

**VOLKSDANS AS KOMPONENT VAN DIE LIGGAAMLIKE
OPVOEDINGPROGRAM BINNE 'N MULTIKULTURELE
SUID-AFRIKAANSE GEMEENSKAP**



Eleanor Denise Damon (née Cyster)

Tesis ingelewer ter gedeeltelike vervulling van die vereistes van die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

aan die Fakulteit van Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch

STUDIELEIER: Prof A.E. Carl

November 1995

VERKLARING

Ek die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

HANDTEKENING

DATUM

DANKBETUIGINGS

Eerstens wil ek alle dank en eer toeken aan ons Hemelse Vader wat my deur die tydperk van studie gedra het. Sonder Hom sou alles tevergeefs wees.

Tweedens wil ek my ouers en my familie bedank omdat hulle altyd daar was met hul ondersteuning en vir hul onwrikbare geloof in my sukses.

Derdens wil ek my studieleier, professor A.E. Carl en medestudieleier, professor E.H. Katzenellenbogen, bedank vir hul geduld en leiding tydens die studie.

Vierdens wil ek Joan Stee! bedank vir die taalversorging en Connie Park vir die tegniese versorging van die tesis.

Vyfdens wil ek Cecil Hill bedank vir rekenaarbystand.

Laastens wil ek my gesin en veral my eggenoot Jefferey, bedank vir die geduld, ondersteuning en verstandelike stimulering tydens die studie.

E.D. Damon (née Cyster)

Stellenbosch

Desember 1995

OPSOMMING

Die Suid-Afrikaanse onderwys staan voor 'n groot dilemma. As gevolg van die daarstelling van 'n enkele departement van onderwys word kurrikuleerders, leerlinge sowel as die onderwysers gekonfronteer met die kwessie van multikulturalisme. Gelyke onderwys word nou aan alle landsburgers verskaf en moet deur alle onderwysers geïmplementeer word.

Die oorskakeling vanaf 'n monokulturele na 'n multikulturele benadering in die onderwys sal alle vlakke van die onderwys noodwendig affekteer. Herevaluering, verandering en verbetering is tans aan die orde van die dag, omdat rekonstruktiewe optredes die isoñasie, fragmentering en wantroue van die verskillende gemeenskappe in Suid-Afrika kan aanspreek.

Hierdie studie is hoofsaaklik daarop gemik om, deur middel van literatuurstudie, oriëntering te verskaf rondom die huidige onderwysproblematiek. Die verskillende perspektiewe van multikulturele onderwys dien as raamwerk waarbinne daar oor die werkbaarheid van so 'n benadering geargumenteer word. Verder word daar ondersoek ingestel na die bydrae van die skoolvak, Liggaamlike Opvoeding, in die herstel van harmonie en eenheid. Die fokus val veral op een van die danskomponente, Volksdans en in watter mate laasgenoemde deur middel van die proses van sosialisering 'n sin vir nasionale eenheid kan bewerkstellig.

Die oriëntering ten opsigte van die studie geskied in hoofstuk een waarin die probleme rondom die skoolvak Liggaamlike Opvoeding beskryf word wat veroorsaak is as gevolg van die fragmentasie in die onderwys. In hoofstuk twee word die huidige onderwysproblematiek uiteengesit wat dien as agtergrond vir die totale dilemma waarin die Suid-Afrikaanse onderwys hom tans bevind. Die behoeftes van die multikulturele gemeenskap word nie voldoende verreken in die huidige sillabusse nie omdat die gemeenskappe toenemend aan die verander is.

Hoofstuk drie ondersoek die verskillende perspektiewe rondom multikulturele onderwys en die ondervinding van enkele lande soos Australië, Die Verenigde State van Amerika, Brittanje en Namibië ten opsigte van multikulturele onderwys en die multikulturele samestelling van hul gemeenskappe.

Die skool gee uitvoering aan die behoeftes van die gemeenskap. Dit is daarom dat die kurrikuleringsproses van die totale onderwyspraktyk onder die loep geneem word asook die relevansie van die skoolkurrikulum ten opsigte van die genoemde behoeftes.

In hoofstuk vier word die plek van Liggaamlike Opvoeding en die Volksdansafdeling binne die totale opvoedingsprogram beskryf om aan te dui watter rol gespeel word om sosiale harmonie, respek en verdraagsaamheid te verstewig.

In hoofstuk vyf word die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse gemeenskap deur middel van 'n kulturele samestelling blootgelê. 'n Volksdans-program verskaf moontlike variasies om voorsiening te maak vir multikulturalisme en kultuuruitruiling. In die slothoofstuk word gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van die studie gemaak.

SUMMARY

South African education is facing a big dilemma. Teachers, curricularators and students are confronted with the issue of multiculturalism because of the establishment of one education department. Equality in education has to be offered to all citizens and implemented by all teachers.

In moving from a monocultural to a multicultural approach, all teaching spheres would necessarily be affected. Re-evaluation, change and an improvement are required and these reconstructive measures be geared towards breaking down isolation, fragmentation and mistrust within the diverse South African society.

Through a literature study, some perspectives on the problematic nature of the current teaching program will be addressed. Various perspectives on multiculturalism serves as a framework for argumentation about the viability of such an approach. The contribution of the school subject, Physical Education, towards harmony and solidarity, will be established. The focus will be on one of the dance components, Folk Dancing, and in what way it can assist the process of socialization for the creation of a sense of national unity.

The orientation to this study will be done in chapter one. In chapter two the current problematic conditions within education serve as a background for the total dilemma in which the South African teaching profession are outlined. The different problems surrounding the school subject, Physical Education, are discussed, which were a direct result of the fragmentation of the previous education system. The needs of the multicultural community are not met entirely in the current Physical Education syllabi.

In chapter three the different perspectives on multicultural education are given and the experiences that countries like Australia, Britain, the United States of America and Namibia had with the implementation of multicultural education to serve their multicultural societies.

The school needs to serve the community. That is why the process of planning the total educational practice needs to be reviewed as to the relevancy of the school curriculum in order to serve the needs of the community.

In chapter four the place of Physical Education in the school curriculum is established and the role that Folk Dancing has to play in order to serve as means to foster social harmony, respect and tolerance.

In chapter five a cultural composition needs to be done in order to establish what the multicultural community in South Africa consists of, what the different majority cultural groups are and what research already has been attempted in the documentation of the different South African cultural folkdances. The need is then to develop a program which will cover the twelve years of schooling in order to, serve as an interim program to create a better understanding between the different cultural groups of the country.

In the final chapter conclusions and recommendations will be put forward to enable future study.

LYS VAN AFKORTINGS

ANC	-	AFRICAN NATIONAL CONGRESS
CNO	-	CHRISTELIKE NASIONALE ONDERWYS
DOO	-	DEPARTMENT ONDERWYS EN OPLEIDING
FEC	-	FURTHER EDUCATION CERTIFICATE
HOP	-	HEROPBOU EN ONTWIKKELINGSPROGRAM
IAPESGW	-	INTERNATIONAL ASSOCIATION OF PHYSICAL EDUCATION FOR GIRLS AND WOMEN
ISTD	-	IMPERIAL SOCIETY OF TEACHERS OF DANCING
KOD	-	KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT
KODH	-	KOMITEE VAN ONDERWYSDEPARTEMENTSHOOFDE
KUMSA	-	'N KURRIKULUMMODEL VIR ONDERWYS IN SUID-AFRIKA
LEA	-	LOCAL EDUCATION AUTHORITY
L.O.	-	LIGGAAMLIKE OPVOEDING
MKO	-	MULTIKULTURELE ONDERWYS
NEPI	-	NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION
OVS	-	ONDERWYSVERNUWINGSTRATEGIE
PWV	-	PRETORIA-WITWATERSRAND-VERENIGING GEBIED
RGN	-	RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING
RSA	-	REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA
SAVLOR	-	DIE SUID-AFRIKAANSE VERENIGING VAN LIGGAAMLIKE OPVOEDING EN REKREASIE
SWA	-	SUID-WES AFRIKA
SWAPO	-	SOUTH WEST AFRICAN PEOPLE'S ORGANIZATION
UNETPSA	-	UNITED NATIONS EDUCATION AND TRAINING PROGRAM SOUTHERN AFRICA
UWK	-	UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND
V/D	-	VOLKSDANS
VSA	-	VERENIGDE STATE VAN AMERIKA

