoling te wees aangesien daar van volwassenes verwag word om op beide vlakke te kan sosialiseer en funksioneer. Hierdie vaardigheid word dus op 'n vroeë ouderdom reeds aangeleer en verfyn, moontlik as gevolg van die feit dat tuisleerders enige geleentheid tot sosialisering sou aangryp.

Vraag 17: Het U Kinders Langdurige Verhouding Met Maats Van Dieselfde Geslag En Hoe Sien Hulle Interaksie Met Die Teenoorgestelde Geslag Daaruit?

Alle ouers rapporteer langdurige verhouding met maats van dieselfde geslag. Soos reeds gemeld doen tuisleerders en hulle ouers moeite om vriendskappe lewendig te hou. Die meeste van die leerders behou vriende wat hulle op skool gehad het en bly dus sodoende in kontak met die sosiale giere van die oomblik. Dit wil ook voorkom asof hierdie leerders ook meer in staat is om langtermynvriendskappe te behou omdat daar nie die daaglikse konflik, wat hoogty in staatskole vier, in die verhouding teenwoordig is nie. Die kinders is nie hier gekonfronteer met onaangename ervarings wat die vriendskap kan laat skipbreuk ly nie, omdat dit op 'n meer neutrale grondslag plaasvind: weg van onderwysers wat leerders afkraak, of die etiket wat om hul nek gehang word, of die geterg omdat hulle nie die sportspan gehaal het nie, ensovoorts. Vriendskappe word dus hier gebou om hul persoonlikheid, gemeenskaplike belangstellings of ander meer neutrale en standvastige raakpunte.

Wat die teenoorgestelde geslag betref, wil dit ook lyk asof die ouers meen dat hulle kinders volgens hulle ouderdomme optree. Die jonger groepe speel wel met die teenoorgestelde geslag soos enige ander kind sou, sonder om enige romantiese konneksies daaraan te koppel. Van die tieners is, volgens hulle ouers, nou op die ouderdom waar hulle na meisies begin kyk, maar dit wil voorkom asof hierdie situasie heeltemal normaal en natuurlik ontwikkel. Een ouer noem dat die beskikbaarheid van groot groepe meisies, soos in 'n staatskool, nie noodwendig beteken dat die seuns met hulle sou assosieer of kommunikeer nie. Die proses is deel van die grootwordproses en tuisleerders is nie enigszins uitsonderings op die natuurlike gang van hierdie situasie nie.

Die feit dat hulle hulself nie so gereeld in die teenoorgestelde geslag se geselskap bevind nie, blyk ook nie noodwendig 'n probleem te wees nie. Hulle is almal, soos normale tieners, bewus van die teenoorgestelde geslag, maar is bereid om tot 'n verhouding toe te tree as dit nodig is. Hulle kan andersins gemaklik in mekaar se geselskap verkeer en skram nie weg van kontak met die teenoorgestelde geslag nie.

Vraag 18: Hoe Sien U Kind Se Selfbeeld En Selfvertroue Daaruit? Het Dit Verander Sedert Hulle Met Tuisskoling Begin Het?

Alle ouers rapporteer sonder vrees vir teësprak dat hulle kinders se selfvertroue en selfbeeld verbeter het sedert hulle met tuisskoling begin het. In die gevalle waar die leerders voorheen leerprobleme op skool gehad het, is dit duidelik dat tuisskoling weer hulle vertroue in hulself gegee het. Byvoorbeeld; *".. waar hy altyd net in die moeilikheid was: 'n mens se selfbeeld moet mos daardeur geknou word, want jy hoor net heeldag dat jy is hopeloos, dan begin jy dit glo en jy tree dan ook daarvolgens op. Nou is daar nie so iets nie, en ek laat hom voel dat hy belangrik en iets werd is. En kyk net na sy punte: hy wil nou selfs beter doen : waar hy voorheen nie omgee het nie. Dit moet mos jou selfbeeld verbeter as jou punte goed lyk en jy voel dat jy ten minste iets regkry."*

'n Ander moeder getuig in dieselfde trant: *" 'ek kan niks doen nie, almal sê ek is dom, ek is mos 'n hulpklaskind.. ' hy het selfs 'n spraakprobleem in die skool ontwikkel, as hy 'n mondeling moes doen het die kinders vir hom begin lag... en vandat hy tuisskool... hy neem vir my boodskappe, neem besprekings, stuur hom bank toe, waar hy voorheen dit nie sou kon gedoen het nie... hy het net baie baie meer selfvertroue."*

Een moeder het haar seun vir terapie na 'n sielkundige geneem omdat hy so min selfvertroue en 'n negatiewe selfbeeld gehad het. In haar eie woorde: *"..en so gou soos die sielkundiges opgebou het, so gou het die skool afgebreek en die maats het hom getrap totdat hy in die grond was. Maar sedert hy by die tuisskoling is, het sy selfvertroue fenominaal verander."* In alle genoemde gevalle wil dit voorkom asof die positiewe insette wat verbeterde akademiese prestasie aan die kinders gee, dadelik hul selfvertroue bou en dat hulle dan self beter wil presteer, wat weer hulle selfbeeld meer positief bou. Hierdie sneeubal-effek is male sonder tal deur sielkundiges bewys, die probleem is net dat leerders in skole min die geleentheid kry om akademies te begin presteer nadat hulle aanvanklik gesukkel het, eerstens omdat hulle dan altyd 'n trappie agter die res van die leerders bly en ook omdat hulle dan reeds die etiket om hulle nek dra dat hulle akademies sukkel. Om hierdie etiket afgeskud te kry, is werklik nie maklik nie. Die leerders bly dus vir die res van hulle skoolloopbaan die sukkelaar en die maklike prooi van ander leerders om hulle af te takel en dus ook hulle selfbeeld negatief te beïnvloed.

Anders as wat die vermoede kan wees, rapporteer een moeder dat haar kind sedert sy met tuisskoling begin het, minder ma-vas is. Voorheen het haar dogter geweier om skool toe te gaan, en sy het nie die selfvertroue

gehad om na maats se huise toe te gaan nie, sy wou heeltyd haar ma in sig hê. Noudat sy eintlik heeldag by haar ma is, is sy baie meer op haarself aangewese en het sy die selfvertroue om weg van haar ma af te beweeg. Sy gaan sonder teëstribbeling nou op haar eie by maats se huise speel en tree baie meer selfstandig op.

Verskeie ouers is verbaas dat hulle kinders ook nou die vertroue het om byvoorbeeld voor gehore op te tree: dans of musiek of drama. Iets wat hulle voorheen skaars in 'n groep wou doen, het hulle nou die selfvertroue om selfs alleen op te tree en aan eksamens deel te neem. Een moeder sê: " *...moes hom dwing en dreig om op die verhoog te klim en vanjaar het hulle opgetree en hy het alleen opgetree...Jy kan die verskil sien in sy persoonlikheid*".

Ouers noem dat hulle kinders beslis ook meer selfhandhawend ("assertive") optree en selfs iemand van hulle standpunt sal probeer oortuig: iets wat hulle voorheen nie sou gedoen het nie, maar liever met die oortuiging van die groep sou ingeval het.

Een moeder van wie een seun getuisskool word en die ouer een nie getuisskool word nie, noem dat die leerder wat nie getuisskool word nie altyd "n kop-onderstebo-houding" aanneem. Die kind het ook op 'n stadium verbaas gereageer toe sy jonger broer selfhandhawend opgetree het waarvoor hy self nie kans gesien het nie, bloot omdat hy nie genoeg selfvertroue gehad het nie.

Geen rapportering van verswakte selfbeeld of verminderde selfvertroue is ontvang nie: alle ouers meen dat hulle kinders baie meer selfvertroue het en 'n meer positiewe selfbeeld het. Nie alle ouers meen egter dat dit slegs as gevolg van die tuisskoling die geval is nie – een ouer meen dat dit te wagte sou wees weens die kind se grootwordproses en die feit dat die kind ouer word.

Die resultate van tuisskoling wat selfvertroue betref, kan ook gesien word in die optrede van tuisskolers met hul portuurgroep, wat wel die resultaat van staatskole is. " *Selfbeeld-gewys is sy die kind wat ek mee kan afwys. Ek wil nie die ander oudste een afkraak nie, maar hierdie een is net soveel makliker: sy was nie deur die tranes en hartseer wat die oudste een was nie... sy het geen kontak met negatiewe sosialisering gehad nie: daar was niks wat haar kon afbreek nie.*" Die moeder noem egter dat hierdie dogtertjie nie kan verstaan as maatjies nie met haar wil speel nie, of kant kies teen mekaar nie, bloot omdat sy nie daagliks met hierdie tipe negatiewe sosialisering in aanraking kom nie. Maar " *dit lyk asof sy nou al verstaan om die maatjies na albei kante te speel sodat hulle almal kan saamspeel*". Die dogtertjie leer dus wel, hoewel sy in meer beskermde omstandighede grootword, hoe om negatiewe sosialisering te hanteer.

Vraag 19: Wat Van Die Waardes En Norme Wat Hulle Aanhang?

Ouers vind dat hulle kinders makliker negatiewe waardes en norme in ander kinders raaksien. Hulle weet watter beginsels in hulle huise en by hulle ouers gehandhaaf word en berus hulle daarby. Die ouers waarvan kinders nog in die staatskole is, bevestig dat daardie kinders definitief ander waardes en norme aanhang as wat in die huis geld, en dat dit noodwendig tot botsings lei. Daar word ook algemeen aanvaar dat die kinders nie altyd hul ouers se waardes en norme sal aanhang nie, maar alle ouers meld dat daar die duidelike veronderstelling is dat die kinders later 'n keuse kan uitoefen, en gevolglik ook dan die gevolge van die keuse sal moet dra. Terwyl die kinders dus getuisskool word, lyk dit asof die kinders by die waardes en norme, soos van toepassing in die ouerhuis, berus.

Die kwessie van groepdruk word weer hier geopper, waar die ouers noem dat een aspek wat in tuisskooling se guns hier tel, is dat daar geen druk van buite is vir die kinders om deel te neem aan sake wat nie vir die ouers aanvaarbaar is nie. So is daar byvoorbeeld geen druk dat die tuisleerders wel 'n spesifieke fliek moet gaan kyk as dit teen die ouers se beginsels indruis nie. Ter versterking van die groepdruk-kwessie noem een ouer dat hoeveelhede nie saak maak aan hoe sterk die groepsdruk is nie. "Of daar nou 2 of 80 kinders in die klas saam is, die druk tot konformasie is daar en dit hang van jou kind se persoonlikheid af of hy gaan toegee of nie." Dit het dus hier te make met hoe sterk die kind die beginsels van die ouerhuis sy eie gemaak het of hy aan ander waardes en norme gaan toegee of nie.

Vraag 20: Kompetisie Word In Skole Gevind, Waar Leerders Teen Mekaar Wedywer Om Byvoorbeeld Akademies Te Presteer. Wat Motiveer U Kind Tans Tot Prestasie? Mis U Kind Daardie (Gesonde) Kompetisie?

Verskillende kinders word op verskillende wyses gemotiveer; waar kompetering met ander kinders wel vir een kind sou werk, werk dit nie noodwendig vir 'n ander kind nie. Met hierdie vraag het dit weer eens duidelik geblyk dat kompetisie tussen verskillende leerders in sommige gevalle vir hulle kinders positief gewerk het (veral die leerders wat akademies goed op skool gevaar het), maar die oorgrote meerderheid van die leerders kon nie met die ander leerders in die klas kompeteer nie, en was hulle selfs op die heel onderste sport van akademiese prestasie. Juis die feit dat hulle akademies nie met ander kinders kon kompeteer nie, het in baie gevalle daartoe gelei dat hulle 'n apatiese houding ingeneem het en "nie omgee het watter punt hulle behaal het nie". Die ommeswaai van hierdie apatiese houding het telkens voorgekom wanneer dieselfde leerders met tuisskooling akademies begin presteer het. Skielik kon hulle met hulself kompeteer om beter en beter te presteer, en het die eksterne kompetisie met ander kinders, of die houding van geen kompetisie nie, verander na intrinsieke of interne kompetisie. Die kinders word hier gedwing om nie na ander se prestasie te kyk nie, maar om net met hulself te kompeteer.

Hoewel die meeste van die ouers eksterne belonings aanbied vir verbeterde prestasie, is dit nog inherent die kind wat teen homself kompeteer en nie teen iemand anders nie, en juis hierdie tipe kompetisie kan eerder as gesonde kompetisie bestempel word.

Hoewel kinders met hulself kompeteer, noem een ouer dat die kinders ook deeglik daarvan bewus is dat hulle waarde as mense nie direk aan hulle prestasie gekoppel word of daarvan afhang nie. Hulle ontvang ewe veel ouerliefde en aanmoediging, of hulle akademies presteer of nie.

Verskeie ouers noem ook dat hulle kinders geleer word om aan hulself haalbare doelwitte te stel en dat hulle gemotiveer word deur hierdie doelwitte te probeer realiseer.

Rolmodelle speel ook 'n belangrike rol in die motivering van tuisleerders – hulle probeer die goeie voorbeelde nastreef en dit dien dan as motivering tot prestasie.

Soos reeds genoem, bied die meeste ouers een of ander beloning aan indien sekere doelwitte bereik word. Hierdie belonings hoef nie noodwendig groot in geldwaarde te wees nie, maar behels ook die aanbied van kleiner belonings : soos die gee van sterre of blomme indien die kind iets vermag. Belonings sluit ook byvoorbeeld in dat leerders iets lekkers kan doen wanneer hulle werk suksesvol afgehandel is, soos om te mag teken of krieket te gaan speel. Die voordeel van hierdie tipe beloning en motivering is dat leerders steeds teen hul eie pas die doelwit kan bereik. Die kind wat moontlik met 'n sekere vak of onderwerp sukkel, kan so lank as wat dit nodig is, neem om die doelwit te behaal. Hulle hoef nie teen dieselfde tempo as die ander kinders in die klas te beweeg nie, en die uiteinde is altyd dat die doelwit wel bereik word, ongeag hoeveel tyd daaraan spandeer is. Die kind beleef dus altyd sukses en hierdie sukses dien dan as aansporing om die volgende doelwit na te streef.

Die teendeel is egter ook waar. In sommige gevalle word die kinders vir goeie en vinnige afhandeling van sekere werk beloon deurdat hulle byvoorbeeld nie Vrydag hoef "skool" te hê nie. Doelwitte word gestel in terme van die hoeveelheid werk wat in die week afgehandel moet word. Indien die werk deeglik en volledig voor Vrydag afgehandel word, hoef die kind byvoorbeeld nie die Vrydag formele lesse te hê nie, en het hy dus die ekstra dag vry om te doen wat hy wil. Een moeder noem dat hierdie tipe beloning vir haar kind baie motiverend is – *"hoe minder skool hoe beter vir hom."* Hy weet wat van hom verwag word en hoeveel werk afgehandel moet wees. Hy sit ekstra tyd gedurende die eerste vier dae van die week in, en hy geniet dit ook, want hy weet dat hy positief daarvoor beloon sal word.

Ouers is ook bewus van die feit dat baie van die kinders in staatskole onder groot druk geplaas word om te presteer en dat dit eintlik die ouers se ego is wat sodoende in stand gehou word. Een ouer stel dit soos volg: *"ek sal nooit my kinders druk om te presteer as verlengstuk van my eie ego nie. In hierdie opsig is tuis skoling*

ook ideaal: op die skool is dit baie keer nie die kinders wat met mekaar kompeteer nie, maar die ouers wat deur middel van hulle kinders presteer. Daar is nou geen druk van sulke aard by ons nie. “

Een ander voordeel van tuisskooling wat hier ter sprake kom is dat leerders wat nie linker-brein-georiënteerd is nie, ook suksesvol kan wees. Indien kinders werklik nie akademies georiënteerd is nie, is die moeder heeltyd byderhand om aan hulle hul ander sterk punte en talente uit te wys, wat dan ook daartoe bydra dat die kinders gemotiveerd bly om wel hul werk te wil doen, hoewel hulle nie gaan presteer nie. Hulle het dus ook iemand wat hulle verstaan en hulle in 'n linkerbrein-georiënteerde wêreld kan ondersteun en nie onrealistiese eise aan hulle stel nie, maar hulle terselfdertyd ook ondersteun en voorberei op die wêreld waarin hulle hulself eendag gaan bevind. Die moeder bemagtig die leerders dus reeds vroegtydig om hulself en hulle unieke situasie te kan hanteer en hul eie talente raak te sien: iets waarvoor 'n onderwyseres in 'n staatskool beswaarlik tyd sou hê.