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 1	KURRIKULERINGSILINDER	28
FIGUUR 2	DANSAFDELING IN DIE LIGGAAMLIKE OPVOEDINGS-PROGRAM	54

LYS VAN TABELLE

TABEL 1	SAMELEWINGSVERGELYKINGSTABEL	21
TABEL 2	SKOOLFASES VAN DIE SUID-AFRIKAANSE FORMELE SKOOLONDERWYS	47
TABEL 3	SKOOLFASES EN DIE FASES VAN DIE LIGGAAMLIKE OPVOEDING ONTWIKKELINGSPROGRAM	52
TABEL 4	HERSIENE TYDSTOEKENNING IN DANSAFDELING	53
TABEL 5	VOLKSDANSPROGRAMME IN DIE ONDERSKEIE ONDERWYSDEPARTEMENTE	62
TABEL 6	KULTURELE SAMESTELLING VOLGENS PROVINSIES	67
TABEL 7	'N KERNPROGRAM VAN VOLKSDANSE IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE	72
TABEL 8	VOLKSDANSPROGRAM VIR POM-POM SKOOL	76

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK EEN:

PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLINGS	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEMATIEK	3
1.3 SPESIFIEKE VRAE	4
HIPOTESE	4
1.4 DOEL VAN DIE STUDIE	5
1.5 METODE VAN ONDERSOEK	6
1.6 PROGRAM VAN ONDERSOEK	6

HOOFSTUK TWEE:

'N AGTERGROND T.O.V. DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSPRAKTYK	7
2.1 INLEIDING	7
2.2 PROBLEMATIEK IN DIE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA	8
2.2.1 Inleiding	8
2.2.2 Agtergrond	9
2.2.3 Verandering en vernuwing	10
2.2.4 Implikasies vir die kurrikuleringspraktyk	13
2.2.5 Samevatting	14
2.3 OPSOMMING	15

HOOFSTUK DRIE:

ALGEMENE PERSPEKTIEWE OP MULTIKULTURELE ONDERWYS	16
3.1 INLEIDING	16
3.2 BEGRIPSVERKLARINGE	17
3.2.1 Kultuur	17
3.2.2 Pluralisme	18
3.2.3 Assimilasie	19
3.2.4 Etniese groep	19

3.2.5	Multikultureel	19
3.2.6	Vergelyking van samelewingsmodelle	20
3.2.7	Multikulturele onderwys	22
3.2.7.1	Aard	22
3.2.7.2	Doelstellings	23
3.2.8	Multikulturele aard van die kurrikulum	24
3.2.9	Kurrikulering en kurrikulumontwikkeling	26
3.2.10	Skool en gemeenskap	31
3.2.11	Samevatting	31
3.3	INTERNASIONALE PERSPEKTIEWE OP MULTIKULTURELE ONDERWYS	32
3.3.1	Inleiding	32
3.3.2	Australië	33
3.3.3	Brittanje	34
3.3.4	Verenigde State van Amerika	35
3.3.5	Namibië	37
3.3.6	Samevatting	41
3.4	OPSOMMING	41

HOOFSTUK VIER:

LIGGAAMLIKE OPVOEDING EN DIE VOLKSDANSAFDELING BINNE

	DIE TOTALE OPVOEDINGSPROGRAM	43
4.1	INLEIDING	43
4.2	LIGGAAMLIKE OPVOEDING IN DIE SKOOLKURRIKULUM	44
4.2.1	Skoolkurrikulum	47
4.2.2	Skoolvak Liggaamlike Opvoeding	48
4.2.3	Kurrikulering in L.O. vir meisies	50
4.2.4	Die Dansafdeling	52
4.2.5	Volksdans as onderafdeling van Sosiale dans	55
4.2.6	Onderskeie benaderings van die Volksdansafdeling	58
4.2.6.1	Administrasie: Volksraad	58
4.2.6.2	Die Departement van Onderwys en Opleiding	59
4.2.6.3	Die Administrasie: Raad van Verteenwoordigers	60
4.2.7	Samevatting	63
4.3	OPSOMMING	63

HOOFSTUK VYF:**'N VOLKSDANSPROGRAM VIR MULTIKULTURELE ONDERWYS**

IN SUID-AFRIKA	65	
5.1	INLEIDING	65
5.2	KULTUURVERSPREIDING IN SUID-AFRIKA	66
5.3	BEGINSELS VIR OORWEGING VIR 'N VOLKSDANSPROGRAM	69
5.3.1	Doelstellings	69
5.3.2	Leerinhoude	70
5.3.3	Onderrig	70
5.3.4	Evaluering	71
5.4	'N KERNPROGRAM VIR MULTIKULTURELE ONDERWYS IN VOLKSDANS	71
5.5	'N VOORBEELD VAN 'N PROGRAM VIR 'N HIPOTETIESE SKOOL	74
5.5.1	Situasie-analise	74
5.5.2	Doel van die program	74
5.5.3	Doelstellings	74
5.5.4	Leerinhoude	75
5.5.5	Onderrig en bestuur	75
5.5.6	Evaluering	75
5.6	OPSOMMING	77

HOOFSTUK SES:

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	78	
6.1	INLEIDING	78
6.2	SAMEVATTING	78
6.3	GEVOLGTREKKINGS	80
6.4	AANBEVELINGS	81
6.5	SLOTOPMERKINGS	82
BIBLIOGRAFIE	84	

HOOFSTUK EEN

PROBLEEMSTELLING EN

DOELSTELLINGS

1.1 INLEIDING

Suid-Afrika is tans in 'n krisissituasie ten opsigte van die onderwys en opvoeding. Steyn (1990:71) is van mening dat hierdie krisis nie slegs in Suid-Afrika voorkom nie, maar dat dit 'n wêreldwye verskynsel is. Dit is daarom van kardinale belang dat opvoeders, kurrikuleerders en vakkundiges die pedagogiese korrektheid en die praktiese relevansie van georganiseerde onderwys in die proses van hervorming, verandering en vernuwing voorop moet stel, aldus De Vries (1990:65).

Die huidige onderwysstelsel in Suid-Afrika is geskoei op 'n Westerse kultuur, en daarom huldig Holdstock (1991:1) die standpunt dat daar 'n hersiening van die hele stelsel moet wees ten einde 'n stelsel te implementeer wat kenmerke het van beide 'n Westerse en Afrikakarakter. Die hersiening van die onderwysstelsel moet die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse samelewing in ag neem. Daar moet dus rekening gehou word met die verskille sowel as die gemeenskaplikhede van die onderskeie bevolkingsgroepe in Suid-Afrika (Visagie 1992:2). Craig (1991:22) beskou hierdie tydperk van politieke en kulturele veranderinge as een waarin veranderinge aangebring kan word aan tradisionele domeine waarop mense so lank reeds hul lewens baseer. Hy is verder van mening dat om die sosiologiese en die opvoedkundige samestelling van die onderwys te kan verryk, 'n kritiese analise van die onderwyspraktyk eers nodig is. Visagie (1992:71), in 'n ondersoek na Multikulturele Onderwys (voortaan MKO) in musiek, beklemtoon dat kurrikulumbeplanning en -ontwikkeling 'n noodsaaklikheid geword het en dat 'n multikulturele kurrikulum aan bepaalde opvoedkundige kriteria moet voldoen. 'n Evaluering van bestaande sillabusse kan dalk bepaalde leemtes blootlê.

Die diverse samestelling van die Suid-Afrikaanse gemeenskap hou sekere implikasies in vir die onderwys. Volgens Steyn (1990:74) bestaan daar 'n noue verband tussen die onderwys en die gemeenskap wat deur middel van die skoolkurrikulum weerspieël moet word. MKO moet hierdie skakeling versterk en in die behoeftes van die gemeenskap voorsien. Die leerder moet 'n sensitiwiteit en respek teenoor ander kulture ontwikkel. Tiedt en Tiedt (1990:6) is van mening dat MKO die leerder behoort te lei tot 'n breë persepsie van elkeen se rol en hul belangrikheid in 'n demokratiese wêreld.

Onderwys en opvoeding in die breë beleef tans 'n tydperk van verandering en vernuwing en so ook die skoolvak, Liggaamlike Opvoeding (voortaan L.O.). Bestaande skoolvakke, wat in bestaande kurrikula opgeneem is, behoort ondersoek te word om te bepaal of daar voldoen word aan die kriteria van MKO. L.O. is slegs een van die skoolvakke wat so 'n ondersoek benodig. Verskeie aspekte en elemente van die vak moet aandag geniet, en veral Volksdans in die dansafdeling, omdat dit so kultuurgebonde is.

Dalrymple (1992:60) is van mening dat die identiteitsontwikkeling van die individu in die inheemse kulture gedurende die koloniale tydperk versteur is. Volksdans het dus 'n belangrike bydrae te lewer ten opsigte van die heropbou van identiteit deur middel van kultuurontwikkeling van die individu. Kultuurontwikkeling dui op 'n deurlopende proses waartydens daar onder andere blootstelling geskied aan ander kulture, en geselekteerde elemente daarvan oorgeneem en geassimileer kan word (Visagie 1992:15). Benewens die kultuurontwikkeling lewer Volksdans ook 'n bydrae ten opsigte van die algehele opvoeding van die kind. Doelstellings soos kognitiewe, affektiewe, sosiale, bewegings- en fisieke ontwikkeling word nagestreef en uitgebou. Volksdans bied die kind die geleentheid om meer respek en begrip te ontwikkel vir eie en ander kulture. Volksdans het dus binne 'n multikulturele Suid-Afrikaanse gemeenskap bydraes te lewer tot die opvoeding.

1.2 PROBLEMATIEK

Die tydperk van transformasie wat Suid-Afrika tans (1994/1995) ervaar, sal ook op die onderwysstelsel 'n invloed hê. Die onderwysstelsel sal aangepas word en groter klem sal waarskynlik op MKO gelê word. Leemtes en behoeftes moet blootgelê word, sodat elke vak in die onderwysstelsel 'n bydrae kan lewer en in die behoeftes van die gemeenskap kan voorsien.

Tans is daar 'n seleksie van inhoud wat nie voldoen aan die vereistes van 'n multikulturele gemeenskap nie. In die L.O.-sillabus van die Raad van Verteenwoordigers, veral ten opsigte van Volksdans, is daar té veel klem op die Europese volksdansen en is die doelstellings vir die insluiting van die Volksdans in die sillabus irrelevant en toepaslik nie. Volksdans word op 'n voorskriftelike manier van die voormalige Departement van Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers van 1987) aangebied. Voorgeskrewe danse, wat in die Imperial Society of Teachers of Dancing (voortaan ISTD) se volksdansleerplan voorkom, word vanaf sub A tot standerd tien voorgeskryf. Afrigting eerder as opvoeding vind plaas, omdat die klem verskuif het na die uitsluitlike bemeestering en vertoon van die dans. Weinig oordrag van Suid-Afrikaanse kultuur geskied op hierdie wyse aangesien die klem op Europese volksdans geplaas is en Suid-Afrikaanse, Suider-Afrikaanse en Afrikadanse geïgnoreer is.

Burnett-Van Tonder (1984:854) se navorsing oor die danskundige ontleding van Venda-danse fokus hoofsaaklik op die dokumentering en ontleding van die Venda-danse en aanbevelings is gemaak dat die dansmateriaal in 'n skoolvak benut kan word. In Van Zyl (1985) se ontleding en dokumentasie van die Suid-Sotho-danse het die moontlike implementering van die genoemde danse in 'n multikulturele onderwysituasie op die monokulturaliteit van die gemeenskap gefokus. Forbes (1985) het die insluiting van Zulu-danse in die L.O.-sillabus geregverdig omdat moontlike positiewe volkere verhoudinge daardeur bewerkstellig en aangemoedig sal word. Katzenellenbogen (1991) het in 'n breër beplanning gefokus op die implementering van Suid-Afrikaanse, Suider-Afrikaanse- en Afrikadanse in die kurrikulum, en het die multikulturele aard van die hele onderwysituasie in berekening gebring. Elke onderwysdepartement het slegs in die behoefte van die

spesifieke departement voorsien en nie rekening gehou met 'n nie-rassige onderwyssituasie nie. Gedeeltes van die navorsing wat reeds gedoen is, kan gebruik word in die daarstelling van 'n veranderde L.O.-sillabus binne 'n multikulturele onderwyspraktyk.

Die probleem is dus dat daar nie 'n uniforme L.O.-sillabus bestaan wat 'n gebalanseerde persepsie toon ten opsigte van Suid-Afrikaanse, Suider-Afrikaanse, Afrika- en Europese volksdane, om in die behoefte van die multikulturele Suid-Afrikaanse gemeenskap te voorsien nie.

1.3 SPESIFIEKE VRAE

Teen die agtergrond van die voorafgaande problematiek rondom die insluiting en aanbieding van die volksdane as komponent van die L.O.-program, kom die volgende vrae rondom die bestaande kurrikulum onmiddellik na vore:

- Het die volksdane nog 'n plek in die L.O.-kurrikulum?
- Wat kan uit die bestaande volksdaneafdeling geneem word?
- Watter rol het kurrikuleerders te speel in die relevante seleksie van volksdane?
- Vervul die volksdane nog die doelstellings van kulturele en sosiale ontwikkeling?
- Sou 'n multikulturele benadering 'n oplossing kan bied vir die huidige onderwysproblematiek?

HIPOTESE

Die hipotese is dat daar nie 'n uniforme volksdaneprogram onder die sillabusse van die voormalige onderwysdepartemente bestaan wat in die behoeftes van die multikulturele Suid-Afrikaanse gemeenskap sal voorsien nie.

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

Ten einde die leemtes en problematiek rondom die volksdans in die L.O.-program te ondersoek en bloot te lê, word die volgende doelstellings vir die studie gestel:

Primêre Doelstelling

Die primêre doelstelling is om die rol, aard en funksie van die volksdans in die L.O.-program in 'n multikulturele gemeenskap of samelewing te ondersoek en te beskryf.

Aansluitend by hierdie primêre doelstelling word die volgende sekondêre doelstellings gestel:

Die verkryging van 'n internasionale perspektief vanuit literatuur oor MKO in ander lande.

Die identifisering/bepaling van die doelstellings van L.O., en in besonder van die volksdansafdeling van 'n L.O.-sillabus vir opvoeding binne 'n multikulturele Suid-Afrikaanse konteks.

Die evaluering van die relevansie van die huidige L.O.-sillabusse in die Republiek van Suid-Afrika (voortaan RSA) om te bepaal of die sillabusse voldoen aan die vereistes van MKO.

Die bepaling van relevante inhoud.

Die daarstelling van 'n rasionaal vir die beplanning van die volksdansafdeling binne die L.O.-sillabus met inagneming van die behoeftes van 'n multikulturele gemeenskap in Suid-Afrika.

1.5 METODE VAN ONDERSOEK

Daar sal hoofsaaklik gebruik gemaak word van 'n literatuurstudie van plaaslike en internasionale literatuur. Dit sal aangevul word deur 'n kritiese evaluering van die huidige L.O.-sillabusse om die stand van die volksdans in bestaande L.O.-sillabusse te bepaal. Hierdie evaluering dien as grondslag vir die voorstel van 'n toekomstige teoretiese program.

1.6 PROGRAM VAN ONDERSOEK

In hoofstuk een word die problematiek rondom Volksdans as komponent van die L.O.-program binne 'n multikulturele Suid-Afrikaanse gemeenskap gestel.

Hoofstuk twee verskaf 'n oorsig van die huidige onderwyssituasie in Suid-Afrika.

In hoofstuk drie sal algemene perspektiewe van MKO beskryf word. Die begrip *kultuur* en die problematiek daaromheen word uitgelig. Die begrippe *multikultureel*, *MKO*, *die multikulturele aard van die kurrikulum* en die *skool en gemeenskap* word ook bestudeer. Daarna word daar kortliks ondersoek ingestel na die praktyk van MKO in enkele lande, te wete Australië, Brittanje, die Verenigde State van Amerika (voortaan VSA) en Namibië.