Vraag 21: Wat Is Die Verhouding Tussen U Kinders Onderling En Het Dit Verander Sedert Tuisskooling?

In die literatuur word dit beklemtoon dat kinders wat getuisskool word in dieselfde gesin skielik baie beter met mekaar oor die weg kom omdat hulle in 'n sekere sin gedwing word om saam te werk. Uit die response van ouers op hierdie vraag kan die afleiding gemaak word dat dit in baie gevalle waar is dat die kinders goed oor die weg kom. Dit wil egter nie lyk asof hierdie verhouding noodwendig as gevolg van die tuisskooling is nie, maar dat dit nog altyd die geval was, voor en na tuisskooling. In ander gevalle noem die ouers dat hulle kinders baie vassit, maar ook oor die weg kom indien hulle net op mekaar aangewese is.

Kommentaar wat hieroor voorgekom het:

- *“They get on well most of the time. They have always been close but are closer since being at home.”*
- *“..Was nog altyd baie goed..het meer verdraagsaam geword”*
- *“...very protective of each other. I think it has improved since homeschooling”*
- *“it has not changed, it was always good. It only developed further”*
- *“Hulle is baie naby aan mekaar – lekker baklei is natuurlik nie uitgesluit nie”*
- *“..ons kinders is van babatyd af baie na aan mekaar want daar is maar 'n 22 maande verskil tussen hulle. Selfs in 'n groep sal hulle saam met mekaar wees.”*
- *“My kinders het elkeen sy eie maats, maar hulle sal ook baie definitief van mekaar se doen en late weet, hulle sal altyd weet wat die ander een doen en waar hulle is. Die verhouding het nie verswak sedert tuisskooling nie, eerder verbeter.”*
- *“My dogtertjies het dieselfde belangstellings en hulle kom baie goed oor die weg.”*
- *“My seun en dogter was nog nooit werklik naby mekaar nie, maar hulle is deesdae vir lang tye in die dag op mekaar aangewese, so hulle speel dan alte lekker met mekaar.”*

- *"My kinders is soos dag en nag. Hulle sit vreeslik vas, nog altyd... die een is nog in die skool en die ander een word getuisskool, so hulle was nog nooit gedwing om net met mekaar oor die weg te kom nie. En ag, as hulle moet, dan weet ons nie van hulle nie, dan kan hulle goed oor die weg kom."*

Vraag 22: Het U Verhouding Met U Kinders Enigsins Verander Sedert U Met Tuisskoling Begin Het?

Hierdie vraag is met baie emosionele ontboesemings beantwoord. 'n Paar ouers het genoem dat hulle verhouding nie verander het nie aangesien dit nog altyd goed was. Verskeie ouers, die oorgrote meerderheid, het hier erken dat hulle nie hulle kinders voorheen verstaan het nie, nie die probleme wat hulle gehad het verstaan het nie, en ook nie verstaan het watter frustrasie en lyding hulle kinders daagliks moes verwerk nie. Hulle verhouding met hul kinders was verdoemend en hulle het altyd kant teen hulle kinders gekies, met baie negatiewe gevolge vir hulself en hulle kinders. Tuisskoling het hierdie problematiese verhoudinge tussen die ouers en kinders opgelos.

Die positiewe impak op die ouer-kind-verhouding kan in die volgende kategorieë geplaas word:

- Ouers spandeer meer tyd sinvol met hulle kinders en leer sodoende hul kinders beter ken.
- Die kinders het nou meer vrymoedigheid om met hulle probleme na die ouers te kom omdat hulle voel dat die kommunikasie-kanaal tussen hulle oop is.
- Ouers het geleer om hulle kinders se frustrasie en gedrag wat uit frustrasie spruit te herken en dit positief te kanaliseer.
- Ouers het meer betrokke geraak by hulle kinders en hulle alledaagse lewe.
- Ouers het meer begin luister na wat hulle kinders vir hulle wil sê.
- Ouers hoef minder "mag-speletjies" met die kinders te speel want daar is minder van 'n "baas-klaas"-verhouding tussen hulle.
- 'n Reeds goeie verhouding tussen die ouers en kinders het verdiep.
- Ouers en kinders is op mekaar aangewese en hulle kon mekaar begin bederf.
- Ouers en kinders het meer pret saam as tevore.
- Verbroke verhoudings se bande is weer van voor af gesmee.
- Kinders het weer hulle vertroue in volwassenes teruggekry.
- Ouers kry elke dag meer insig in die probleem-situasies waarin die kinders betrokke is en in die verlede was.
- Ouers verstaan hulle kinders beter, en die kinders verstaan ook hulle ouers beter.
- Verhoudings met die ouer wat nie die tuisskoling waarneem nie, het ook verbeter
- Die gesin word 'n meer hegte eenheid.
- Alternatiewe oplossings vir probleme word bedink.
- Ouers het meer respek vir en insig in hul kinders se denkpatrone.

- Ouers en kinders word gedwing om probleme op te los aangesien hulle nou leer dat die probleem nie vanself sal weggaan nie. Hulle moet dit saam oplos.
- Meer kwaliteit tyd word saam deurgebring.
- Ouers leer hulle kinders werklik ken.
- Een ouer noem dat sy weer moes leer om 'n tiener te wees, dus om te daal na die kind se vlak.
- Ouers sien die wêreld ook deur hulle kinders se oë of vanuit die kinders se perspektief.
- Ouers besef dat hulle nie alleen in dieselfde problematiese situasies is nie – alle kinders is maar min of meer dieselfde en alle ouers ervaar dieselfde probleme.
- Kinders is meer bereid om 'n opinie uit te spreek wat 'n aanduiding daarvan is dat hulle hulself meer aanvaarbaar in die gesin beleef.
- Ouers het geleer om minder selfsugtig te wees en vir die kinders ook hulle leefruimte te gee.
- Ouers stel hul kinders se belange eerste.
- Ouers voel dat hulle nou 'n tweede kans kry om die foute wat hulle voorheen met hulle kinders gemaak het, reg te stel.
- Ouers kan hulle kinders se selfbeeld positief help bou.
- Kinders weet dat hulle ouers altyd daar sal wees om hulle in problematiese situasies te help.

Verskeie ouers noem dat hierdie verhouding ook nie vanself van die begin af verbeter het nie: Sommige ouers het aanvanklik gesukkel met die feit dat hulle geen privaatheid meer gehad het nie, dat die kinders werklik vier-en-twintig uur per dag om hulle draai en dat hulle verslag oor elke beweging en telefoonoproep moes doen. Mettertyd leer almal, ouers en kinders, egter om aan mekaar die nodige ruimte te gee en hoef hulle bewegings nie werklik so inmekaar geweef te wees nie. Menige ouers noem dat tuisskoling egter steeds uitputtend is en dat dit nie aldag net maanskyn en rose is nie. Die beloning is egter sodanig dat dit vir hulle almal die moeite werd is.

Vraag 23: Die Rolwisseling Tussen Die Moeder En Onderwyser – Is Daar Nie 'n Diskrepasie Tussen Die Rolle Wat Jy Moet Vervul Nie?

Geen ouer het in hierdie opsig probleme ervaar nie. Die ouers meen dat hulle in die eerste plek die primêre opvoeder is en dat hierdie omskrywing beide rolle van moeder en onderwyser omvat. Vir party ouers was dit aanvanklik 'n moeilike situasie om terselfdertyd beide rolle te vervul, maar het die probleem mettertyd oorkom en is dit nou meer natuurlik vir almal.

Een ouer meen dat jy as ouer en as onderwyser baie gedissiplineerd moet wees voordat jy enigiens kan tuisskool en dat hierdie gedissiplineerdheid wat jy aan die kinders oordra die rolwisseling baie vergemaklik want die eindresultaat bly dieselfde – jy is die opvoeder van die kinders.

Die meeste van die ouers glo ook dat hulle enige situasie as 'n potensiële leergeleentheid beskou. Alledaagse take soos kos maak, koekies bak of matte stofsuig is 'n geleentheid om leerinhoud aan die kinders oor te dra. Sake soos die oordrag van waardes, norme en beginsels wag nie vir jou om van rolle te verwissel nie, dit bly alles deel van die leerproses, hetsy formeel of informeel.

Ouers tree ook deurentyd as 'n rolmodel op en baie van die daaglikse leer geskied deur middel van waarneming. Weer eens word die rol tussen liefdevolle ouers en ferm onderwysers nie hier geskei nie, en loop dit hand aan hand.

Vraag 24: Kan U Kinders Onafhanklik Besluite Neem Of Is Die Ouers Altyd Daar Om Hand By Te Sit?

Hoewel die kinders vier-en-twintig uur per dag aan die ouers uitgelewer is, wil dit nie voorkom asof die feit dat die ouers hulle kinders tuis skool werklik 'n verskil aan hierdie saak maak nie. Die ouers is volgens alle aanduidings nie werklik bereid om alle probleme vir die kinders op te los en te hanteer nie, al is hulle heeltyd vir die kinders beskikbaar. Dit is tuisouers se erns om hulle kinders vir die wêreld daarbuite op te voed, en dit lyk asof hulle werklik daarmee probeer volhou – ook in gevalle waar besluite geneem moet word.

Alledaagse keuses word sondermeer wel deur die kinders gemaak, byvoorbeeld watter klere hulle die dag gaan dra, of watter kos hulle vir middagete gaan maak of watter speletjie hulle gaan speel. Keuses ten opsigte van die program vir die dag word ook uitgevoer, byvoorbeeld as die kind nie lus is om Wiskunde te doen nie, kan daar van die program afgewyk word sodat hy net ander vakke doen, maar met die voorwaarde dat daar die volgende dag dan ekstra Wiskunde gedoen word.

Die meeste ouers beskou besluitneming en probleemoplossing as 'n belangrike deel van die leerproses en ouers probeer hierdie vaardigheid, waar moontlik, aan hulle kinders leer. Die ouers is deurgaans betrokke by die proses, maar die leerders weet dan dat hulle die verantwoordelikheid moet aanvaar om die gevolge van hulle keuses te dra. So noem die meeste van die ouers dat hulle kinders wel bereid is om keuses te maak en om die gevolge daarvan te dra, maar dat hulle as ouers daar is om in te gryp indien nodig.

Die leerproses behels egter implisiet dat keuses wat die kinders kan maak nie oor lewensbelangrike sake sal gaan nie. Met ander woorde, die sake waarvoor 'n besluit gemaak moet word, pas by die ouderdom van die kind. Die ouers is betrokke by die daarstelling van alternatiewe keuses en moontlike oplossings, asook met die stel van moontlike gevolge van elke alternatief. Daarna word die keuse aan die kinders gestel en hulle dra dan ook die moontlike gevolge van die keuse.

Verskeie ouers noem dat hulle wel die leiding neem en hul kinders in die regte rigting probeer stuur. Sou die besluit oor 'n belangrike saak geneem moet word, maar geen ernstige skade berokken kan word nie, laat hulle

die keuse aan die kinders oor. Een ouer noem dat hulle die kinders help met keuses wat op hulle vlak geneem kan word, maar dat daar wel sake is waaroor daar vir hulle geen keuse is nie – die ouers besluit en die kinders moet dit so aanvaar.

Een ouer maak beswaar daarteen dat kinders die gevolge van hulle keuses moet dra aangesien hy voel dat die kinders te klein is om die tipe verantwoordelikheid te moet dra. Hy stem egter saam dat dit as deel van 'n leerproses sin maak, maar dat die ouers moet keer dat die kinders verkeerde besluite neem nadat slegs die "koue feite" aan hulle gegee is en hulle dan boonop die gevolge daarvan self moet dra.

Dit wil dus voorkom asof tuisouers nie alle besluite vir en namens hulle kinders neem nie, hoewel dit moontlik die indruk sou kon skep dat dit wel die geval is aangesien die kinders nie bedags onder die wakende oog van hulle ouers uitbeweeg nie. Ouers is deeglik bewus van die feit dat kinders wel eie keuses moet kan maak en die gevolge vir hulle keuses moet dra. Die proses word egter hier in beskermde omstandighede aangeleer en geoefen, en die gevolge word dan grootliks onder beskermde omstandighede gedra. Die meeste ouers meld dat hulle kinders oor die algemeen die korrekte besluite neem, gegrond op die stewige fundamente van hulle waardestelsel.

Vraag 25: Maak U Kinders Voortdurend Op U Staat Om Hulle Te Help?

Alle ouers glo dat tuiskooling hulle kinders meer selfstandigheid geleer het, hoewel die teenoorgestelde egter eerder verwag sou word. Die feit dat die kinders elke dag by hulle ouers is en in 'n een-tot-een-situasie onderrig ontvang, maak volgens alle aanduidings nie die kinders meer afhanklik van hulle ouers nie, maar eerder meer selfstandig. Al die ouers verwag dat hulle kinders sekere take in die huis sal doen. Geen ouers noem dat hulle moet sukkel en kla dat hulle kinders die take afhandel nie. Die kinders het wel 'n keuse watter tyd van die dag hulle die take gaan doen, maar aan die einde van die dag sal hierdie take altyd afgehandel wees. Hulle leer dus om georganiseerd hulle dagprogram aan te pak en dit dan ook uit te voer.

Ouers meld ook dat kinders meer verantwoordelikheid vir hulle eie leer aanvaar. Waar dit in die skool die verantwoordelikheid van die onderwyser is om toe te sien dat die kinders die werk doen en dat hulle dit verstaan, word die verantwoordelikheid nou op die kinders geplaas. Indien hulle nie verstaan nie, moet hulle die vrymoedigheid hê om verdere navorsing oor die tema te doen, of die ouer om hulp te vra. Hierdie verskuiwing van verantwoordelikheid na die kinders, verg 'n sekere mate van selfstandigheid van hulle, want die kinders moet self tot die besef kom dat hulle nie verstaan nie, en moet dan self die nodige stappe neem om wel hulp te ontvang. Hierdie soort situasie leer kinders om verantwoordelikheid vir hulself te aanvaar en kweek onafhanklikheid, wat min in staatskole gesien word. In die staatskole word weinig verantwoordelikheid op die kinders ten opsigte van hulle leer geplaas, met die gevolg dat hulle dan ook terugsit en wag dat die verantwoordelikheid tot leer namens hulle geneem word. Verskeie ouers rapporteer dat hulle voorheen vir die

kinders moes smee om te leer, werk in hulle koppe moes indril en take of projekte namens hul kinders moes doen. Met tuissskoling neem dieselfde kinders egter die verantwoordelikheid op hulself en moet hulle leer om onafhanklik te funksioneer. Die ouers is wel daar om die kinders te help, maar die tipe hulp wat aangebied word, is eerder op die selfstandigwording van die kinders ingestel, as dat die ouer die werk namens hulle doen.

'n Interessante feit word deur meer as een ouer genoem, naamlik dat kinders wat voorheen baie ma-vas was en geweier het om vir tye van die dag van hulle moeders geskei te word, nou baie meer bereid is tot onafhanklike optrede. So sou die dogter byvoorbeeld nie wou skool toe gaan nie, of selfs by maatjies gaan speel as die moeder nie ook teenwoordig was nie. Hierdie dogter kan nou by maats gaan speel of vir 'n tyd by die huis alleen bly, sonder dat die moeder betrokke is. Een moeder noem dat haar dogter nou meer "seker" van haar as ouer is, en haar vertrou om haar byvoorbeeld weer te kom haal as sy gaan speel het – nie dat sy ooit nie die kind op die afgespreekte tyd gaan haal het nie!