In hoofstuk vier sal die posisie van L.O. en die Volksdansafdeling binne die totale opvoedingsprogram ondersoek en bespreek word.

In hoofstuk vyf word 'n volksdansprogram voorgestel wat in die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse onderwys behoort te voorsien.

Hoofstuk ses verskaf gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van Volksdans as komponent van die L.O.-opvoedingsprogram binne 'n multikulturele Suid-Afrika.

HOOFSTUK TWEE

'N AGTERGROND T.O.V. DIE SUID- AFRIKAANSE ONDERWYSPRAKTYK

2.1 INLEIDING

Die vorige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is gekenmerk deur 'n gefragmenteerdheid deurdat die onderwysstelsel op 'n rassesseiding gebaseer was. Daar was verskillende onderwysdepartemente vir elk van die rassegroepe en integrasie van leerlinge het nie plaasgevind nie (behalwe by privaatskole, wat in die minderheid is).

MKO in Suid-Afrika is nie amptelik in staatskole aangetref nie. Privaat- en kerkskole het wel hier in 'n behoefte voorsien, omdat die gemeenskappe wat hulle bedien, multikultureel van aard is. Staatsbeheer ten opsigte van die meerderheid van hierdie soort skole was egter streng en voorskriftelik wat toelating betref omdat hulle in 'n groot mate afhanklik was van staatsfinansiering. Die staat het voorskrifte neergelê waaraan skole moes voldoen om te kwalifiseer vir 'n gedeeltelike staatsubsidie. 'n Kwotastelsel is voorgelê om sodoende te verhoed dat die skole nie oorheers word deur kinders wat afkomstig is van ander kulture nie (Christie 1990:34). MKO in privaat- en kerkskole is dus nie aangemoedig nie en is sterk gekontroleer en beheer.

Staatskole in die Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad) is in 1990 'n keuse gebied om uit drie onderwysmodelle te kies (Steenkamp 1993:12). Volgens die model A-stelsel kon skole alle rasse insluit (dit het veral vir privaatskole implikasies gehad), model B-skole sou op 'n oop staatskool-basis fungeer deur middel van gedeeltelike subsidiëring. Model C-skole kon as 'n staatondersteunde skool 'n keuse uitoefen ten opsigte van die

finansiering, 'n eie toelatingsbeleid, finansiering van onderwyspersoneel sowel as bedryfskoste (Taylor 1994).

Alhoewel skole van die oorblywende departemente nie dieselfde keuses toegelaat is nie, het integrasie tog geleidelik plaasgevind by veral model B- en C-skole. Die kwessies van diskriminasie en ongelykheid is dus steeds nie doeltreffend aangespreek nie aangesien hierdie integrasie net by privaatskole en die vermeldde model B- en C-skole van die Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad) plaasgevind het.

Daar word vervolgens gekyk na die onderwysproblematiek van Suid-Afrika omdat dit as belangrike agtergrond sal dien.

2.2 PROBLEMATIEK IN DIE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

2.2.1 Inleiding

Die gefragmenteerde aard van die apartheidsonderwysstelsel het 'n negatiewe invloed gehad op die ontwikkeling van 'n multikulturele onderwysbenadering. Alhoewel verdere fragmentasie ten opsigte van kultuurgroepe binne die bestaande strukture voorgekom het, is die vermoede dat 'n beleid van assimilasië eerder as van multikulturalisme gevolg is.

Volgens die "Discussion Document" van die African National Congress (voortaan ANC) (1994:2) is die onderwys- en opleidingstelsel tydens die beleid van apartheid eerstens gekenmerk deur die gefragmenteerdheid van die stelsel. Die onderwysstelsel het bestaan uit 18 onderwysdepartemente wat almal afsonderlik geadministreer is. Die fragmentasie was gebaseer op rassisme en etnisiteit. Tweedens was daar binne die stelsel 'n gebrek aan demokratiese beheer. Onderwysers, leerlinge, ouers en werkers is uit die besluitnemingsprosesse gelaat. Hierdie ongelykheid, fragmentasie en outokrasie het 'n merkbare invloed gehad op die ontwikkeling van beide die ekonomie en die gemeenskap. Mncwabe (1990:50)

is van mening dat, as gevolg van die fragmentasie, 'n nasionale perspektief op belangrike onderwysproblematiek terselfdertyd teengewerk is.

2.2.2 Agtergrond

Die stelsel van ongelikheid het 'n krisis in die onderwys laat ontstaan. Hierdie krisis het voorkom dat die ontwikkeling van onderwys en opvoeding, veral in die swart gemeenskappe, normaal kon verloop. Die krisis het op beide sosiale en kulturele vlak voorgekom. Dit het in so 'n groot mate voorgekom dat swart leerlinge, ná die Soweto-opstand van 1976, die onderwysstelsel as "gutter education" bestempel het (Christie 1985:245). Die onderwyskrisis word deur Mncwabe (1990:20) as 'n onderwysnoodtoestand beskryf wat gekenmerk word deur

- (i) 'n geloofwaardigheidskrisis waarbinne onderwys op grond van etnisiteit gebaseer is;
- (ii) 'n krisis van ongelyke voorsiening, dit wil sê, ongelykhede tussen onderwysdepartemente asook onderwyservoorsiening; en
- (iii) 'n krisis van relevansie van die inhoud waar die fokus uitsluitlik val op Eurosentrisme en akademiese oriëntering. Die breë kurrikulum maak volgens Mncwabe (1990:20) nie genoegsaam voorsiening vir praktiese probleemoplossingsvaardighede en selfstandige denke nie.

Dit is duidelik dat hierdie gefragmenteerde en gesegregeerde stelsel nie doelmatig en regverdig was nie en dat een onderwysstelsel 'n noodsaaklikheid geword het. Coutts (1992:37) is van mening dat skole vir alle leerlinge oopgestel moes word op grond van:

1. godsdienstige en humanitêre redes, omdat almal gelyk is voor die wet en ongelikheid en apartheid nie staande kan bly teen die beginsel van moraliteit nie;

2. opvoedkundige redes, omdat alle kinders baat sal vind by die integrering van alle kulture en daar baie te leer is van mekaar;
3. politieke redes, omdat die meerderheid van Suid-Afrikaners die stelsel van apartheid verwerp;
4. ekonomiese gronde, omdat die ekonomie reeds groot skade gely het as gevolg van die politieke stelsel van die verlede. Boonop sal gesamentlike verantwoordelikheid ten opsigte van die omgewing en die onderwys benadruk moet word.

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (voortaan RGN) se verslag (1981:131) het vroeg reeds getoon dat vernuwing in die onderwys die samelewing positief sal raak. Dit kon egter nie voorsien word dat dit juis die samelewing sou wees wat die verandering en vernuwing in die onderwys sou noodsaak nie. Opvoeding is dus 'n integrale deel van die samelewing en kan nie in 'n vakuum voortbestaan nie. Daar bestaan verder ook nog 'n verweefdheid tussen kultuurdiversiteit en opvoeding. Die interpersoonlike fokus is juis belangrik vanweë die diversiteit van die samelewing. Die Westerse onderwysstelsel wat in Suid-Afrika gevolg word, ignoreer egter volgens Holdstock (1987:265) die verweefdheid van die onderwys.

Die benadering ten opsigte van die onderwyspraktyk in Suid-Afrika moet so verander dat die sosiale, politieke en ekonomiese filosofie van die nuwe regering hierin gereflekteer kan word en daar groter vordering kan wees op die gebied van MKO. Van Rensburg (1992:5) waarsku dat die Suid-Afrikaanse onderwys meer relevant moet raak ten opsigte van die ekonomie en dat beide verbeter moet word, indien daar hoegenaamd sprake kan wees van gelyke mededinging op internasionale vlak.

2.2.3 Verandering en vernuwing

Navorsing wat geloods was deur navorsingsinstansies, politieke partye, onafhanklike kommissies en drukgroepe is sedert 1984 in verskillende dokumente

gepubliseer (Van Zyl 1993:4-6). Voorstelle ten opsigte van die aard van 'n toekomstige onderwysstelsel het die lig gesien. Carl (1993:2) noem dat hierdie inisiatiewe dit slegs ten doel gehad het om 'n breë beleid voor te stel, asook om 'n evaluering te doen van die huidige kurrikuleringspraktyk. Dit was slegs besprekingsdokumente en nie beleidsdokumente nie. Enkele voorbeelde hiervan is die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) se Hoofondersoek na die Onderwys (1981a), die Komitee van Onderwysdepartementshoofde (KODH) se dokument "'n Kurrikulummodel vir Onderwys in Suid-Afrika" (KUMSA I) (November 1991) en KUMSA II wat in Oktober 1992 voorstelle gemaak het ten opsigte van vernuwing. Die "National Education Policy Investigation" (NEPI) (April 1992) se voorlopige verslag en die ANC se "Policy framework for Education and Training" (Januarie 1994) is dokumente van onderwysbelangegroepes wat indringend ondersoek ingestel het na 'n nuwe of veranderde onderwysstelsel.

Die KUMSA I-Model (1991:7) het die noodsaaklikheid van 'n ander filosofie vir die onderwysstelsel beklemtoon en voorgestel dat:

- daar gelyke onderwys en gelyke standaarde moes wees;
- erkenning van die verskeidenheid van godsdiens, taal en kultuur moes plaasvind;
- die onderwys gerig moes word om die behoefte van die individu sowel as die gemeenskap te dien.

Die beleid van die ANC (1994), soos uitgespel in die besprekingsdokument "Policy Framework for Education and Training", onderskryf die gemeenskap se verantwoordelikheid ten opsigte van die onderwys in Suid-Afrika. Die dokument beklemtoon die demokratisering van die totale onderwysstelsel as die raamwerk waarbinne die onderwys moet fungeer.

Verskeie opvoedkundiges en individue het ook aanbevelings en voorstelle gemaak ten opsigte van die verandering van die onderwysstelsel. So is Holdstock (1987:270) van mening dat die onderwys in Suid-Afrika 'n Afrikabasis behoort te

hê wat beide Asiatiese en Europese kwessies integreer. Daar moet nie heeltemal van die Eurosentrisme af wegbeweeg word nie, maar ter verduideliking van wêreldtendense sodanige integrasie insluit. Die skrywer sê voorts dat daar nie net integrasie moet wees ten opsigte van gebeurlikhede op ander kontinente nie, maar ook ten opsigte van rasse, die betrokkenheid van die ouers en die gemeenskap, en verskeie aspekte van menswees. Dit is belangrik vir hom dat daar al meer gefokus moet word op die samewerking tussen die individue binne 'n groep in plaas van die kompeterende aspek in die opvoeding.

Voorstelle vanuit die ANC-besprekingsdokument (1994:10) ten opsigte van die herstrukturering van die onderwysstelsel, wat alle vlakke van die samelewing in ag neem, is as volg:

- die verskaffing van algemene onderwys vir almal;
- die instelling van 'n verpligte tien jaar van gratis onderwys;
- die verskaffing van addisionele fasiliteite en onderwysers, asook die herstrukturering van die onderwysstrukture, die kurrikulum en sertifisering met betrekking tot nasionale kwalifikasies;
- 'n driejarige verpligte onderwyskursus wat aansluit by verskillende onderwysrigtings wat kan lei tot die verkryging van 'n "Further Education Certificate" (FEC) (wat die huidige Senior Sertifikaat vervang).

Die verskillende voorstelle wat gedoen is met die oog op 'n veranderde onderwysstelsel, is vervat in die huidige regering se Heropbou en Ontwikkelingsprogram (HOP).

Steyn (1990:71) stel voor dat veral die volgende probleme aangespreek behoort te word wanneer oor 'n veranderde onderwysstelsel besin word, naamlik:

- die hoë uitsaksyfer en swak skoolprestasie van veral die swart leerlinge;
- onvoldoende deurstroming na tegniese onderwys;

- die hoë werkloosheidsyfer.

Benewens hierdie probleme noem Pillay (1990:47) nog 'n paar probleme wat nie buite rekening gelaat moet word nie, naamlik:

- die gefragmenteerde beheer van die onderwys;
- ongelyke per capita-besteding;
- ongelyke onderwyser-leerling-ratio;
- ongelykheid ten opsigte van die opleiding van onderwysers;
- ongeletterdheid veral onder swartes;
- die ongelyke verspreiding van graduandi.

Laasgenoemde twee skrywers probeer hoofsaaklik die belangrikste problematiek aantoon wat tydens die vorige era ontstaan het, en probeer moontlike oplossings daarvoor verkry. Uit voorafgaande blyk duidelik dat daar ernstig besin moet word oor hoe 'n toekomstige onderwysstelsel daar moet uitsien.

2.2.4 Implikasies vir die kurrikuleringspraktyk

Die kurrikuleringspraktyk in Suid-Afrika sal waarskynlik ingrypende veranderings ondergaan. Die politieke veranderinge in Suid-Afrika sal omvangryke implikasies hê, nie net vir die onderwysbeleid nie, maar vir die totale onderwyspraktyk. Die einde van apartheid het die einde van monokulturele onderwys beteken. 'n Stelsel van gelyke onderwys vir alle leerders in Suid-Afrika ongeag ras, geloof of klas word in die vooruitsig gestel. Die kurrikuleerders moet vervolgens rekening hou met die multikulturele aard van die onderwys, aangesien dit in die verlede nie soveel aandag gekry het nie. Die agterstande en ongelykhede wat veroorsaak is deur monokulturele onderwys moet eers reggestel word voordat noemenswaardige vordering gemaak kan word ten opsigte van die totale onderwysstelsel. Die Heropbou en Ontwikkelingsprogram (HOP) (1994) van die huidige regering lê veral

klem op demokrasie, die wegbeweeg vanaf rassisme, gelykheid, seksisme en die totale herstrukturering en transformasie van die onderwys om sodoende die foute van die verlede reg te stel en 'n herhaling daarvan te voorkom. Die implementering van die HOP in die kurrikuleringspraktyk van die onderwys sal noodwendig lei tot fundamentele veranderinge ten opsigte van die vorige onderwyspraktyk omdat die raamwerk waarbinne daar geredeneer word, verskil.

Tans word interimmaatreëls getref vir die hersiening van sillabusse om essensiële veranderinge (in sillabusse) aan te bring. Dit is eers net op die korttermyn gerig om alle vooroordele en feitelike foute reg te stel, sonder om huidige handboeke te vervang. Langtermynveranderinge word vir later beoog.

2.2.5 Samevatting

Die Suid-Afrikaanse onderwysopset is veral gekenmerk deur krisis-elemente wat die vooruitgang van normale onderwys gestrem het. Onhanteerbare probleme het ontstaan as gevolg van ontevredenheid ten opsigte van relevansie, onderwysvoorsiening en gelykheid in die onderwys. Té veel klem is gelê op die afsonderlike onderwys (akademiese oriëntering) van rasse-groepe en te min aandag is geskenk aan die ontwikkeling van kritiese denkvaardighede. Die fokus van hierdie studie val spesifiek op die ontwikkeling van respek en begrip vir verskillende kulture. Om hierdie probleme aan te spreek, het verskeie amptelike en nie-amptelike instansies aanbevelings gemaak en oplossings voorgestel om die regering en kurrikuleerders se aandag te vestig op die verbetering van onderwys in Suid-Afrika, maar daar is nie genoegsame aandag geskenk aan hierdie hoogs sensitiewe en noodsaaklike kwessie nie.

Verandering en vernuwing het gekom in die vorm van voorstelle wat gepoog het om 'n raamwerk en filosofie vir die toekomstige onderwyspraktyk daar te stel. Die HOP van die huidige regering het aanbevelings en voorstelle vervat om die problematiek van die verlede aan te spreek en gelyke, demokratiese en effektiewe onderwys aan al die inwoners te bied.