Die ouers noem dat selfmotivering die beste dryfveer tot aksie is. In baie van die gevalle leer die kind deur tuissskoling om homself te motiveer om sukses te behaal en dat hierdie suksesbeleving hom dan verder motiveer om te presteer. 'n Definitiewe sin vir verantwoordelikheid en gepaardgaande selfstandigheid kom by tuisleerders voor, wat nie noodwendig voorheen by enige van die leerders aanwesig was nie.

Vraag 26: Sal U Kind Sosiaal So Selfstandig Wees Om "Nee" Te Kan Sê Vir Negatiewe Sosiale Aspekte Soos Drank, Dweilms En Voorhuwelikse Seks?

Hierdie vraag is spesifiek gevra omdat leerders in staatskole dikwels met negatiewe sosiale aspekte in aanraking kom en geleidelik leer om die versoekings te kan weerstaan. Gewoonlik begin dit met kleiner versoekings en raak dit progressief groter. In 'n sekere sin kan hier dan ook van 'n geleidelike leerproses gepraat word aangesien die kind progressief leer hoe om die versoekings teen te staan. Tuisleerder word nie daagliks met hierdie aspekte gekonfronteer nie, en word dus nie geleidelik "streetwise" nie. Die moontlikheid bestaan in teorie dan dat tuisleerders nie so selfstandig of selfhandhawend sal wees om die versoekings te weerstaan indien dit op hulle pad kom nie.

Geen ouers, of hulle kinders getuissskool word of 'n staatskool bywoon, het die versekering dat hulle kinders versoekings sal kan weerstaan nie. Die besluit wat die kind neem om wel deel aan die negatiewe sosiale aspekte te neem, word waarskynlik op grond van verskillende faktore geneem, en is sekerlik nie altyd voorspelbaar nie.

Die meeste tuissskolers glo dat hulle kinders die versoekings sal kan weerstaan, nie omdat hulle geleidelik daaraan blootgestel word en dus makliker dit kan weerstaan nie, maar omdat hierdie kinders minder toegee aan groepsdruk, meer selfstandig keuses kan maak, 'n meer individualistiese perspektief op die lewe het, 'n

groter verantwoordelikeidsin openbaar en dat hulle waardestelsel meer gevestig en geïnternaliseer is as dié van leerders in die gewone staatskole.

Dit wil ook voorkom asof die verhouding tussen tuisleerders en hulle ouers baie openlik van aard is en dat hierdie sake gereeld aangespreek en bespreek word. Die meeste van die ouers meld dat hulle kinders wel oor detail inligting beskik (selfs die baie jong kinders). Uitgebreide navorsing word deur die tuisleerders gedoen sodat hulle presies weet hoe die verskillende vorme van dwelms lyk, watter invloed dit op 'n persoon se gestel en funksionering het en wat die nagevolge daarvan kan wees. Hulle noem egter verder dat selfs die mees ingeligte kind tog voor die versoeking kan swig en dat hulle as ouers maar net deur hulle gebede hulle kinders kan beskerm.

Ouers noem verder dat hulle kinders ook deel van die samelewing is en nie werklik van hierdie sake geïsoleer word nie. Per implikasie kom die leerders dus tog daarmee in aanraking in hulle normale omgang in die samelewing en is dit van kardinale belang dat die kinders wel oor genoegsame kennis beskik en oor die nodige vaardighede beskik om nie aan die tipe sosiale euwels toe te gee nie. Een ouer som die situasie soos volg op: "*Ek dink jy impliseer dat kinders wat getuisskool word, word so geïsoleer dat hulle afgesny word van alles wat daarbuite gebeur en dat jy die kind in 'n kokon toespinn en beskerm teen die wêreld en dat hy nie geleer word hoe om "ja" of "nee" te sê en sy man te staan in die buitewêreld nie. Ek weet die kritiek bestaan dat ons die werklike lewe ignoreer en net met ons eie klein opset besig is en oogklappe aansit vir enige buite invloede. As die kind dan eendag uitbreek uit hierdie kokon is ek as ouer nie daar om hom te beskerm nie. Maar die feit is dat ons as tuisouers, is werklik bewus van die tipe kritiek en juis daarom is ons as ouers baie daarop ingestel en maak ons juis 'n punt daarvan om vir ons kinders sosiale geleenthede te skep en daarom is dit uit ons oogpunt werklik nie 'n leemte nie, want hulle kom baie in aanraking met maats en ander kinders.*" – en dus ook met al die sosiale euwels waaraan kinders vandag blootgestel word.

Vraag 27: Dink U Dat U Kinders Sosiaal Genoegsaam Ontwikkel Om Hulself In Die Wêreld Buite Die Gesinsopset Te Kan Handhaaf?

Alle ouers glo gekwalifiseer dat hulle kinders wel hulle man sal kan staan in 'n kompeterende wêreld. Een ouer vra die teenvraag of alle kinders wat staatskoling ontvang wel hulself kan handhaaf. 'n Volgende ouer noem dat sy glo dat die selfmoordsyfer onder tieners dalk die antwoord op hierdie vraag is. Hoewel sy nie die statistiese bewyse daarvoor het nie, meen sy dat die persentasie kinders aan staatskole wat selfmoord pleeg, in verhouding meer is as die kinders in tuisskoling wat selfmoord pleeg.

Ouers glo egter dat hulle kinders die nodige sosiale onderbou het om in 'n kompeterende wêreld buite die gesinsopset staande te kan bly. Voorspellings word gemaak op grond van die feit dat leerders byvoorbeeld nie skroom om hulle opinies te lug nie, hulle oor genoegsame selfvertroue beskik om van ander te verskil, oor beter

kommunikasievaardighede beskik, hulle uitsprake kan verdedig, oor 'n grondige waardesisteem as onderbou beskik en 'n goeie akademiese agtergrond het. Die ouers glo dat hierdie aspekte waarskynlik redelike goeie gronde vir positiewe voorspellings kan wees, hoewel daar steeds geen waarborg kan wees nie. Een ouer spreek haar soos volg uit: *"Opvoeding speel werklik 'n groot rol in die kind se vorming en ek glo dat ek my kind beter kon toerus vir die lewe met die regte waardes as wat enige onderwyseres dit vir my kind kon doen. So ek glo my kind het na tuissskooling 'n beter kans om sukses te behaal as wat sy sou gehad het na 12 jaar in die staatskole."*

Vraag 28: Word U Kind Nie Moontlik In 'n "Seepbel" Groot, Waar Hy Beskerm Word Teen Aanslae Wat Kinders In Hulle Groeiproces Juis Nodig Het En Wat As Leerskool Kan Dien Vir Die Buite-Wêreld. Is Hulle Genoegsaam Toegerus Met Lewensvaardighede Om Die Mas Te Kan Opkom?

Sommige van die ouers vra die vraag of kinders werklik geboelie moet word om eendag suksesvol in hul lewe te kan wees. Word kinders werklik vir die lewe voorberei deur onderwerp te word aan stampe en stote? Tuisskolers voel definitief nie so nie. Een moeder stel dit soos volg: *"'n Kind is soos 'n jong boompie. As 'n mens dit aanvanklik beskerm teen sterk wind, sodat hy sterk en regop kan groei, sal dit 'n groot, sterk boom kan word wat die sterk wind kan weerstaan."*

Ouers voel ook dat hulle kinders nie afgesny word van die daaglikse probleme en krisissituasies nie, maar dat hulle deur waarneming en deelname aan die oplossingsproses sien hoe hulle ouers problematiese situasies hanteer en dus 'n beter voorbeeld het om na te volg as wat die portuurgroep sou verskaf het. Een ouer sê die volgende: *"If being raised in a bubble includes the concept of us protecting them from some of the terrible declines in social and family values and morals – then probably I would have to say 'yes'. We as a family live in the real world and are constantly buffeted by life's difficulties. I believe that there are enough challenges and difficulties for us as a family to cope with for my children to learn from. I would rather they model their response to life's challenges on our values and on what is taught from the Bible than on what would face them in the school yard in terms of porn, drugs, bullies, molestation and the like."*

Ouers voel ook dat dit per slot van sake slegs gaan oor die wyse waarop probleemsituasies hanteer word, en nie noodwendig oor die inhoud van die probleem-, konflik of krisissituasies nie. Dit is dus die vaardigheid om probleemsituasies die hoof te bied wat belangrik is en wat die verskil gaan maak of hulle staande gaan bly of nie. Tuisleerders kom met alledaagse probleemsituasies in aanraking en die ouers tree nie as 'n buffer op om hulle altyd daarteen te beskerm nie, wat wel belangrik is, is die wyse waarop hulle dit dan hanteer. Die meeste ouers is daarvan oortuig dat die kinders oor genoegsame lewensvaardighede beskik om die probleme te kan hanteer.

Ouers noem dat hulle kinders werklik elke dag met die gewone konflik en krisissituasies gekonfronteer word. Soos ander kinders kyk hulle ook TV en het goeie insig in die tipe euwels wat daarmee geassosieer word. Dié kinders baklei ook onderling, soos in enige ander huis; hulle neem ook aan spansport deel en word soms gekonfronteer as hulle 'n fout maak; hulle gaan ook in groepe uit soos enige ander kind; die individuele gesinslede stem ook nie aldag oor alles saam nie; en familielede het ook drankprobleme en hulle beland ook in motorongelukke. Daar is dus geen argument voor uit te maak dat hulle oorbeskermd grootword nie. Dit waarteen ouers hulle kinders probeer beskerm, en hulle is nie aldag suksesvol nie, is die groepdruk wat gewoonlik op die kinders geplaas word om dwelms of sterk drank te gebruik of om te begin rook ensovoorts.

'n Ander ouer het weer die siening dat sy wel haar kinders aan al hierdie genoemde euwels wil blootstel, en dat sy glo dat haar kind die regte keuse sou maak. Haar oudste seun wat nie getuisskool is nie, het as skoolseun gerook en gedrink, maar het na 'n paar jaar wel die regte keuses begin maak. Haar jonger seun het vanuit die staanspoor alles probeer en besluit dat hy nie daaraan wil deel nie. Sy glo dat hy nou eintlik sterker staan aangesien hy dit self probeer het en self besluit het dat hy nie wil rook en drink nie. Hy sou dus onder hierdie omstandighede dan baie minder geneig wees om voor groepdruk te swig. Hierdie is egter slegs een ouer se siening en die ander ouers het nie noodwendig hiermee saamgestem nie – hulle wil liever hulle kinders vanuit die staanspoor nie daaraan blootstel nie, en glo dat hulle dit wel in 'n mate deur tuisskooling kan regkry om hulle te beskerm.

In antwoord op die vorige stelling van die moeder dat sy haar kind aan "sosiale euwels" blootstel sodat haar kind self kan besluit, noem 'n ander ouer dat ouderdom wel hier ter sprake kan wees. Sou 'n seun van 16 of 17 jaar aan hierdie sake blootgestel word, het hy 'n beter kans om die versoeking teen te staan as wat 'n seun van 12 tot 13 jaar dit sou kon teenstaan. Hierdie argument ondersteun dan die feit dat ouers voel dat hulle die kinders so lank moontlik moet beskerm en dat hulle daarna wel oor genoegsame lewensvaardighede en selfvertroue sal beskik om 'n ingeligte en regte keuse te maak.

'n Verdere teenargument is dat die tuisleerders wel uitsonderlik akkuraat oor euwels ingelig is, en dus oor 'n stewige teoretiese kennisbasis beskik, maar dat hulle nie prakties daarmee in aanraking kom nie, en dus ook nie met die kwessie of hulle daaraan gaan toegee of nie. Die ouer vra hoe ver daar gegaan moet word voordat die kind die regte keuse sou maak as hy daaraan blootgestel word. Sou die ouer byvoorbeeld nadat haar kind 'n oordosis heroïne inkry, voel dat die blootstelling te veel was? Dus is die vraag waar die streep met die blootstelling getrek moet word – en of dit nie beter is dat dit eerder heeltemal vermy moet word nie?

Een ouer voel ook dat kinders in die staatsskole in 'n "seepbel" grootword aangesien hulle in 'n onnatuurlike omgewing grootword: *"I think that school-going children are raised in a bubble; they are protected from real life in a specially and artificially created 'learning environment'. School is not the real thing; everyday life is. My children live in the world, and learn about life as they live it. We protect our children from dangers to which no*

child should be exposed, because we are there for them. Schools cannot always make the same claim, as can be seen from a cursory glance at any newspaper."

Een ouer definieer "seepbel" volgens ander groeperinge, byvoorbeeld rasse, taalgroepe en geloofsoortuiging, en daarvolgens glo hy dat sy kinders nie meer in 'n seepbel beweeg as enige ander kind nie. Die kritiek wat soms uitgespreek word dat tuissskolers hulle kinders uit die staatsskole verwyder het op grond van die verandering wat sedert 1994 ingefaseer is, waar alle rassegroepe in dieselfde skole geplaas kan word, en dat tuissskoling dus 'n rassistiese reaksie op hervorming is, kon dalk hier ter sprake wees. De Waal (2000: 154) het wel in haar navorsing bepaal dat daar slegs 'n baie klein persentasie ouers is wat hulle kinders om hierdie rede uit skole gehaal het, en indien die seepbel-idee per definisie na rassegroepe en ander groeperings sou verwys, sou ons almal in 'n seepbel geleef het. Hierdie interpretasie van die vraag word net ter inligting bygevoeg en het geen positiewe bydrae te lewer tot die argument nie.

**Vraag 29: Hoe groot is die rol van tuissskoling in die veranderde sosialiseringproses van u kinders?
Kan die feit dat hulle stand van sosialisering nou beter is as voorheen nie dalk bloot toegeskryf word aan hulle persoonlikheidstipe en 'n grootword-proses nie?**

Geen ouers ontken die rol wat persoonlikheidstipe en die grootword-proses in hulle kinders se sosialisering speel nie. Desnieteenstaande glo die ouers wel dat hierdie faktore ook in die gewone skool 'n rol moes gespeel het, maar dat hulle kinders nou wel sosiaal anders optree as voorheen.

Redes vir hierdie verandering kan volgens hulle toegeskryf word aan die volgende faktore:

- Hulle is meer selfversekerd as voorheen.
- Hulle het die selfvertroue om inisiatief in 'n groep te neem.
- Hulle kan goed met alle tipe persoonlikhede oor die weg kom.
- Hulle is nie afhanklik van groepsaanvaarding nie.
- Hulle het 'n beter gebalanseerde uitkyk op die lewe.
- Hulle is sosiaal baie aanpasbaar.
- Hulle grense word verbreed en hulle is ontvanklik vir nuwe insigte.
- Hulle het ouers as positiewe rolmodelle.

Hoewel kinders se persoonlikheid nie verander kan word nie, wil dit voorkom asof van die ouers meen dat hulle kinders moontlik voorheen as teruggetrokke, skaam en apaties sou opgetree het, nie omdat hulle natuurlike geneigdheid daartoe was nie, maar as gevolg van die omstandighede waarin hulle in die skole was. Die kind wat nie akademies of op sportgebied presteer het nie, is voortdurend deur sowel die onderwysers as ander kinders afgekraak. Hulle het dan hierdie teruggetrokke houding aangeleer ten einde hulself te beskerm teen verdere seerkry. Sodra die omstandighede meer gunstig verander, waar hulle meer vertroue in hul eie

vermoëns het en nie afgekraak word indien hulle foute maak nie, ontpop hierdie kinders, en is hulle skielik nie meer die introverte nie, maar selfhandhawende persone wat hulself in enige sosiale situasie kan handhaaf. Talle voorbeelde is tydens hierdie ondersoek gevind waar kinders voorheen liever stil in die hoekie sou sit en hulself nie inspan nie, of geen aandag op hulle wil vestig nie, wat dan skielik totaal 'n "persoonlikheidsverandering" ondergaan en bereid is om hulself in onbekende situasies te waag. Hierdie sosiale metamorfose is in talle gevalle vir die ouers die bewys dat tuisskoling vir hulle kinders die beste oplossing vir baie moeilike vrae was.