2.3 OPSOMMING

Teen hierdie agtergrond van fragmentasie en ongelykheid is die onderwys gekenmerk deur isolasie en wantroue. Kultuurgroepe is van mekaar geïsoleer en negatiewe boodskappe is onwillekeurig oorgedra. Die leerproses het gekonsentreer op eie kultuuraspekte en die verskillende groepe in die gemeenskap het weinig kennis gedra van mekaar se kultuur. Kultuurgroepe het dus inderwaarheid geïsoleerd van mekaar ontwikkel. Hierdie aspek sal indringend aandag moet geniet in die sillabusse. Vir die doel van hierdie studie sal daar net na een aspek gekyk word, naamlik die rol van Volksdans in L.O. met betrekking tot die multikulturele samestelling van die Suid-Afrikaanse skole.

HOOFSTUK DRIE

ALGEMENE PERSPEKTIEWE OP MULTIKULTURELE ONDERWYS

3.1 INLEIDING

Kultuur speel 'n baie belangrike rol in die onderwys en kan daarom nie buite rekening gelaat word nie. Voordat 'n individu deelneem aan formele onderwys, is daar reeds kultuurelemente teenwoordig wat verskillend is van enige ander individu. Geen persoon se kultuur is dus presies dieselfde nie. Volgens Claassen (1989:8) en Mncwabe (1990:26) moet kultuur nie verwar word met gekultiveerdheid nie, dit wil sê, aangeleerde manipulasies wat slegs deur 'n minderheid bemeester kan word nie. Hier word veral verwys na elemente van kultuur soos musiek, kuns en dans. Kultuur moet as 'n baie breër verskynsel gesien word.

Om 'n grondige basis te verskaf vir die bespreking van die plek en funksie van Volksdans binne 'n multikulturele gemeenskap, sal hierdie hoofstuk handel oor 'n algemene perspektief op kultuur, multikulturalisme, MKO, kurrikulering, die multikulturele aard van die kurrikulum en die skool en die gemeenskap. Daarna sal 'n kort oorsigtelike beskrywing gegee word van MKO op internasionale vlak, en wel in lande soos Australië, Brittanje, die VSA en Namibië.

Die teoretiese aspekte van genoemde definisies en die praktiese toepassing daarvan in die onderwys sal in daaropvolgende hoofstukke behandel word.

3.2 BEGRIPSVERKLARINGE

3.2.1 Kultuur

Omdat kultuur so 'n kernaspek van MKO vorm, is dit noodsaaklik om eers hierdie begrip te beskryf. Kultuur is 'n baie wye begrip en dit is problematies om 'n spesifieke definisie te gee wat noodwendig vir alle persone aanvaarbaar sal wees.

Een van die menings is dat kultuur binne 'n bepaalde groep mense bestaan. Hierdie groep mense het gemeenskaplike waardes, idees, aktiwiteite en tradisies (Coutts 1992:97). Squelch (1991:14) is van mening dat die konsep kultuur nog wyer strek en elemente insluit soos godsdienste, lewensstyle, houdings (gesindhede) en gewoontes of gebruike. Genoemde skrywers stem saam dat kultuur 'n netwerk van verskillende manifestasies van lewensuitinge is. Hierdie manifestasies sluit veranderlikes in soos taal, godsdienste en kuns. Kultuur skei verskillende groepe mense van mekaar, en Banks en Banks (1989:7) is van mening dat die kennis, persepsies en waardes oorgedra word vanaf die huidige groep na diegene wat binne daardie groep gebore word. Tiedt en Tiedt (1990:4) glo voorts dat die kultuur reeds by geboorte bestaan en dat dit voortdurend gevorm word soos die individu grootword. Die verskil ten opsigte van ander kulture word slegs ervaar indien daar met ander kulture in aanraking gekom word.

Hernández (1989:20) en Visagie (1992:14) is dit daarmee eens dat kultuur nie staties is nie en dat geselekteerde elemente geassimileer en oorgeneem word sodra dit in aanraking kom met ander kulture. Kultuur kan dus gedeel en aangeleer word. Individue neem kultuurelemente van mekaar oor en verkry so 'n unieke kultuur.

Kultuur, volgens Claassen (1989:8) en Mncwabe (1990:25), kan vanuit twee perspektiewe beskou word. Eerstens is daar die beskryfbare, antropologiese karakter van kultuur as 'n lewenswyse waar onderskeidende kultuurelemente sigbaar is, en tweedens die normatiewe of evaluatiewe konsepte van kultuur wat gebaseer is op gedragspatrone, simbole, instellings, waardes en ander menslike produkte.

Die aard van kultuur is beide rasioneel en irrasioneel (Tiedt en Tiedt 1990:4). Individue tree somtyds op onverklaarbare wyses op wat toegeskryf kan word aan die onderliggende kultuurbasis. Claassen (1989:10) is weer van mening dat kultuur subjektief is ten opsigte van die groep wat dit beleef. Elke groep glo dus dat hul kultuur korrek is en dat standaarde slegs deur die groep bepaal kan word.

Chanan (1977) onderskei vyf kultuursoorte, naamlik:

- 'n formele kultuur, wat akademiese en professionele instansies insluit;
- 'n informele kultuur, wat spontane aktiwiteite soos alledaagse gesprekke insluit;
- massakultuur, wat films, televisie, popmusiek, ensovoorts insluit;
- **avant garde-kultuur**, wat ontstaan uit die krisis in die formele kultuur;
- en 'n etniese kultuur, wat elemente bevat wat nie ingedeel kan word in die reeds genoemde kultuursoorte nie.

Bogenoemde kultuursoorte sluit alle menslike aktiwiteite in en die vraag ontstaan dus of alle menslike aktiwiteite dan as kultuur omskryf behoort te word.

Kultuur kan as beide onderskeidende en samebindende faktor beskou word deurdat dit groepe nie net van mekaar onderskei nie, maar ook saambind. Kenmerkend van kultuur is dat dit ook nie staties is nie, omdat assimilasië en oornames uit ander kulture voortdurend plaasvind. Kultuur is subjektief van aard, asook irrasioneel en rasioneel. Omdat kultuur in verskillende vorme voorkom, kan dit meer lig werp op die essensie van kultuur. Laastens is kultuur die onderliggende komponent van 'n formele beskawing, omdat 'n individu optree volgens 'n reeds gevormde kultuur.

3.2.2 Pluralisme

Binne 'n multikulturele samelewing is diversiteit 'n belangrike kenmerk van pluralisme. Die woord **pluraal** volgens Claassen (1989:13) beteken meervoudig,

dit wil sê dat die gemeenskap uit verskeie kulture kan bestaan. Hy beskou pluralisme as 'n diversiteit en daarom is hy van mening dat kulturele pluralisme op kulturele diversiteit in die algemeen dui.

3.2.3 Assimilasie

Binne 'n multikulturele samelewing gebeur dit soms dat groepe met ander groepe saamsmelt en hul identiteit verloor. Hierdie proses staan as bekend **assimilasie**. Assimilasie is soms ook die proses waarvolgens minderheidsgroepe ingesluit word deur meerderheidsgroepe. Tydens hierdie proses verloor die minderheidsgroep sy uniekheid en kultuur, en maak dan deel uit van die makrokultuur, wat hoofsaaklik uit die kultuur van die meerderheidsgroep bestaan (Gollnick en Chinn 1983:22).

3.2.4 Etniese groep

Die woord etnies is **ethnos** in Grieks en beteken volk. Volgens Claassen (1989:32) word die etniese groep dikwels as sinoniem met die kultuurgroep gesien. Gollnick en Chinn (1983:36) beskou 'n etniese groep as die nasionale oorsprong van 'n individu wat ook sy kultuurgroep insluit. Binne die raamwerk van 'n multikulturele samelewing is diversiteit ten opsigte van die samestelling van die samelewing 'n wesentlike feit. Die samelewing bestaan uit verskillende etniese groepe wat as 'n eenheid moet fungeer.

3.2.5 Multikultureel

Die omskrywing van die begrip **multikultureel** is problematies, omdat die begrip gewoonlik in verhouding staan met ander begrippe soos multikulturele gemeenskap en MKO.

Die begrip kultuur staan sentraal binne die konsep multikultureel (De Vries 1990:66). Multikultureel dui op verskeidenheid of diversiteit. As hierdie begrip betrekking het op 'n gemeenskap, beteken dit volgens Mncwabe (1990:7) dat die gemeenskap uit 'n verskeidenheid groepe mense bestaan, wat verskillende kulture

het. Claassen (1989:23) beskryf multikulturalisme as 'n oop gemeenskap waarbinne mense van verskillende etniese groepe gelyke geleentheid het. Almal is ten volle by die gemeenskap ingeskakel, sonder om afstand te doen van hul eie kultuurgoedere. In die Suid-Afrikaanse konteks verwys multikultureel na 'n verskeidenheid duidelik onderskeibare kultuurgroepe met 'n opvallende diversiteit (De Vries 1990:66).

3.2.6 Vergelyking van samelewingsmodelle

Claassen (1989:28) vergelyk drie samelewingsmodelle wat as verduideliking kan dien van die begrippe wat op kultuur betrekking het, naamlik **kulturele pluralisme, multikulturalisme en assimilasië** (kyk paragrawe 3.2.2, 3.2.3 en 3.2.4 vir die omskrywing van die begrippe). Die drie modelle probeer om die reeds genoemde begrippe in perspektief te plaas.

TABEL 1: SAMELEWINGSVERGELYKINGSTABEL

Kulturele Pluralisme	Multikulturalisme	Assimilasie
Skeiding	Oop samelewings/ bikultureel	Totale integrasie
Beklemtoon minderhede	Minderhede en meerderhede het regte	Beklemtoon meerderhede
Groepsbelange primêr	Beperkte regte vir groepe en minderhede	Individuele regte
Makrokultuur bestaan nie	Makrokultuur erken kultuurdiversiteit, en groepe word aangemoedig om eie tradisies te handhaaf	Makrokultuur van belang/ groeps-kulture minderwaardig
Groepe behou eie kultuur in isolasie	Groepe behou die meeste van eie kultuurtradisies, bv. taal	Groep doen afstand van eie kultuur

(Bron: Claassen 1989:28)

Die bostaande vergelykingstabel van die drie sosiale modelle toon die posisie van multikulturalisme aan as middelpunt tussen die twee uiterste modelle van kulturele pluralisme en assimilasië. Laasgenoemde modelle werk negatief in op die demokratiese aspek van kultuur. So byvoorbeeld word die individu losgemaak van sy eie kultuurgoedere tydens assimilasië omdat 'n oorbeklemtoning plaasvind ten opsigte van die meerderheidskultuurgroepe. Tydens kulturele pluralisme werk die

isolering van minderheidsgroepe slegs stagnasie in die hand, omdat die makrokultuur geïgnoreer word om groepsbelange te bevorder.

Die implikasie van die verskillende sosiale modelle ten opsigte van die multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing is insiggewend, omdat die ommeswaai van kulturele pluralisme na assimilasië nie bekostig kan word nie. Al opsië wat oorbly, wat harmonieuse voortbestaan verseker, is multikulturalisme. Die voortbestaan van beide meerderheids- en minderheidsgroepe word dan verseker.

3.2.7 Multikulturele onderwys

MKO as onderwysstrategie het hoofsaaklik gedien as kurrikulumreformasie omdat ongelyke onderwys ten opsigte van rassegroepe, geloof, klas en taal in 'n groot mate voorgekom het. Volgens Banks, soos aangehaal deur Lynch (1989:xiii), is MKO verhaas deur die "Ethnic Revitalization Movements" wat gemotiveer is deur die "Civil Rights Movements" in die VSA. In ander Westerse lande soos Kanada, Australië en Wes-Europa het hierdie onderwysbenadering ontstaan as gevolg van die grootskaalse instroming van immigrante vanaf 1950 tot 1970.

Die aard en doelstellings van MKO sal vervolgens eers kortliks beskryf word.

3.2.7.1 Aard

Die begrip MKO word vanuit verskillende perspektiewe benader. Gemeenskaplikhede soos gelykheid, kulturele diversiteit, demokratiese onderwys en die gesamentlike opvoeding van kinders wat afkomstig is vanuit verskillende kultuuragtergronde, is belangrike kwessies wat nie uit die oog verloor moet word nie.

Goodey (1989:95) beskou MKO as 'n onderwysbenadering wat die ideologie van kulturele pluralisme in die hele onderwysstelsel wil verreken. Bennett (1990:11) toon weer aan dat onderwys en leer in MKO gebaseer is op demokratiese waardes wat poog om kulturele pluralisme in 'n kulturele diverse gemeenskap en 'n geïntegreerde wêreld te begrond. Squelch (1991:56-59) is van mening dat die

begroning van MKO gebaseer is op die beginsels van kulturele pluralisme, gelyke geleenthede, insluiting van die dinamika van menslike diversiteit, die erkenning van die realiteit van verskillende kultuurgroepe, die herstrukturering van die onderwysopset en die bestaansreg van minderheidsgroepe.

Tiedt en Tiedt (1990:3) verklaar dat die sleutel tot die definiëring van MKO opgesluit lê in die woord kultuur. Opvoedende onderwys is nie net die oordrag van kultuur nie, maar is kultuurgeoriënteerd. MKO verskaf nie net die geleentheid om die individu se eie kultuur uit te bou (Claassen 1989:46) of om kinders van ander kulture te onderrig nie (Coutts 1992:97), maar ook die geleentheid om aan die kind 'n breë persepsie van die bevolkingsamestelling te verskaf, sodat hy/sy waardering kan hê vir die rol wat elke groep te speel het in die verryking van die sosiale milieu (Tiedt en Tiedt 1990:5).

Die besondere aard van MKO word dus gekenmerk deur aspekte soos kultuur, diversiteit, gelykheid, demokratisering, kulturele pluralisme, erkenning en respek van diversiteit en die erkenning van bestaansreg.

3.2.7.2 Doelstellings

Die doelstellings van MKO berus veral op twee elemente wat in die meeste omskrywings voorkom, naamlik dit wat betrekking het op die *eie* en dit wat betrekking het op die *ander*. Suzuki (soos aangehaal deur Goodey 1989:103) beskou dit as die hoofdoel van MKO om individue bewus te maak van hul eie kulture asook 'n begrip en waardering daarvoor te ontwikkel, terwyl 'n verantwoordelikheid steeds gekweek moet word vir die behoud van 'n gesamentlike nasionale kultuur. Die individu moet eers multikulturalisme as 'n realiteit aanvaar voordat daar werklike waardering kan geskied ten opsigte van sy eie kultuur.

Ander belangrike doelstellings is die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld, selfvertroue in eie identiteit en die bemeestering van kognitiewe vaardighede ten opsigte van die individu wat tot respek vir andere kan lei (Van Ryneveld Grové 1992:183). Pai (soos aangehaal deur Claassen 1989:54) is van mening dat MKO

die individu in staat stel om 'n ryker lewenservaring te hê. Deur die omvang van die individu se kulturele begrip te verbreed, ontwikkel die individu 'n verdraagsamer lewensuitkyk.

Squelch (1991:61) sluit ander belangrike doelstellings in soos die vermindering van bevooroordeeldheid, die ontwikkeling van kritiese denke en die vermeerdering van kulturele kontak. Die individu moet in staat wees om analitiese en evaluatiewe vaardighede te gebruik om rassisme en seksisme te kan konfronteer. Die eliminasië van rassisme uit die prosedures en strukture van die opvoedingstelsel is van die grootste belang (Davis in Arora en Duncan 1986:10).

MKO het dus ten doel om die individu voor te berei op 'n multikulturele werklikheid deur die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld sodat respek en verdraagsaamheid teenoor mense van ander kulture getoon word. MKO moet ook stereotipes soos rassisme, seksisme, sosiale ongelykheid en onregverdigheid teenwerk, sodat die individu optimaal kan leer in die milieu waarin hy grootword.

3.2.8 Multikulturele aard van die kurrikulum

Voordat die begrip multikulturele kurrikulum omskryf kan word, is dit eers nodig om die begrip kurrikulum te beskryf. Die begrip *curo* (ek hardloop) is van Latynse oorsprong en dui op 'n renbaan, wedren of baan. Sönghe (1977) is van mening dat *curo* met die opvoedingsbaan van die leerling in verband gebring kan word. Die beplanning van 'n program rondom die voltooiing van die opvoedingsbaan word die kurrikulum genoem.