Vraag 30: Wat Sien U As Die Grootste Voordeel Van Tuisskoling?

Voordele kan, volgens die respondente, in die volgende kategorieë geplaas word:

- Leerders kry baie persoonlike aandag.
- Bybel-gefundeerde onderwys word voorsien.
- Vordering geskied teen eie tempo.
- Goeie akademiese standaarde word gehandhaaf.
- Stewige gesinsverhoudinge word gevorm.
- Leerders se insigte word verbeter.
- Horisonne word verbreed.
- Onafhanklike denke word gestimuleer.
- Nie-afhanklikheid van groepdruk word bevorder.
- Ouers is in kontak met hulle kinders.
- Ouers koester meer realistiese verwagtinge van hulle kinders.
- Ouers en kinders leer mekaar beter ken.
- Selfstandige werk word gestimuleer.
- Kinders is sosiaal goed aangepas en kan hulself in enige situasie handhaaf.
- Leer geskied eerstehands ("hands-on learning")
- Kinders se selfbeeld en selfvertroue verbeter.
- 'n Rustige leeratmosfeer heers.
- Kinders hoef niks te "vrees" nie.
- Leerders word nie geëtikettering nie
- Leerbehoefte word individueel hanteer.
- Onafhanklike leer word gestimuleer.
- Gesin-gesentreerde onderwys, bepaal deur prioriteite wat vir die gesin geld, word voorsien.
- Geen rigiede roetine hoef ooit gevolg te word nie.
- Alle kinders kry die geleentheid om hulself te wees sonder om te verander om vir die groep aanvaarbaar te wees nie.
- Daar is minder konflikterende prioriteite

- Minder stres en meer vrede word deur beide die ouers en die leerders ervaar.
- 'n Gelukkige, positiewe, liefdevolle en lewenslange leeromgewing word geskep. ("A happy, positive, loving, tailored life-long learning environment")

Vraag 31: Wat Is Die Grootste Nadeel Van Tuisskoling?

Ouers kon min nadele vir tuisleerders en hulle ontwikkeling opdiep. Kommentaar wat gelewer is, sluit die volgende in:

- Een ouer voel dat sy kinders vinniger as sy portuurgroep ontwikkel het en geestelik op 'n dieper vlak as hulle ouderdomsgenote is. Op die kort termyn lyk dit dan asof die tuisleerder minder gemaklik met dieselfde ouderdomsgroep kan kommunikeer en omgaan.
- 'n Ander ouer glo dat 'n gebrek aan kompetisie vir sy kind nadelig is.
- In kleiner dorpe blyk die geleentheid tot spansport 'n probleem te wees.

Die ouers was egter meer ingestel om die nadele vir hulle as ouers uit te wys:

- Ouers het minder tyd om aan hulself aandag te gee.
- Ouers boet hulle privaatheid in.
- "Huis" en "skool" word nie meer geskei nie en "skool" kan selfs naweke insluit.
- Tuisskoling verg baie dissipline van die ouer.
- Ouers moet deeglik beplan en hulle dag organiseer.
- Ouers word nie as tuisskolers opgelei nie – dis 'n moeisame proses.
- Finansiëel is tuisskoling 'n probleem op tweërlei wyse: dit is duur om te tuisskool en die kinders aan alle sportsoorte en ander aktiwiteite te laat deelneem en verder moet die gesin slegs op een salaris per maand leef.
- Sommige ouers moet hulle loopbane prysgee.
- Ouers kan vereensaam sonder 'n ondersteuningsgroep.
- Ouers neem 'n geweldige verantwoordelikheid op hulself om hulle kinders se opvoeding op hulself te neem en indien dit nie slaag nie, kan niemand anders daarvoor blameer word nie.

Dit wil dus voorkom asof die ouers meer nadele in tuisskoling vir hulself sien as wat hulle nadele vir die ontwikkeling van hulle kinders sien. Een ouer noem dat haar kinders se opvoeding vir haar 'n belegging is: "time well spent". 'n Ander ouer noem dat tuisskoling haar gesin as 'n eenheid saamgesnoer het: "Home schooling is re-uniting your family" en alle moontlike nadele word deur hierdie enkele voorreg uitgekanselleer.

Vraag 32: Indien U Oor Kon Kies, Sou U Weer Tuisskoling Gekies Het?

Hierdie is miskien weer eens nie 'n vraag wat aan die groepe ouers teenwoordig gevra moes gewees het nie, want, soos voorspelbaar, is die algehele en volmondige antwoord dat hulle weer tuisskoling sou kies, indien daar weer 'n keuse sou wees. Kommentaar op hierdie vraag was soos volg:

- *"Yes, without a doubt"*
- *Yes, it has proven very successful for us"*
- *"Ja.. 'n mens neem die goeie daaruit en bou daarop"*
- *Yes – for us it has been the BEST choice."*
- *JA. Dit is iets wat God op my hart kom lê het en ek het 'n passie daarvoor. Ek sien reeds die vrugte daarvan."*
- *Ek is net jammer dat ek dit nie vroeër begin doen het nie.*
- *As ek maar Breinlyn (sien hoofstuk 2) kon uitgevind het toe my seun begin het met skool, ag weet jy hoeveel trane sou ek daardie kind gespaar het, en ons self gespaar het en hoeveel frustrasie..."*
- *Daar is nie vir my 'n kwessie nie: my kinders werk hard by die huis en hulle weet dat hulle deur die werk moet kom. Ons weet almal waar ons staan en ek is in direkte kontak met wat hulle doen. So ons sal nooit weer skool toe kan gaan nie."*
- *Daar is baie opofferings, maar die belonings is daar en die belonings is groot, as ek moet kies, any time, ek sal dit weer doen."*
- *"Ek dink die kind sou baie anders grootgeword het as ons baie vroeër met tuisskoling begin het: die hele sage met Ritalin en Metropol sou nie nodig gewees het nie, en ons sou baie trane gespaar gebly het, So, ja, ek sal nooit weer 'n ander keuse kan maak nie."*
- *"Definitief, die voordele skakel die moontlike nietige negatiewe aspekte totaal uit."*
- *"Ek sal nooit ooit weer my kind aan die gewone skool uitlewer nie, al moet ek 'n ander werk by die huis begin doen om ekstra geld te verdien: my kind is vir my baie meer werd as al die geld in die wêreld."*
- *"JA, as ek toe geweet het wat en nou weet sou my kinders nooit deur die hel van gewone skool gegaan het nie."*
- *"Og, ek wens ek het 10 jaar tevore begin..."*
- *"ABSOLUTELY!!!!!!!!!!!!!!"*
- *"Ek wens ek kan my babaseuntjie oorhê, ek sou hom so anders hanteer het, ek dink nie daar is iets verkeerd met my kind nie, dit sou net vir hom baie makliker gewees het: ons sou baie trane, baie pyn, baie vernedering gespaar het..."*

5.4 OPSOMMING

Dit blyk uit hierdie verslag dat tuissskolers glo dat hulle kinders nie sosiaal of akademies benadeel word deur die feit dat hulle getuisskool word nie. Die akademiese prestasie-toets asook die Interpersoonlike Verhoudinge Vraelys ondersteun hierdie siening van *die* tuissskolers.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, BEVINDINGS EN

AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Die doel van hierdie studie was om vas te stel wat die effek van tuisskoling op die sosiale ontwikkeling en akademiese prestasie van die tuisleerder is. Van die mees prominente kritiek teen tuisskoling, is die kwessie van sosialisering, waar tuisleerders in geïsoleerde omstandighede onderrig word en sodoende moontlik van die geleentheid ontnem word om sosiale vaardighede aan te leer. Verder word tuisskolers nie gereadig deur die Onderwysdepartement as sodanig geregistreer nie, op grond van Artikel 51 van die Onderwyswet (sien hoofstuk 1), waar die tuisskolers bewys moet kan lewer dat hulle onderrig "aan die minimum vereistes van die kurrikulum van openbare skole sal voldoen en van 'n standaard sal wees wat nie minderwaardig is, gemeet aan die standaard van onderwys wat in openbare skole aangebied word nie" sal wees. Die probleem is egter dat die Onderwysdepartement geen aanduiding gee van wat die "minimum vereistes" is, en wat die "standaard van onderwys" behels nie.

In hierdie studie is tuisskolers onderwerp aan 'n akademiese prestasietoets wat deur die Onderwysdepartement in samewerking met UNESCO en UNICEF op graad 4-leerders in staatskole onderneem is. Hiervolgens word 'n meetinstrument gebruik waar die akademiese standaard van die tuisskolers vergelyk kan word met die akademiese standaard van die leerders in staatskole. Die resultate van die toetse behoort dan aan alle rolspelers 'n aanduiding te kan gee of tuisleerders akademies benadeel word deur tuis onderrig te word, al dan nie.

'n Ondersoek na die sosialisering van tuisskolers is ook onderneem deur 'n aantal tuisleerders te onderwerp aan 'n sosialiseringstoets, wat deur die RGN vir Suid-Afrikaanse leerders gestandaardiseer is. Weer eens kan die stand van sosialisering van die tuisskolers vergelyk word met die norm om vas te stel of die tuisleerders sosiaal deur tuisskoling benadeel word of nie.

In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van die navorsing gegee, waarna die bevindinge met betrekking tot die navorsingsdoel en empiriese navorsing gegee word. Laastens sal enkele aanbevelings, gebaseer op die navorsingsbevindings, gemaak word.

6.2 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is die rasionaal vir hierdie studie uiteengesit deur eerstens die agtergrond ten opsigte van die regse implikasies rakende tuisonderwys te bespreek. Die navorsingstema, probleemstelling en doelstellings van die navorsing is ontleed, waarna die beoogde navorsingsmetode en navorsingsprogram onder die loep gekom het.

In hoofstuk 2 is tuisskolling as 'n alternatiewe onderwysverskynsel bespreek, waar aandag gegee is aan:

- 'n historiese blik op tuisonderrig
- die ontwikkeling van tuisonderrig in Suid-Afrika
- kritiek teen tuisonderrig
- redes vir tuisonderrig, soos aangedui in die literatuur, in lande waar tuisonderwys gewettig is
- uitkomst as redes vir tuisskolling
- redes vir tuisskolling vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief

In hoofstuk 3 word 'n literatuurstudie onderneem in terme waarvan daar na die sosiale ontwikkeling en die faktore wat bydra tot akademiese prestasie van die pre-adolesent gekyk word. Melding word in hierdie hoofstuk ook gemaak van die navorsing wat in die Verenigde State van Amerika, Kanada en Verenigde Koningryk met tuisskolers gedoen is ten einde die stand van hulle sosiale ontwikkeling en akademiese prestasie te ondersoek.

Hoofstuk 4 word gewy aan die navorsingsontwerp, waar die volgende aspekte behandel word:

- Doel van die navorsing
- Navorsingsontwerp
- Metode van navorsing
- Bespreking van die meetinstrumente:
 - Fokusgroeponderhoude
 - Akademiese Prestasietoets vir Graad 4-leerders
 - Interpersoonlike Verhoudingevraelys
- Etiese maatreëls
- Vertrouenswaardigheid van die studie
- Veralgemeenbaarheid

Die empiriese navorsing en die resultate van die ondersoek word in hoofstuk 5 bespreek. Die bespreking behels:

- die opsomming en kategorisering van die inligting wat deur die fokusgroeponderhoude ingewin is
- die resultate van die MLA-toets waaraan graad 4-tuisleerders onderwerp is om die stand van hulle akademiese prestasie met dié van leerders in die staatskole te vergelyk
- die resultate van die Interpersoonlike Verhoudingevraelys, waar 23 tuisleerders die vraelys voltooi het ten einde die stand van hulle sosialisering te bepaal en te vergelyk met die gestandaardiseerde norm.

Hoofstuk 6 behels, soos reeds aangedui, die samevatting van die resultate soos verkry uit hoofstuk 5, asook enkele aanbevelings wat gemaak word vir verdere studies wat onderneem kan word.

6.3 BEVINDINGE

Na aanleiding van die literatuurstudie en die empiriese navorsing wat onderneem is, kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

6.3.1 Redes vir Tuisskoling

- Die besluit van ouers om hulle kinders uit die staatskole te haal en te tuisskool word om verskeie redes geneem. Die volgende kategorieë redes is van toepassing:
 - Meer persoonlike aandag word aan die kinders gegee wat meebring dat die ouers meer insae en invloed het in die kinders se ontwikkeling en hul eie persoonlike waardes en norme aan die kinders kan oordra, sonder die inmenging van invloede buite die ouerhuis.
 - Die gesin smee hegte bande, beide tussen die ouers en die individuele kinders, maar ook tussen die kinders onderling.
 - Die ontevredenheid met die staatskole word genoem, waar dissipline, dalende akademiese standaarde en onsekerheid oor die implementering van Kurrikulum 2005 die meeste kommer wek.
 - Die kinders word nie volgens die ouers se Christelike oortuigings in die staatskole onderrig nie, tuisskoling kan vanuit die perspektief van eie geloofsoortuigings aangepak word.
 - Kinders is ongelukkig in die skool, waar sake vir hulle ondraaglik word as die onderwysers gedurig fout vind indien hulle akademies nie na wense vorder nie.
 - Leerders wat akademies swak vaar, word deur medeleerlinge as 'n maklike teiken vir vernederende aanmerkings gebruik.
 - Leerders met leerprobleme sukkel om die mas in die staatskole op te kom, veral aangesien daar 30 tot 40 leerders in 'n klas is en die onderwysers beswaarlik individuele aandag aan sodanige leerders kan gee. Hierdie onvermoë om te presteer wat deur die leerders ervaar word, het gewoonlik 'n swak selfbeeld tot gevolg. Die leerders ontsnap moeilik van hierdie ketting-reaksie in die skoolopset, en ouers verkies dan eerder om ter wille van die kind met tuisskoling te begin.
 - Ouers besluit om hulle kinders te tuisskool ten einde groepdruk te ontduik, waar geen druk op die leerders uitgeoefen word om deel te neem aan negatiewe sosiale sake soos die gebruik van dwelms en sterk drank, die rook van sigarette en dagga en die beoefening van voorhuwelikse seks nie.
 - Die nuwe onderwysstelsel in Suid-Afrika, Kurrikulum 2005, is aan verskeie ouers onbekend en die uitkoms van die stelsel vir hulle twyfelagtig, met verwysing na navorsing wat in Australië en Amerika gedoen is, en die stelsel as minderwaardig beskou is. Die ouers sal dan eerder hulle kinders tuis onderrig en presies weet waarheen hulle met die onderrig op pad is.

- Emosionele stabiliteit word deur tuisskoling bewerkstellig, aangesien die kinders die geleentheid gebied word om onder beheerde omstandighede aanvaarding te beleef: in die gesinsopset, in groepsverband en ook in hulself.
- Tuisskoling bied aan kinders die geleentheid om volgens hulle eie spesiale en individuele behoeftes onderrig te word: beide die leerders met leerprobleme en die begaafde leerders wat goed presteer.
- Tuisleerders word nie aan negatiewe sosialisering soos mishandeling, hetsy fisies, verbaal of emosioneel, blootgestel nie.
- Tuisleerders word ook nie gedwing om net met sekere groepe, gegrond op ouderdom of ras, te sosialiseer nie.
- Persoonlikheidsfaktore kan negatief op sosialisering inwerk. Introversie kan byvoorbeeld deur middel van tuisskoling beheer en aangespreek word.
- Individualiteit word deur tuisskoling aangehelp, waar kinders aangemoedig word om kreatief te dink, hulle eie perspektief en insig in situasies te ontwikkel en waar vrye denke gerespekteer word.
- Tuisleerders ervaar minder stres as hul eweknieë in die staatskole omdat minder eksterne druk op hulle geplaas word. Elke leerder kan teen sy eie pas ontwikkel en vorder.
- Leerders met Aandagtekort-Hiperaktiwiteitsversteuring vind baat by tuisonderrig. Die aktiwiteite wissel mekaar vinnig af en daar is minder eksterne steuringsfaktore wat die wat die leerders se aandag aftrek.
- Tuisleerders ervaar baie vryheid: vryheid om eie idees na te streef, vryheid om te leer wat hulle wil, wanneer hulle wil, vryheid om hulle eie belangstellings meer intens te ontwikkel en vryheid om teen 'n eie individuele pas te vorder. Min leerders in staatskole ervaar hierdie vryheid ten opsigte van skoolsake.
- Tuisskoling maak dit moontlik dat leerders 'n lewenslange leergierigheid ontwikkel, 'n ingesteldheid wat selde deur die onderwysers in staatskole by hul leerders aangewakker of gestimuleer word.

6.3.2 Struikelblokke

- Die struikelblokke wat ouers in tuisskoling beleef, kan in die volgende twee kategorieë geplaas word:
 - *Regsaspekte.* Tuisskolers vind dit moeilik om by die Onderwysdepartement as tuisskolers geregistreer te word. Baie min ouers kon nog as sodanig registreer, maar gaan desnieteenstaande voort met tuisskoling, hoewel hulle besef dat hulle moontlike vervolging in die gesig staar.
 - *Akademiese aspekte.* Tuisonderwys skryf geen kurrikulum voor nie, wat beteken dat die ouers enige van die kommersiële kurrikulums kan gebruik, of dit as basis kan gebruik en

inhoud kan byvoeg of weglaat (sien 2.4). Hulle kan ook die leerders onderrig deur geen kurrikulum te gebruik nie, en leerders kan dan navorsing doen oor onderwerpe wat hulle op die spesifieke stadium interesseer. Hierdie aspek is vir die ouers oorweldigend. Aan die een kant wil hulle nie die leerders benadeel deur minderwaardige onderrig te verskaf nie, maar aan die ander kant is daar ook min aanduidings van wat die voorgeskryfde standaard is.

6.3.3 Impak Op Tuisleerders

- Die impak wat tuisonderrig as alternatiewe onderwysstelsel op die leerders het, word soos volg saamgevat:
 - Die leerders wat voorheen aan staatskole verbonde was, presteer nou akademies beter as wat hulle presteer het toe hulle in die staatskole was.
 - Tuisleerders vertoon geweldige groei op persoonlike vlak wat betref die aanleer van 'n verantwoordelike sin, die kweek van 'n positiewe selfbeeld, die ontwikkeling van 'n gebalanseerde lewensuitkyk, verbeterde selfvertroue en die aanleer van 'n onafhanklike ingesteldheid.
 - Die gesin as eenheid beleef versterkte gesinsbande, ook onder andere aangesien die ouers die kinders se probleme beter verstaan en meer insig het in hul kinders se gesitueerdheid.
 - Spesiale onderwysbehoeftes word, op grond van die individuele aandag wat die leerder kry, meer geredelik in die tuisonderrig-situasie aangespreek, wat 'n positiewe uitwerking op die tuisleerder het.
 - Tuisleerders word, volgens die ouers, aan 'n meer stabiele onderrigsituasie blootgestel, sonder om die proefkonyn in die onderwys-eksperiment te wees.
 - Die ouers se persoonlike waardes en norme word voortdurend aan die kinders voorgeleef en ouers glo dat hulle 'n groter invloed op en beheer oor die vorming van die kinders se waardestelsel het.
 - Tuisskoling skep 'n rustiger leeratmosfeer vir die tuisleerders en hulle ouers, aangesien daar geen druk uitgeoefen word op die leerders om te presteer of met ander leerders te kompeteer nie, en hulle kan teen hul eie pas vorder.
 - Tuisleerders ervaar emosionele stabiliteit, aangesien hulle nie blootgestel hoef te word aan die tergerey of verbale mishandeling deur boelies nie. Hulle kan hul eie tekortkominge op 'n positiewe wyse en met die nodige ondersteuningsnetwerk, verwerk.
 - Tuisskoling leen hom by uitstek tot die aanleer van 'n positiewe werksetiek by die tuisleerders, aangesien hulle heeldag in kontak is met hulle ouers wat, benewens die onderrig ook die gewone huishoudelike take verrig. Deur modellering leer hulle die waarde van werk aan, leer hulle die vaardigheid aan wat in die werklike lewe van 'n volwassene verwag word, raak hulle bedrewe in die gebruik van toerusting en gereedskap wat deel

- uitmaak van die volwasse-wêreld, en kan hulle 'n deel van die volwasse lewe, onder beskermde omstandighede, ondersoek en ervaar.
- Tuisleerders kom vir langer periodes in aanraking met die werklike lewe, soos dit in die natuurlike vorm voorkom. Deur middel van modellering beleef die kinders elke dag die werklikheid soos dit in die praktyk voorkom en nie slegs die teoretiese lesse waaraan hulle in onnatuurlike omstandighede in die skool blootgestel word nie.
 - Tuisleerders kan, as gevolg van die ontbreking van groepdruk wat hulle noop tot konformerings, hulle eie individualiteit ontwikkel.
 - Daar word vir tuisleerders meer geleentheid gegee om tot selfkennis te kom en hul eie belangstellings en talente te ontdek en te ontgin, ongeag of dit deur die groep aanvaar sou word of nie.
 - Tuisleerders leer reeds van vroeg af hoe om hulle tyd nuttig te bestee.
 - Intrinsieke motivering en die vaardigheid tot doelwitstelling en doelbereiking word vroeg reeds deur die tuisleerders aangeleer.
- Leerders ervaar tuisonderrig positief en beskou die feit dat hulle getuisskool word as 'n voorreg. Die wyse waarop hulle dit ervaar kan soos volg opgesom word:
 - Die leerders is trots op hulle werk en hul prestasie.
 - Hulle geniet en benut die persoonlike aandag wat hulle elke dag kry.
 - Hulle geniet die vryheid van persoonlike ontwikkeling.
 - Hulle is meer bereid en gemotiveerd om te leer.
 - Hulle konsentrasievermoë verbeter.
 - Spesifieke onderwysbehoefte word bevredig.
 - Hulle word die geleentheid gegun om hul selfvertroue op te bou.
 - 'n Leerkultuur word gekweek.
 - Die inhoud wat hulle leer, word as sinvol ervaar.
 - Waardevolle leer vind plaas op grond van positiewe modellering deur die ouers.

6.3.4 Akademie Prestasie

- Beide die ouers en hulle kinders glo dat die tuisleerders akademies by tuisskoling gebaat het. Hierdie verhoogde akademiese prestasies word nie toegeskryf aan verlaagde akademiese standaarde nie.
- Stappe wat geneem word om te verseker dat die tuisleerders nie akademies benadeel word nie en om te verseker dat hulle wel "op standaard" bly, is onder andere:
 - Die tuisleerders skryf gereeld toetse en eksamens, indien hulle van 'n spesifieke kurrikulum gebruik maak.

- Indien geen formele kurrikulum gevolg word nie, word hulle ten minste een maal per jaar deur 'n onafhanklike Opvoedkundige Sielkundige getoets ten einde te verseker dat hulle op standaard en volgens die norm, presteer.
 - Ouers tree in verbinding met onderwysers wat in staatskole onderrig ten einde inligting te bekom en vergelykings te tref oor die standaard wat in die skole gehandhaaf word.
 - Ouers raadpleeg professionele persone, soos byvoorbeeld skoolinspekteurs, ten einde op hoogte te bly van die verwagte akademiese standaard vir die spesifieke graad.
 - Tuisouers vorm ondersteuningsgroepe en vergelyk standarde en verwagte uitkomst met mekaar.
- Volgens die uitslae van die akademiese prestasietoets, waaraan graad 4-tuisleerders onderworpe was, wil dit ook voorkom asof die tuisleerders akademies nie benadeel word deur die feit dat hulle onderrig tuis ontvang nie. Intendeel, soos uit die volgende gegewens sal blyk, toring hulle, wat prestasie betref bo die gemiddelde leerders in staatskole uit.
 - In vergelyking met leerders aan staatskole, behaal die tuisleerders 'n gemiddeld van 90,5% op die Basiese Geletterdheidstoets, teenoor 48,1% wat die gemiddeld is van die leerders in staatskole op dieselfde toets.
 - In die Basiese Gesyferdheidstoets, behaal die tuisskolers 'n gemiddelde prestasie van 82,4%, teenoor die gemiddeld van 30,02% wat deur leerders in die staatskole behaal is.
 - In die toets wat lewensoriënterig en lewensvaardighede toets, behaal die tuisleerders 'n gemiddeld van 81,7%, terwyl die leerders in staatskole 'n gemiddeld van 47,11 behaal.
 - Die bogenoemde 3 toetse is statisties verwerk en die resultate bevestig dat daar 'n beduidende verskil op die getransformeerde waardes van $p < .0001$ is. Die resultate is dus beduidend op die 99ste persentiel.
 - Op grond van die volgende redes is tuisskolers nie bekommerd dat die leerders een vak bo die ander verkies, of sekere vakke glad nie bemeester nie:
 - Genoeg tyd word per dag aan skoolwerk afgestaan, dus het die kinders die geleentheid om so lank as wat hul belangstelling hou, aan 'n vak of tema te spandeer.
 - Die onderwyser-leerder-ratio is van so 'n aard dat die ouers as "onderwyser" meer tyd saam met die kinders aan vakke waarmee hulle sukkel kan spandeer.
 - Temas word gewoonlik so gekies dat hulle aanklank vind by alle leerareas en sodoende word die vakke nie geskei nie.
 - Die leerders kan ook verrykende werk doen indien hulle meer indringend oor 'n sekere tema wil uitvind.

- Die ouers onderneem om 'n balans te gehandhaaf tussen die verskillende vakke en leerareas.
- Indien die leerders 'n negatiewe houding teenoor skool en akademiese aangeleentheid gehad het, word dit deur tuisskooling omgekeer. Die rede vir hierdie positiewe swaai is gewoonlik die feit dat die tuisleerders meer sukses beleef by die huis. Hulle vaar akademies beter, die ouers het meer tyd om saam met die kinders te werk aan probleemareas, hulle word nie meer deur hul portuurgroep geterg omdat hulle akademies swak vaar nie, en 'n positiewe ingesteldheid is die noodwendige gevolg.
- Intrinsieke motivering word by tuisleerders gekweek, waar hulle gewoonlik slegs teen hulself moet kompeteer en nie die aansporing van die kompetisie met ander leerders beleef nie. Doelwitstelling en -bereiking word ook prominent deel van die tuisleerder se motiveringstruktuur. Suksesbeleving motiveer die leerder en dien as aansporing om nog beter te vaar.

6.3.5 Sosialisering Van Die Tuisleerders

- Verskillende betekenis word aan die woord "sosialisering" geheg, maar tuisskolers is dit eens dat hulle kinders nie sosiaal benadeel word deur die feit dat hulle getuisskool word nie. Tuisskolers doen spesifiek moeite om hulle kinders gereeld met ander persone, veral kinders met dieselfde belangstelling of ouderdom, in kontak te bring.
- Ouers se siening oor die sosialisering van hulle tuisleerders word soos volg aangedui:
 - Tuisleerders kan met gemak beide horisontaal en vertikaal sosialiseer. Horisontale sosialisering verwys daarna dat tuisleerders met hulle eie ouderdom in sosiale situasies kan sosialiseer, waar beide partye dieselfde sosiale status geniet en die aard van die sosiale verhouding beide wisselwerkend en wederkerig is. Vertikale sosialisering verwys daarna dat die tuisleerders met persone ouer as hulself, maar ook met kinders jonger as hulself kan sosialiseer. Hierdie vertikale sosiale verhouding verwys meestal na 'n komplementêre verhouding, waar een persoon sosiaal oor 'n groter magsbasis beskik as die ander.
 - Tuisleerders neem dikwels die leiding in groepsverband, byvoorbeeld in spanne waar hulle spansport beoefen, maar ook tydens informele sosiale byeenkomste sal hulle leiding neem deur groepsaktiwiteite te inisieer en te organiseer.
 - Sport blyk 'n belangrike sosialiseringsagent vir tuisleerders te wees, waar hulle as individue meer geredelik kontak met ander lede van die sportspan en meer hegte vriendskappe met vriende smee as wat hulle voorheen sou gedoen het.
 - Tuisleerders vertoon 'n volwassenheid in hulle sosialisering met ander kinders in navolging van die voorbeeld wat hulle ouers in hulle eie vriendskappe aan die leerders voorhou.

Leerders neem positiewe modelle waar en skoei hulle eie vriendskappe op die waardes wat hulle ouers daarstel. Modelling speel hier ook 'n groot rol in die wyse waarop tuisleerders konflikhanteringsvaardighede en probleemoplossingsvaardighede waarneem en in die konteks van hulle eie vriendskappe toepas.

- Positiewe sosialiseringmodelle word deur die ouers vir die tuisleerders voorgehou en dit word in hulle sosialisering-mondering opgeneem en geïnternaliseer.
 - Tuisleerders word nie noodwendig van die buitewêreld geïsoleer nie, aangesien hulle ook aan aktiwiteite deelneem waaraan ander tieners sou deelneem en gereeld in kontak met kinders van hulle eie ouderdom is. Tuisleerders self beklemtoon ook dat hulle genoeg vriende het, gereelde kontak met ander kinders het en nie voel dat hulle sosiaal benadeel word nie.
 - Tuisleerders is meestal daarop ingestel om nuwe vriendskappe en meer hegte vriendskappe aan te knoop. Die redes hiervoor is dat hulle nie onderwerp word aan etikette wat, soos dikwels in die skole gebeur, deur onderwysers en medeleerlinge om hulle nek gehang word nie. 'n Leerder wat negatief geëtiketteer word se moontlikhede tot hegte vriendskappe word verskraal en in daardie omstandighede beland sodanige leerder gewoonlik in die verkeerde vriendekring. Vriendskappe word nou ook meer op 'n gelyke of standvastige grondslag gemaak: 'n gemeenskaplike belangstelling of gemeenskaplike sport wat beoefen word.
 - Tuisskolers glo dat hulle kinders gepantser sal wees om die verskil tussen goed en sleg te kan onderskei en dat hulle dus op grond daarvan die korrekte keuse sal kan maak, indien hulle met 'n keuse ten opsigte van negatiewe sosialiseringaspekte gekonfronteer word.
- Die Interpersoonlike Verhoudingevraelys (IVV) is deur 23 tuisleerders afgeleë. Hierdie toets bepaal wetenskaplik die stand van sosialisering van die proefpersone. Leerders is slegs geselekteer op grond van beskikbaarheid en geen steekproef is onderneem nie. Die IVV-toets is gestandaardiseer vir leerders van graad 7 tot 9 en die tuisleerders se resultate kon gemeet word aan die norm, soos deur die toets gestel.

Die uitslae was soos volg:

- *Selfvertroue*. Van die meisies behaal 70%, en van die seuns 92% 'n stanege van 5 of hoër wat daarop dui dat hulle oor meer selfvertroue beskik as die gemiddeld vir hulle ouderdom.
- *Eiewaarde*. Van die meisies behaal 60% en 61% van die seuns, 'n stanege van 5 of hoër, wat aandui dat hulle goed ten opsigte van hulle gevoel van eiewaarde aangepas is.
- *Selfbeheersing*. By die seuns is daar in 53% van die gevalle 'n stanege van 5 of hoër behaal, wat op 'n hoër aangepastheid as die gemiddeld vir die ouderdomsgroep dui, terwyl 60% van die meisies 'n stanege van 5 of hoër behaal.
- *Senuweeagtigheid*. Negentig persent van die meisies en 46% van die seuns behaal 'n stanege van 5 of minder, wat op 'n afwesigheid van oormatige senuweeagtigheid dui.

- *Gesondheid.* Tagtig persent van die meisies en 38% van die seuns behaal 'n stanege van 5 of hoër, wat die respondente se positiewe houding teenoor hul eie liggame en vermoë om hul liggame effektief te gebruik, weerspieël.
- *Gesinsinvloede.* Onderskeidelik 61% van die seuns en 80% van die meisies behaal 'n bogemiddelde telling, wat aandui dat die respondente tevrede is met hulle ouers, daar 'n gesonde verhouding tussen leerders en ouers is, en dat hulle tevrede is met die sosio-ekonomiese omstandighede waarbinne hulle hulself bevind.
- *Persoonlike vryheid.* Onderskeidelik 38% van die seuns en 10% van die meisies voel dat hulle persoonlike vryheid aan bande gelê word, terwyl 46% van die seuns en 70% van die meisies bogemiddelde tellings behaal, wat aandui dat hulle nie voel dat hulle deur hul ouers ingeperk word nie.
- *Sosialiteit Algemeen.* Van die seuns behaal 61% en van die meisies 40% 'n bogemiddelde telling wat aandui dat hulle voel hulle kan goed in groepsverband funksioneer.
- *Sosialiteit - Teenoorgestelde geslag.* Onderskeidelik 70% van die meisies en 84% van die seuns takseer hulle vermoë om 'n sosiale verhouding met die teenoorgestelde geslag aan te knoop, as goed.
- *Sosialiteit - Dieselfde geslag.* Onderskeidelik 30% van die meisies en 38% van die seuns moet as swak aangepas beskou word ten opsigte van die aanknoop van vriendskapsbande met dieselfde geslag en 70% van die meisies en 61% van die seuns behaal bogemiddelde tellings.
- *Morele inslag.* Die mate waarin 61% van die seuns en 60% van die meisies volgens die aanvaarde norme van die samelewing optree, kan as goed aangepas beskryf word. Veertig persent van die meisies en 38% van die seuns is swak aangepas ten opsigte van sekerheid oor die aanvaarde norme van die samelewing.
- *Formele verhoudings.* 'n Goeie vermoë om formele verhoudinge met hulle meerderes en ander volwassenes aan te gaan, word deur 100% van die meisies vertoon, terwyl 92% van die seuns ook as goed aangepas ten opsigte van hierdie sosiale vaardigheid beskou kan word.
- *Leuentelling.* Die leuenskaal gee 'n aanduiding van die erns waarmee hierdie vraelys voltooi is, waar 'n lae telling aandui dat die respondent die vraelys eerlik beantwoord het en 'n hoë telling aandui dat die respondent hom of haar beter probeer voordoen het. Een respondent elk by die seuns en meisies, het hulself beter probeer voordoen as wat hulle regtig is.

Gloobaal wil dit uit die resultate lyk asof die tuisleerders goed aangepas is ten opsigte van hulle sosialisering. Hoewel hierdie resultate nie as algemeen-geldig ten opsigte van die universum beskou word nie, moet dit steeds as beduidend aanvaar word vir die groep. Geen voorkeur of voorafbepaalde kriterium oor die moontlike respondente se insluiting tot die beantwoording van die vraelys is gestel nie.

- Tuisleerders beleef nie meer eensaamheid as leerders in staatskole nie. Tewens, die feit dat ander leerders in staatskole teenwoordig is, beteken nie noodwendig dat positiewe sosialisering plaasvind nie. Eensaamheid kan ook gebruik word as die impetus tot oorspronklikheid en kreatiwiteit.

Stappe wat deur tuisskolers gedoen word om sosiale isolasie teë te werk is die volgende:

- Tuisskolers reël bymekaarkomste van tuisleerders, waar hulle dan op 'n formele of informele grondslag met mekaar verkeer. Hierdie samekomste dien ook as ondersteuningsnetwerk vir die moeders.
 - Kontak word behou met vriende wat hulle in die skool gemaak het.
 - Maats met dieselfde belangstellings word geïdentifiseer en word gereeld oorgenooi.
 - Sosiale geleenthede word op 'n gereelde grondslag gereël, soos byvoorbeeld yskaats een middag per week en speelgroepe vir kleiner kinders.
 - Opvoedkundige besienswaardighede of uitstappies word in 'n groep van tuisleerders gereël.
 - Kulturele groepe word gestig; byvoorbeeld 'n blokfluit-ensemble of dramagroep.
 - Tuisleerders neem aan georganiseerde spansport en individuele sportsoorte by klubs deel.
 - Tuisleerders skakel ook in by kulturele aktiwiteite en klubs in die gemeenskap, byvoorbeeld kunswedstryde, musiekklasse, deelname aan kore en amateur-toneelopvoerings.
 - Aktiwiteite by die kerk bied ook aan die tuisleerders die geleentheid tot sosialisering: kerkkoorgroepe, kerkjeugaksies, kinderevangelisasie en Bybel-uitreike.
- Tuisleerders word nie sosiaal benadeel deur die feit dat hulle tuis onderrig ontvang nie, leerders in die staatskole sosialiseer nie noodwendig positief tydens lesperiodes nie, en smiddae is tuisleerders aan dieselfde tipe sosialisering-moontlikhede blootgestel as die leerders in staatskole.
 - Tuisleerders kry ook die geleentheid om met persone van verskillende ouersdomme, rasse en sosiale vlakke en status op 'n gereelde grondslag te sosialiseer, wat die sosialiseringservaring eerder verryk as verskraal.
 - Tuisleerders tree meer gemaklik teenoor volwassenes op, waar die volwassenes as bronne van inligting beskou word, sonder dat die tuisleerders minderwaardig teenoor hulle voel.
 - Tuisleerders het meer vrymoedigheid om hul eie opinies teenoor persone, selfs ouer persone, te opper.
 - Tuisleerders tree verdraagsaam en met empatie teenoor jonger kinders op. Hulle sal jonger kinders ook by speletjies betrek en verseker dat hulle die pas saam met die ouer kinders kan volhou.
 - Tuisleerders neem geredelik die leiding in groepsaktiwiteite en sportaktiwiteite, ook om jonger spelers te betrek.

- Die verhoudings wat met eie geslag vriende aangeknoop word, word gekenmerk deur kwaliteit en langdurigheid. Die vriendskappe wat gevestig word, word behou op grond van die afwesigheid van daaglikse konflik wat by die skole teenwoordig is, en die vriendskappe vind op 'n meer neutrale grondslag sy beslag: dit word gebou om die leerder se persoonlikheid, gemeenskaplike belangstellings of ander standvastige raakpunte.
- Ten opsigte van vriendskappe met die teenoorgestelde geslag, tree die tuissskolers in lyn met hulle ouderdomsgroepe op. Die jonger leerders beskou die teenoorgestelde geslag as vriende en die tieners begin romantiese konnotasies aan die teenoorgestelde geslag koppel. Die groter beskikbaarheid van lede van die teenoorgestelde geslag in skole beteken nie noodwendig dat die leerders met hulle sou assosieer of kommunikeer nie. Die proses is deel van die grootwordproses en tuisleerders is nie 'n uitsondering op die natuurlike gang van hierdie situasie nie: hulle is bereid om in 'n verhouding te tree, en skram nie weg van kontak met die teenoorgestelde geslag nie.
- Met tuissskoling verbeter die tuisleerders se selfvertroue en selfbeeld aansienlik, veral indien die leerders leerprobleme in die skool ervaar het, wat daartoe gelei het dat hulle voortdurend in die moeilikheid in die klassituasie was en gevolglik maklike teikens vir vernederende aanmerkings en verwerping van die mede-leerders was.
 - Tuisleerders is minder ma-vas namate hulle meer selfvertroue in hulle eie vermoë tot sukses verkry.
 - Suksesbeleving ten opsigte van akademiese prestasie en 'n gepaardgaande groeiende selfvertroue, het 'n verbeterde selfkonsep tot gevolg, 'n sneeubal-effek wat deur tuissskoling te weeg gebring word.
 - Tuisleerders is na aanvang van tuissskoling ook meer bereid om voor gehore op te tree, in groepe en individueel.
 - Tuisleerders tree meer selfhandhawend op namate hulle selfvertroue groei en hulle reageer nou eerder op eie opinie as om slegs 'n naper van die groep te wees.
 - Optrede tydens aktiwiteite in die eie portuurgroep, bewys ook dat die tuisleerders, wat voorheen 'n probleem met selfvertroue gehad het, dit oorkom het.
- Tuisleerders het 'n goeie begrip van reg en verkeerd, en kan negatiewe waardes in ander herken. Die tuissskolers onderrig die kinders volgens hulle eie waardes en norme, wat op 'n suiwer, onbelemmerde wyse aan die kinders voorgelê word. Tuisleerders kom nie geredelik in aanraking met die waardes en norme wat deur die groep in skole gepropageer word nie, en berus by die waardes en norme, soos dit in die ouerhuis geld.

- Anders as wat te wagte sou wees, leer tuisleerders om beter oor die weg te kom met ander lede van die gesin, spesifiek met hul broers en susters, met wie hulle noodgedwonge groot gedeeltes van die dag deurbring, en word sosiale vaardighede ook hier geoefen.

- Tuisskolers erken dat hulle eers nadat hulle met tuisskoling begin het, hulle kinders werklik verstaan, en dat hulle voorheen foute gemaak het wat baie frustrerend vir hulself en hulle kinders was. Die positiewe impak van die verbeterde ouer-kind-verhouding word onder andere soos volg saamgevat:
 - Ouers spandeer meer sinvolle tyd saam met die kinders, leer hulle beter ken en is meer betrokke by hulle alledaagse lewe.
 - Kinders het meer vrymoedigheid om hulle probleme met die ouers te bespreek aangesien die kommunikasie-kanaal 24-uur per dag oop is.
 - Ouers leer om kinders se frustrasie en gepaardgaande gedrag te herken en om dit positief te kanaliseer.
 - Minder "mag-speletjies" word tussen die ouers en kinders gespeel.
 - Goeie verhoudinge tussen die ouers en kinders word verdiep.
 - Verbroke verhoudinge se bande word weer van vooraf gesmee.
 - Tuisleerders wat voorheen in skole deur volwassenes teleurgestel is, het meer vertroue in volwassenes ontwikkel.
 - Ouers het meer respek vir en insig in die kinders se denkpatrone.
 - Ouers en kinders word gedwing om saam na 'n oplossing vir probleme te soek aangesien die probleem nie vanself sal weggaan nie, en hulle word die hele dag daarmee gekonfronteer.
 - Leerders is meer bereid om hul opinies uit te spreek, omdat hulle nou ervaar dat hulle opinies gerespekteer word.
 - Ouers leer om minder selfsugtig te wees en meer leefruimte aan hulle kinders te gee.
 - Ouers voel dat hulle nou 'n tweede kans gegun word om foute van die verlede reg te stel.
 - Ouers kan hul kinders se selfbeeld positief help bou.

- Hoewel die tuisleerders nie daagliks met negatiewe sosiale aspekte gekonfronteer word en dus nie geleidelik leer om die progressief groter-wordende versoekings te kan weerstaan nie, is die tuisskolers nie bekommerd dat hulle kinders as gevolg van die verminderde blootstelling sal swig voor versoekings nie. Soos enige ouer, het die tuisskolers egter geen waarborg dat hulle kinders nie sal deelneem aan sake soos die gebruik van dwelms, rook, sterk drank of voorhuwelikse seks nie. Tuisskoling word gewoonlik onderneem volgens en geskoei op 'n sterk waardestelsel, en die ouers beleef dit as die enigste moontlike teenvoeter wat hulle vir die kinders kan bied. Tuisskolers maak ook seker dat die tuisleerders ingelig word en dat hulle navorsing doen oor sake soos dwelms en rookgewoontes, sodat hulle 'n ingeligte keuse kan maak, sou hulle daarmee gekonfronteer word.

- Tuisleerders word ook nie in 'n seepbel groot nie, hulle is deel van die samelewing soos enige ander kind. Tuisouers glo dat hulle kinders oor die vaardighede beskik om probleme te kan oplos en swaarkry te kan hanteer omdat hulle reeds in die ouerhuis daarmee te doen kry en hulle hul eie gedrag kan skoei op die voorbeeld wat die ouers aan hulle stel.
- Hoewel persoonlikheidstipe en die grootword-proses 'n rol speel in veranderde sosialiseringsgedrag by die tuisleerders, kan die volgende aanvullende redes vir veranderde sosialiseringpatrone by tuisleerders geïdentifiseer word:
 - Tuisleerders is meer selfversekerd as toe hulle 'n staatskool bygewoon het.
 - Hulle het die selfvertroue om inisiatief in 'n groep te neem.
 - Hulle kan goed met alle tipe persoonlikhede en ouderdomme oor die weg kom.
 - Hulle is nie afhanklik van groepsaanvaarding nie.
 - Hulle uitkyk op die lewe is meer gebalanseerd.
 - Hulle is sosiaal baie aanpasbaar.
 - Hulle grense word verbreed en hulle is ontvanklik vir nuwe insigte.
 - Hulle ouers dien as positiewe rolmodelle, sonder belemmering van die groepdruk om te konformeer.

6.3.6 Selfstandigheid, Onafhanklike Besluitneming En Ander Lewensvaardighede

Hoewel tuisleerders vier-en-twintig uur per dag aan die ouers uitgelewer word, is die ouers nie bereid om alle probleme vir die kinders op te los en te hanteer nie, ten spyte daarvan dat hulle heeltyd beskikbaar is. Tuisskolers beskou besluitneming en probleemoplossing as 'n belangrike deel van die leer- en opvoedingsproses en leerders moet deurgaans ook die verantwoordelikheid vir hulle eie keuses neem. Ouers glo dat hulle kinders die korrekte keuses sal uitoefen, gegrond op die stewige fundamente van hulle waardestelsel wat in die huis aangeleer is.

Tuisleerders word ook daarin onderrig om selfstandig te wees. Tuisleerders aanvaar die verantwoordelikheid vir hulle eie leer. Die tipe hulp wat die ouers aanbied, is eerder op die selfstandigwording van die kind ingestel as dat die ouer die werk namens die leerder doen.

Selfmotivering dien as die impetus tot die oorgaan tot aksie. By gebreke aan ander leerders om mee te kompeteer, en die gevolglike suksesbeleving, dien selfmotivering ook as impetus om meer en verder te presteer. Intrinsieke motivering is 'n vaardigheid wat nie geredelik by leerders in die staatskole voorkom nie aangesien die onderwyser meestal die verantwoordelikheid vir die suksesvolle verloop van die leerhandeling namens die leerders dra.

Hoewel niemand 'n waarborg het nie, glo die tuisskolers dat hulle kinders hulself as volwassenes sal kan laat geld en dat hulle sal kan meeding in 'n kompeterende wêreld. Hierdie voorspelling word gemaak op grond van

die feit dat tuisleerders nie skroom om hulle opinies te lug nie, hulle oor genoegsame selfvertroue beskik om van ander mense te verskil, oor goeie kommunikasievaardighede beskik, hulle uitsprake kan verdedig, oor 'n grondige waardesisteem as onderbou beskik en 'n goeie akademiese agtergrond het.

6.3.7 Voordele Van Tuisskoling

- Die voordele, soos deur die respondente verskaf, is die volgende:
 - Leerders ontvang meer persoonlike aandag.
 - Bybel-gefundeerde onderwys word verskaf.
 - Vordering geskied teen eie tempo.
 - Goeie akademiese standaarde word gehandhaaf.
 - Goeie gesinsverhoudinge word gevorm.
 - Die insigte van leerders verbeter.
 - Horisonne word verbreed.
 - Onafhanklike denke word gestimuleer.
 - Nie-afhanklikheid van groepdruk is teenwoordig.
 - Ouers is werklik in kontak met hulle kinders.
 - Ouers koester meer realistiese verwagtinge van hulle kinders.
 - Ouers en kinders leer mekaar beter en op 'n dieper vlak ken.
 - Selfstandige werk word gestimuleer.
 - Sosiaal aanpasbare kinders word gevorm.
 - Leer geskied eerstehands ("hands-on-learning").
 - Leerders se selfbeeld en selfvertroue verbeter.
 - 'n Rustige leeratmosfeer heers.
 - Kinders hoef niks te "vrees" nie.
 - Leerders word nie geëtiketteer nie.
 - Leerbehoefte word individueel hanteer.
 - Gesins-gesentreerde prioriteits-bepalende onderwys word gevolg.
 - Geen rigiede roetine hoef ooit gevolg te word nie.
 - Kinders kry die geleentheid om hulself te wees sonder om te verander om aanvaarbaar vir die groep te wees.
 - Daar is minder konflikerende prioriteite.
 - Minder stres kom by beide die ouers en die kinders voor.

6.3.8 Nadele Van Tuisskoling

- Daar blyk min nadele vir leerders in tuisskoling te wees. Die volgende word genoem:

- Tuisleerders ontwikkel vinniger en beweeg geestelik op 'n dieper vlak as hul ouderdomsgenote en daar kan soms kommunikasiegapings wees tydens sosialisering met die portuurgroep.
 - Die gebrek aan gesonde kompetisie in die klaskamer kan nadelig vir die tuisleerder wees.
 - Geleentheid tot spansport op die platteland, waar geen private sportklubs bestaan nie, kan nadelig wees.
- Nadele vir die tuissskoler kan soos volg opgesom word:
 - Ouers het min tyd om aan hulself aandag te gee.
 - Ouers boet hulle privaatheid in.
 - "Huis" en "skool" word nie geskei nie en "skool" kan selfs naweke insluit.
 - Tuisskoling verg baie dissipline van die ouer.
 - Ouers moet deeglik beplan en hulle dag organiseer.
 - Ouers word nie as tuissskoler opgelei nie – dis 'n moeilike self-leer-proses.
 - Finansiëel is tuisskoling 'n probleem op tweërlei wyses: enersyds is dit duur om te tuisskool, die apparaat aan te koop, die kinders aan sportsoorte en ander aktiwiteit te laat deelneem en andersyds moet die gesin slegs op een salaris leef. Een van die tuissskolende ouers moet dus hulle loopbane prysgee.
 - Ouers kan vereensaam sonder 'n ondersteuningsgroep.
 - Ouers neem 'n geweldige verantwoordelikheid op hulself om hulle kinders se opvoeding te onderneem, en indien hulle misluk, kan niemand anders blameer word as hulself nie. Hierdie nadeel word egter uitgekanselleer deur al die voordele wat die ouers in tuisskoling ondervind.

6.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Min navorsing is tot dusver oor tuisskoling in Suid-Afrika onderneem. Die volgende word aanbeveel, met Suid-Afrikaanse tuisleerders as fokus:

- 'n Veldstudie van die sosialisering van tuisleerders waar die navorser etlike tuisleerders waarnaem in verskeie sosialiseringsaksies: interaksie met portuurgroep, interaksie met persone ouer en jonger as hulself en interaksie met lede van die teenoorgestelde geslag.
- 'n Longitudinale studie van die akademiese prestasie van spesifieke leerders, waar die akademiese vordering van etlike tuisleerders oor 'n tydperk gemonitor word. Die studie moet verkieslik die vordering monitor van voordat die leerders met tuisskoling begin het, en dan hul akademiese loopbaan volg om te bepaal hoe tuisskoling hulle akademiese prestasie beïnvloed.
- 'n Opvolgstudie van die akademiese prestasie van tuisleerders, waar dieselfde groep tuisleerders wat in hierdie studie aan die MLA-projek deelgeneem het weer in graad 7 aan 'n akademiese

prestasietoets onderwerp word, en die resultate vergelyk word met dié van graad 7-leerders in staatskole.

- 'n Studie waar ondersoek ingestel word na die tuisleerders wat reeds klaar is met skool en wat daarop gemik is om vas te stel hoe hulle sosiaal en akademies op universiteite, kolleges of ander tersiêre inrigtings presteer, inpas en aanpas.
- 'n Studie met tuisleerders self, waar ondersoek gedoen word na tuisskoling vanuit hulle perspektief: die impak wat tuisskoling op hulle het, hulle waarneming van hulle stand van sosialisering, hulle perspektief ten opsigte van akademiese prestasie en tevredenheid om getuisskool te word.
- Gevallestudies oor die persepsies van dosente of werkgewers van tuisleerders as naskoolse jeug.
- 'n Vergelykende studie van die akademiese prestasie van leerders, waar twee kontrolegroepe, naamlik die eerste groep leerders van staatskole is, en die ander leerders by 'n privaatskool is, vergelyk word met tuisleerders. Die rede waarom leerders van 'n privaatskool in sodanige studie ingesluit behoort te word, is omdat baie van die redes wat as "kritiek" teen die staatskole ingebring kan word, moontlik wel in privaatskole ondervang word, maar baie ouers finansieel nie 'n privaatskool kan bekostig nie, en dan eerder tuisskoling as alternatief vir staatskole oorweeg. Die leerders moet afgepaar kan word ten opsigte van intelligensie, sosio-ekonomiese omstandighede en alle ander faktore wat akademiese prestasie beïnvloed, soos in hierdie studie bespreek.
- Gevallestudies van leerders wat die staatskole verlaat het weens hulle leerprobleme en gevolglike swak selfbeeld, kan ondersoek word. Akademiese prestasietoetse en sosialiseringstoetse moet gedoen word sodra die leerder die staatskool verlaat. Opvolgtoetse moet gedoen word met tussenperiodes van ses maande tot een jaar ten einde enige veranderinge in akademiese prestasie, selfbeeld en sosialiserings-geneigdheid te monitor.
- 'n Ondersoek kan geloods word waarna 'n model uitgewerk kan word waarvolgens die tuisskolers, Onderwysdepartement en staatskole kan saamwerk ten einde tuisskoling die regmatige plek in ons onderwys-stelsel te gee wat dit verdien.

6.5 SLOTGEDAGTE

Daar bestaan geen twyfel nie, dat tuisleerders se skoolervaring uniek is en op ander aannames gegrond is as dié van leerders in staatskole. Ouers en hul kinders wat die besluit neem om te begin tuisskool, doen dit met die doel voor oë dat die kinders nie in die proses benadeel sal word nie, en dat hul beste belange op die hart gedra sal word. Deeglike navorsing word gedoen ten einde te verseker dat die tuisleerders nie sosiaal of akademies benadeel word deur die feit dat hulle tuis geskool word nie.

Die feit dat duisende ouers reeds hulle kinders tuisskool, en dat die getalle steeds styg, bewys dat die verskynsel lewensvatbaar is en dat ouers die voordele aan tuisskoling so hoog aanslaan dat hulle bereid is om

voort te gaan daarmee, hoewel hulle nie as tuisskolers by die Departement van Onderwys geregistreer kan word nie.

Die navorser het met hierdie studie gepoog om aan alle rolspelers, naamlik die Departement van Onderwys, die tuisskoolverenigings, die kurrikulumverskaffers, die tuisskolers en ander organisasies wat betrokke is by tuisskooling, te bevestig dat die tuisleerders nie akademies of sosiaal benadeel word deur tuisskooling nie. Die voorbehoude wat die Onderwysdepartement in die verlede gehad het, behoort nou opgehef te word sodat daar 'n werkbare plan van aksie opgestel kan word, waar tuisleerders geredelik as sodanig kan registreer ten einde 'n gees van samewerking te bewerkstellig. Hierdie samewerkingsverhouding sal nie net in belang van die tuisleerders wees nie, maar ook in belang van onderwys as geheel in Suid-Afrika.

BIBLIOGRAFIE

- ALLAN, G. & SKINNER, C. 1991. *Handbook for research students in the social sciences*. London: Falmer.
- ATKINSON, R. 1998. *The life story interview: qualitative research methods Series 44*. Thousand Oaks, California : Sage
- BABBIE, E. R. 2001. *The practice of social research*. 9th edition. Belmont, California: Wadsworth.
- BALLMAN, R.E. 1989. *The how and why of home schooling*. Westchester, Illinois: Crossway.
- BALTER, L & TAMIS-LEMONDA, C.S. 1999. *Child Psychology: a handbook of contemporary issues*. Philadelphia, Pennsylvania: Psychology.
- BARNARD J.S. (red) 1987. *Opvoedkundig-sielkundige beginsels vir onderwysstudente*. Pretoria: HAUM. (Medewerkers: Roux, J. Saunderson, J.W. Schreuder, J.H. Van Coller, A.J. Van Der Merwe E.A.)
- BEHR, M. 1997. The home school. *Fair Lady*, 31(9): 52-56, June.
- BENDELL, J. 1987. *School's out: educating your child at home*. Bath: Ashgrove.
- BENNETT, M. 1993. *The development of social cognition: the child as psychologist*. New York: Guilford.
- BERG, A.S. 1990. *The relationship between self concept, family factors and academic achievement*. M.Ed-thesis. Johannesburg: University of Witwatersrand.
- BLATCHFORD, P & SHARP, S. 1994. *Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour*. London: Routledge.
- BLATCHFORD, P. 1998. *Social life in school: Pupil's experience of breaktime and recess from 7 to 16 years*. London: Falmer.
- BLOOR, M, FRANKLAND, J. 2001. *Focus groups in social research: introducing qualitative methods*. London: Sage.
- BOGDAN, R.C & BIKLEN, S.K. 1992. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon.
- BONTHUYS, J. 2000. Wes-Kaap behaal matriek-rekord. *Die Burger*, 29 Desember 2000.

BROTHERSON, M.J. & GOLDSTEIN, B.L. 1992. Quality design of focus groups in early childhood special education research. *Journal of Early Intervention*, 16 (4): 334 – 342, Fall.

BROTHERSON, M.J. 1994. Interactive focus group interviewing: a qualitative research method in early intervention. *Topics in Early Childhood Social Education*, 14 (1): 101-118, Spring.

BUYS, M.A. 1991. *Doeltreffende onderhoudvoering*. 2de uitgawe. Pretoria: Sigma.

BYRNE, J. 1997. The underlying needs and subconscious dynamics of a sexually abused female child: an educational psychological perspective. D.Ed-thesis. Johannesburg: Rand Afrikaans University.

CAMPBELL, P.B. 1965. Self concept and academic achievement in middle grade public school children. D.Ed-thesis. Michigan: Wayne State University.

CHALTON, R. 1996. The appropriateness of a western model of counselling for black teachers trained as counsellors: a case study. M.Ed-dissertation. Johannesburg: Rand Afrikaans University.

CIZEK, G.J. 1994. Religious education in home schools: goals-outcomes mismatch? *Religious Education*, 89 (1): 43-51, Winter.

COCHRAN, C.P. 1999. A radical ideology for home education: the journey of John Holt from school critic to home school advocate: 1964-1985. <http://www.binternet.com/~rothermel/1d2a3d4b5a-informal12Holt.htm>.

COHEN, L. AND MANION, L. 1989. *Research methods in education*. 3rd Edition. London: Routledge.

COLFAX D, & COLFAX M. 1988 *Homeschooling for excellence: How to take charge of your child's education - and why you absolutely must*. New York: Warner.

CONNOWAY, L.S. 1996. Focus group interviews: a data collection methodology for decision making. *Library Administration and Management*, 10 (4): 231 – 239, Fall.

CRESWELL, J. W. 1994. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.

CRESWELL, J.W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.

CRONJÉ, H. & CRONJE, C. 2000. Wat is onderwys standarde? *Tuiskoolnuus*, Julie 2000.

<http://www.brainline.com/research/more/index.html>

DEKOVIC, M. 1992. *The role of parents in the development of child's peer acceptance*. Assen, Netherlands: Van Gorcum.

DELOACHE, J.S. 1994. *Current readings in child development*. 2nd edition. London : Allyn and Bacon.

DE VILLIERS, H. 1998. Kurrikulum 2005: Raldi se skool van liefde. *Rooi Rose*, 57 (14): 88-89, 8 Julie.

DE VOE, D. 1995. Home schooling : an assessment of parental attitudes towards exercise and child activity levels. *Physical Educator*, 52 (3): 134 –139, Fall.

DE WAAL, A. E. 2000. Tuisonderwys as alternatiewe onderwysstruktuur in Suid-Afrika. D.Ed-tesis. Potchefstroom: Universiteit van Potchefstroom vir Christelike Hoër Onderwys.

DIE BURGER. 2000. Beter uitslae van matrieks dalk 'valse gerusstelling'. *Die Burger*. 30 Desember 2000.

DUFFY, J. 1998. Home schooling: a controversial alternative. *Principal*, 77 (5): 23 – 26, May.

DURHEIM, K. 1996 Learning the home way: home schooling and the SA schools bill. *Indicator South Africa*, 13 (3): 76 – 79, Winter.

FARENGA, P. 1998. Home schooling: creating alternative education. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 18 (2): 127 – 133, May.

FASH, C.L. 1994. Issues relating to the education of children in the home setting. D.Ed-thesis. Michigan: Northern Arizona University.

FERREIRA, M, MOUTON, J. PUTH, G. 1988. *Inleiding tot kwalitatiewe metodes*. Module 3. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

FOUCHÉ, C. 1998. *Die sosiale ontwikkeling van die laerskoolkind*. Pretoria: Van Schaik.

FRAENKEL, J.R. & WALLEN, N.E. 1993. *How to design and evaluate research in education*. 2nd edition. New York: Mc Graw-Hill.

FRANZOSA, S. D. 1984. The best and wisest parent: a critique of John Holt's philosophy of education. *Urban Education*, 19 (3): 227 – 244, October.

FROST, E.A & MORRIS, R.C. 1988. Focus on research: does home-schooling work? Some insights for academic success. *Contemporary Education*, 59 (4): 223 – 227, Summer.

GARBERS, J.G. 1996. *Doeltreffende Geesteswetenskaplike navorsing: Navorsingsbestuur vir navorsers, studieleiers en M- en D-kandidate*. Pretoria: J.L. van Schaik.

GELDENHUYS, I. 1998. Per definisie rassisties. *Insig* : 26 – 27, September.

GOIN, R.P. 1998. A review of peer social development in early childhood. *Early Child Development and Care*, 142 (2): 1 – 8, March.

GOLDEN-BIDDLE K. & LOCKE, K.D. 1997. *Composing qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.

GOVERNMENT GAZETTE NO 20659 of 23 November 1999. National education policy act: Policy for the registration of learners for home education. Cape Town: Government Printing Press.

GRAY, S. 1992. Why some parents choose to home school. D. Ed-thesis. Los Angeles: University of California.

GREENBAUM, T.L. 2000. *Moderating focus groups: a practical guide of group facilitation*. Thousand Oaks, California: Sage.

GREENE, S.S. 1984. Homeschooling in Alaska: a profile of K - 12 students in the Alaska centralized correspondence study program. ERIC document reproduction service no 255 494

GREGORY, S.T. 2000. *The Academic achievement of minority students: perspectives, practices, and prescriptions*. Lanham, Maryland: University Press of America.

GUPTA, M. 1993. *Determinants of academic achievement*. New Delhi: Intellectual.

GUTERSON, D. 1992. *Family matters: why homeschooling makes sense*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

HALL, A. 1998. Teaching at home. *Prospero*, 4 (1): 44 – 45.

HAREGOT, A. 1999. UNICEF Education Update. *UNICEF Programme Division, Education Section*, 2(1):1-35, January.

HARRIS, G. 1988. *The Christian home school*. Brentwood, Tennessee: Wolgemuth and Hyatt.

HENDRICKSON, B. 1990. *Home school: taking the first step. A program planning handbook*. Kooskia, Idaho: Mountain Meadow.

HIGGINBOTHAM, J.B. & COX, K.K. 1979. *Focus group interviews: a reader*. Chicago, Illinois : American Marketing Association.

HOLSTEIN, J.A. & JABER G.F. 1995. *The active interview: qualitative research methods Series 37*. Thousand Oaks, California: Sage.

HOLT J. 1964. *How children fail*. New York: Delacorte.

HOLT, J. 1967. *How children learn*. New York: Pitman.

HOLT, J. 1969. *The underachieving school*. New York : Pitman.

HOLT, J. 1983. Schools and home schoolers: a fruitful partnership. *Phi-Delta Kappan*, 64 (6): 391 – 394, February.

HOOD, M. 1994. *The relaxed home school*. Westminster, Maryland: Ambleside Education.

JOUBERT, M. 1980. Opstelling en standaardisering van 'n aanpassingstoets vir leerlinge in die vroeë adolessensie. MA-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

JOUBERT, M. 1996. *Handleiding vir die Interpersoonlike Verhoudingevraetys (IVV)*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

KAHN, R.L. & CANNELL, C.F. 1957. *The dynamics of interviewing: theory, technique and cases*. London: John Wiley.

KANJEE A. 2000. Monitoring learning achievement in Africa. Human Sciences Research : Impact Research Bulletin. <http://www.hsrc.ac.za/corporate/impact/2000/05/page3.html>

- KIRCHNER, L.A. 1998. Die beleweniswêreld van die professionele ma. M.Ed-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- KNIGHT, L.S. 1994. Home Schooling: a way of Life. *The Kamehameha Journal of Education*, 5 : 141 – 149, Fall.
- KNOWLES, J.G. & MUCHMORE, J.A. 1995. Yep! We're grown-up, home-schooled kids - and we're doing just fine, thank you! *Journal of Research on Christian Education*, 4 (1): 35 – 56, Spring.
- KRUEGER, R.A. & CASEY, M.A. 2000. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 3rd edition, Thousand Oaks, California: Sage.
- LAHRSON, A. 1995. *Homeschooling in Oregon: the handbook*. Portland, Oregon: Out of the Box.
- LAM, S.F. 1997 *How the family influences children's academic achievement*. New York : Garland.
- LANDMAN, W.A., HILL, J.S. 1983. *Navorsingsmetodologie vir Onderwysstudente*. Durban: Butterworth.
- LECOMPTE, M.D , PREISSELE, J. & TESCH, R. 1994. *Ethnography and qualitative design in educational research*. 2nd edition. San Diego: Academic.
- LE ROUX, M.D. 1986. 'n Ondersoek na die faktore wat verband hou met lae skoolastiese prestasies. M.Ed – verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- LINCOLN Y.S. & GUBA, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- LOUW, D.A. (red) 1990. *Menslike ontwikkeling*. 2de uitgawe. Pretoria: HAUM- Tersier. Medewerkers: Botha, M.A, Gerdes, L.C, Louw M.A, Meyer, W.F, Piek, J.P, Raubenheimer J.R, Schoeman, W.J, Thom, D.P, Van Ede, M.A, Van S. Wait, J.W.
- LOUW, G.J.J. 1992. Die huisskool - 'n vorm van alternatiewe onderwys. *Koers*, 57 (3): 355 - 372
- LOUW, G.J.J. 1998. Skoolplig en huiskole: enkele opmerkings. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 34 (3/4): 195 – 213.
- LOWDEN, S. & BENNETT, S.1995. State, Private or DIY? The challenge of home-based education. *British Journal of Curriculum and Assessment*, 6 (1): 40 – 43, Autumn.

LYONS, J.A, 1989. Locus of control, self-concept and academic achievement in South African primary school children. MA-dissertation. Johannesburg: University of the Witwatersrand.

MALAN, M. 1999. Huis-huis word skool-skool. *Nuwe Voorligter*, 64 (7): 40 – 42, Julie.

MARSHALL, C. & ROSSMAN, G.B. 1999. *Designing qualitative research*. 3rd edition. Thousand Oaks, California: Sage.

MAUTHNER, M. 1997. Methodological aspects of collecting data for children: lessons from three research projects. *Children and Society*, 11 (1): 16 – 28, April.

MAYBERRY, M., KNOWLES, J. G et al. 1995. *Home schooling: parents as educators*. Thousand Oaks, California: Corwin.

MAYKUT, P. S. & MOREHOUSE, R. E. 1994. *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*. London: Falmer.

MEIGHAN, R. 1997. *The next learning system: and why home-schoolers are trailblazers*. Nottinghamshire: Educational Heretics.

METTS, W.C. 1996. Home sweet hassle. *Educational Leadership*, 54 (2): 72–73, October.

MORGAN, D.L. & KRUEGER R.A. 1993. *Successful focus groups: advancing the state of the art*. Newbury Park, California: Sage.

MOORE, G.W. 1983. *Developing and evaluating educational research*. Boston: Little, Brown and Company.

MOORE, R. S & MOORE, D. N. 1994. *The successful homeschool family handbook.: a creative and stress-free approach to homeschooling*. Nashville, Tennessee: Thomas Nelson.

MORRIS, E.R. 1992. Home school students: field orientation, academic ability and academic achievement with implications for selection of curricula, instructional design and teaching methods. D.Ed-thesis. Austin: University of Texas.

MOUTON, J, MARAIS, H.C, PRINSLOO K.P & RHOODIE N.J.1988. *Basic concepts in the methodology of the social science: HSRC Studies in research methodology*. Pretoria: HSRC.

MOUTON, J, MARAIS, H.C. PRINSLOO K.P, & RHOODIE N. J. 1990. *Basiese begrippe: Metodologie van die Geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN.

MOUTON, J. 1996. *Understanding social research*. Pretoria: JL van Schaik.

MULLINS, B.A.B. 1992. Christian Home-school student's perception of their socialization. D.Ed-thesis . Michigan: University of Virginia.

NEETHLING, K. & RUTHERFORD, R. 1996. *Is ek slim of is ek dom?* Pretoria: Benedic.

NHERI (National Home Education Research Institute) 1998. Fact sheet 1 – 111b.

<http://www.nheri.org/98/research/fact1.html>

NHERI (National Home Education Research Institute) 2000. Fact sheet 1 – 111c.

<http://www.nheri.org/00/research/fact1.html>

NHERI. (National Home Education Research Institute) 2002. Fact sheet 1 – 111b.

<http://www.nheri.org/02/research/fact.html>

OATES, J. 1994. *The Foundations of Child Development*. Oxford: Blackwell.

PARKER, R.D. 1996. Inside home schools: A portrait of eighty-four Texan families and the schools in their homes. M.Ed-dissertation. Michigan: Texas Tech University.

PEDERSEN, A. & O' MARA, P. 1990. *Schooling at home: parents, kids and learning*. Santa Fe, New Mexico: John Muir.

PESTALOZZI TRUST REGSFONDS VIR TUISONDERWYS. 1999. Mediavystelling: Unregistered home schoolers must now be prosecuted. 25 November 1999.

<http://pestalozzi.org/news/media%20release%20new%20policy.html>

PESTALOZZI TRUST LEGAL FUND FOR HOME EDUCATION. 2000. Newsletter: Incident Report May 2000.

<http://www.pestalozzi.org/index.html>

PIENAAR, K. 1998. Kurrikulum 2005: tuisonderrig - ja of nee? *Rooi Rose*, 57 (14): 86 – 88, 8 Julie.

PITMAN, M. A . 1987. Compulsory education and home schooling: truancy or prophecy. *Education and Urban Society*, 19 (3): 280 – 289.

PLUG, C, GOUWS, L.A. LOUW, D.A. & MEYER W.F. 1993. *Psigologiese Woordeboek*. 2de uitgawe. Johannesburg: Lexicon.

RAATH, MCG. 1985. Die Implikasies van 'n negatiewe selfkonsep vir die wording van die seniorprimêre-skoolkind. D.Ed-tesis. Pretoria: UNISA.

RAATH M.C. & JACOBS, L.J. 1990. *Dinamiek van die selfkonsep*. Pretoria: Academia.

RADEMEYER, R. 1997. Die skole van More. *Sarie*, 48 (17): 30 – 32, 12 Maart.

RAMSAY, K. 1992. Home is where the school is. *The School Administrator*, 49 (1): 20 – 25, January.

RAPPORT INLIGTINGSSTUK. 2001. Byvoeging tot Rapport : Januarie - Februarie 2001.

RAY , B.D. 1988. Home schools: A synthesis of research on characteristics and learner outcomes. *Education and Urban Society*, 21 (1): 16 – 31, November.

RAY, B.D. 1997. Home education across the United States. Home school statistics and report.
<http://www.hslda.org/central/statsandreport/1997/17.stm>

RAY, B. D. 1999. Facts on Home schooling by the National Home Education Research Institute.
<http://www.nheri.org/99/research/general.html>

RAY, B.D. 2001 National Home Education Research Institute Fact Sheet IIIb. Academic achievement.
http://www.nheri.org/content.php?menu=1004&page_id=28

RICHARDSON, S.A. SOHRENWEND, B.S. & KLEIN, D. 1965. *Interviewing*. 2nd printing. New York: Basic Books.

RIEMER, J. 1994. Perspectives from a home-schooling educator. *Education Leadership*, 52 (1): 53 – 54, September.

ROOI ROSE 1989. Tuisonderrig: Skaad dit jou kind? *Rooi Rose*, 46 (5): 138, 1 Maart.

- ROSNOW, R.L. & ROSENTHAL, R. 1996. *Beginning behavioral research: a conceptual primer*. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall International.
- ROTHERMEL, R. 1999. Home-education : a critical evaluation. Paper presented at The British Psychological Society Annual Education Conference, The University of Exeter 1998.
- RUBIN, K.H. BUKOWSKI, W. & PARKER J.G. 1998. *Handbook of childhood psychology: social, emotional and personality development*. . 5th edition, Volume 3. New York: John Wiley.
- RUDNER, L.M. 1999. Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*, 7 (8), 23 March. <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n8>
- SCHACKELFORD, L. & WHITE, S. 1988. *A survivor's guide to home schooling*. Westchester, Illinois: Crossway.
- SCHAFFER , H.R. 1996. *Social development*. Oxford: Blackwell .
- SCHEEPERS, H. 1996. Tuisonderwys – 'n "tradisionele" alternatief. *Die Taalgenoot*.: 4-5, September.
- SCHULD, N. 1999. Opvoedkundig-Sielkundige riglyne vir die hantering van portuurgroepdruk. M.Ed-verhandeling. Pretoria: UNISA.
- SHERMAN, R.R. & WEBB, R.B. 1990. *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer.
- SILVERMAN D. 2000. *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- SIMMONS , B.J. 1994. Classroom at home. *The American School Board Journal*, 181 (2): 47 – 49, February.
- SIMPSON, R.C. 1991. Family functioning and locus of control in parents of children in home, private and public elementary schools. PHD –thesis. Michigan, Florida: The Florida State University College of Human Sciences.
- SPENCE, J.T. 1983. *Achievement and achievement motives: psychological and sociological approaches*. San Francisco. Freeman.
- STAATSKOERANT VAN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA, No 17579. 15 November 1996. Kaapstad.

STRAUSS, J. P. 1999. Results of the Monitoring Learning Achievement (MLA) Project. Discussion document. RIEP. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje Vrystaat.

STUTTS, C.D. 1977. The interactions of individual differences with methods of instruction in predicting academic achievement and attitudes. D.Ed-thesis. [S.l. : s.n.] : Bowling Green State University.

SUID-AFRIKA. 1996a. Die grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, no 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1996b. Wet op die Nasionale Onderwysbeleid, no 27 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker

SUID-AFRIKA. 1996c. Suid-Afrikaanse Skolewet, no 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1999. Beleidsregulasies ten opsigte van beleid vir die registrasie van leerders vir tuisonderwys, no 1411 van 1999. Pretoria: Staatsdrukker.

THOMAS, A. 1994. Conversational Learning. *Oxford Review of Education*, 20 (1): 131 – 142.

VAN DEN AARDWEG, E.M. & VAN DEN AARDWEG, E.D. 1988. *Dictionary of Empirical Education/ Educational Psychology*. 1st edition. Arcadia, Pretoria: E & E Enterprises.

VAN DER MERWE, E.J. 1981. 'n Ondersoek na bepaalde sosialisering- en opvoedkundige faktore wat verband hou met sportdeelname by 'n groep hoërskoolerlinge in die Pretoria-Witwatersrand-Vereeniging gebied. MA-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1987. Die voorspelling van die akademiese prestasie van swart leerlinge. D.Ed-tesis. Potchefstroom: Universiteit van Potchefstroom vir Christelike Hoër Onderwys.

VAN GALEN, J. 1987. Explaining home education: parents accounts of their decisions to teach their own children. *The Urban Review*, 19 (3): 161 – 177.

VAN NIEKERK, P.A. 1990. *Ortopedagogiese diagnostiek*. Stellenbosch: Universiteits-uitgewers.

VAN OOSTRUM, L. J. & VAN OOSTRUM, K. 1997. *Loaves for life*. Pretoria: Association for Home schooling.

VAN OOSTRUM, L. J. 1997. Tuisonderwys: 'n didaktiese en etiese perspektief. M.Ed-Verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria. <http://hagar.up.ac.za/buro/leendert/html>

VAN OOSTRUM, L. J. 2000. Pestalozzi Trust Legal fund for Homeschooling: : Newsletter : Incident Report May 2000. <http://www.pestalozzi.org/index.html>

VAN OOSTRUM L. 2001. Persoonlike gesprek op 15 Junie 2001.

VAN SCHOOR , J.H. 1999. Tuisonderrig in 'n post-apartheid Suid-Afrika. M.Ed-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van Oranje –Vrystaat.

VAN SCHOOR, M. 1988. *Wat is kommunikasie?* Pretoria: J. L. van Schaik.

VAUGHN, S, SCHUMM J.S. & SINAGUB, J. 1996. *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, California: Sage.

VERENIGING VIR TUISSKOLERS. 1999. Mediavrstelling.

VERSTER, I. 1998. Tuisskole : Die debat duur voort. *Insig*: 26 – 27, September.

VILJOEN, R.A. 1966. Onderhoudvoering in sosiologiese navorsing. MA- verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

VISSER, P.J.1998. Juridiese aspekte van tuisonderwys. *Tydskrif vir Hedendaagse Romeins-Hollandse Reg*, 61 (4): 646 – 650, November.

VREY, J.D. 1984. *Die opvoedeling in sy selfaktualisering*. 3de druk. Pretoria: Universiteit van Suid- Afrika.

WADE, T.E. Jr. 1991. *The home school manual for parents who teach their own children*. 4th edition. Auburn, California: Gazelle.

WADE, T.E. Jr. et al 1995. *The home school manual: plans, pointers, reasons and resources*. 6th edition. Bridgeman, Michigan: Gazelle.

WAGHIDY, Y. 2000. Qualitative research in Education and the critical use of rationality. *South-African Journal of Education*, 20 (1): 25 – 29.

WAINER, H. & KULINCK, E. 1997. *A comparative study of the academic performance of Pennsylvania's public school children: Mathematics and reading between 1990 and 1996*. New York: Princeton Educational Testing Service.

WEBB, J. 1990. *Children learning at home*. London: Falmer.

WEBB, J. 1999. *Those unschooled minds: home-educated children grow up*. Nottingham: Educational Heretics Series.

WELNER, K.M. & WELNER, K.G. 1999. Contextualizing homeschooling data: a response to Rudner.
<http://epaa.asu.edu/epaa/v7n13.html>

WHITE, T.L. 2000. Socialization and the home school. <http://www.ctelcom.net/koinonia/homeschoolsocializ.htm>

WIESNER, D.S. 1978. Cognitive styles of information processing as related to academic achievement of third grade pupils. D.Ed-thesis. New York: University of Rochester.

WILLIAMS, D. ARENDSSEN, M. & REYNOLDS, P. 1984. Understanding home education: case studies of home schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 1984 ERIC document Reproduction Service no 244392

WILLIAMSON, K.B. 1989. *Home schooling: answering questions*. Springfield Illinois: Thomas.

WILLIAMSON K.B. 1995. *Natural home schooling: a parent-teacher's guidebook to natural learning in the home*. Springfield, Illinois: Thomas.

WILSON, V. 1997. Focus groups: a useful qualitative method for educational research? *British Educational Research Journal*, 23 (2): 403- 408, April.

WOOD, D. 1998. *How children think and learn: The social context of cognitive development*. 2nd edition. Oxford: Basil Blackwell.

WORTH, F. 1997. Worth's home page for the evidence for the academic superiority of home schooling.
<http://www.hsu.edu/faculty/worth/academic.html>

WYNN, D.E. 1996. A study of the development of home schools as an alternative to public school education. D.Ed- thesis. Michigan: Tennessee State University.