Volgens Coutts (1992:65) beteken 'n kurrikulum,

... the entire range of developmental experiences that occur when pupils are exposed to formal teaching as well as other school activities, planned and unplanned.

Hierdie sorgvuldig beplande skool- en leeraktiwiteite moet die leerling voorberei op die pad na volwassenheid en moenie gesien word as die einddoel van opvoeding nie. Daarbenewens onderskei die skrywer 'n nie-formele kurrikulum wat veral aktiwiteite insluit soos sport en dans, en wat dikwels as naskoolse aktiwiteite deel uitmaak van die skoolkurrikulum.

'n Belangrike manifestasie van die kurrikulum wat nie buite rekening gelaat moet word nie, is die latente of versteekte kurrikulum. Hierdie kurrikulum is deel van die formele en nie-formele kurrikula, en Banks en Banks (1989:21) noem dit die kurrikulum wat deur geen onderwyser onderrig word nie, maar wat tog deur alle kinders geleer word. Die ideologie van die dominante of regerende groep word in die latente kurrikulum vervat. Die kurrikulum word op 'n toevallige en subtiele wyse aan die leerder oorgedra. Die boodskappe wat die latente kurrikulum oordra, behels kwessies en ook onbeplande gebeure wat doelstellings kan bereik anders as wat die spesifieke lesdoelwit beplan is (Posner 1992:11).

Posner (1992:11) onderskei nog 'n soort kurrikulum en noem dit die **null curriculum**. Hierdie kurrikulum sluit alle vakke in wat nie in die skoolkurrikulum opgeneem is nie. Die vraag ontstaan nou waarom sekere vakke beklemtoon word en andere geïgnoreer word. Hierdie soort kurrikulum kan ook as 'n latente kurrikulum beskou word omdat dit elemente bevat wat verswyg word.

Carl (1986:14-20) is van mening dat 'n kurrikulum nie net binne skoolverband bestaan nie, maar in verskeie areas of sektore voorkom. Hy onderskei verskeie kurrikuleringsvlakke wat strek vanaf die breë gemeenskap se wêreld- en lewensbeskouing, wetgewing, skoolfase- en skooltipe-beplanning, vaksillabusontwikkeling, skoolkurrikulum, vollediger vakkurrikulum tot by onderrigleer in die klaskamer. Hierdie kurrikuleringspraktyk het deeglike beplanning en ontwikkeling nodig om reg te laat geskied aan die verwagtinge van die gemeenskap. Dit is binne die betrokke skoolkurrikulum dat die L.O.-onderwyser met vakkurrikulering gemoeid is, en waar die kwessie van Volksdans as deel van die sillabus aandag moet geniet. Hy verwys ook na die wye verskeidenheid interpretasiemoontlikhede van die begrip kurrikulum. Volgens hom wissel dit vanaf

die breë kurrikulum, skoolfasekurrikulum, skoolkurrikulum, vakkurrikulum tot by die leskurrikulum.

Verskeie eise word aan die kurrikulum gestel, waaronder die eis van 'n getroue weergawe of weerspieëling van 'n multikulturele gemeenskap slegs een is. Die term multikulturele kurrikulum moet in 'n breër sin gesien word as net die seleksie van die kultuur uit die gemeenskap (Lawton 1975:24). Die kurrikulum moet dus die aard en samestelling van die gemeenskap in ag neem. Die skool- en vakdoelstellings, sowel as inhoude, moet teen hierdie agtergrond in ag geneem word. Van Ryneveld Grové (1992:184) spel die gevaar uit van die oorheersing van kurrikulum deur die dominante kultuurgroep wat internasionale perspektief sal oorskadu. Die multikulturele kurrikulum moet dus alle doelstellings wat nagestreef word deur MKO, in die formele, nie-formele en latente kurrikulum uitbou en verwesenlik.

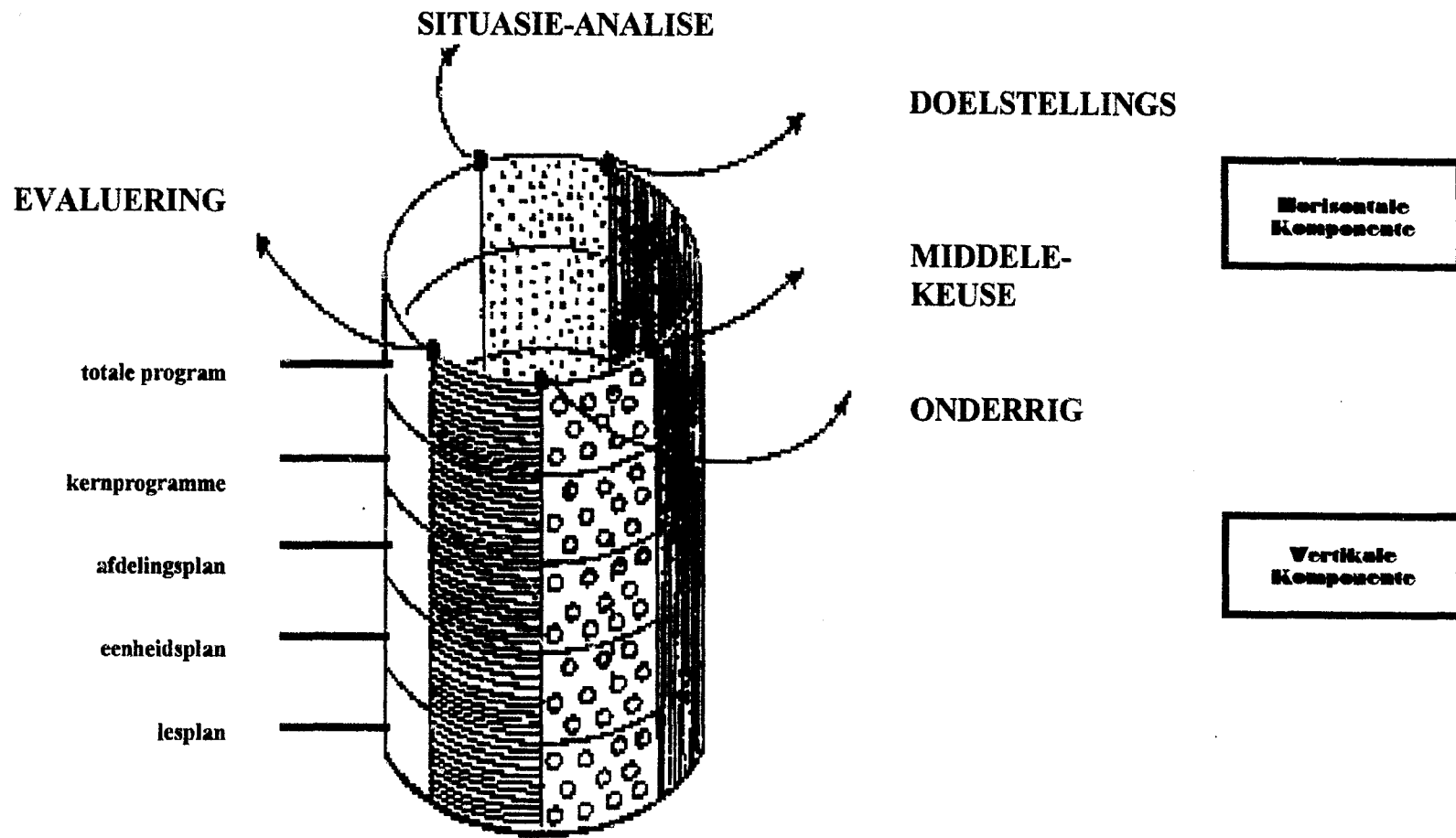
3.2.9 Kurrikulering en kurrikulumontwikkeling

Kurrikulering in L.O. volg dieselfde ontwikkelingspatroon as die ander skoolvakke omdat dieselfde breë opvoedkundige doelstellings nagestreef word (Nixon en Jewett 1964:25). Kurrikulumontwikkeling word deur Carl (1995:47) as 'n oorkoepelende en deurlopende proses beskou waarby verskillende rolspelers betrokke is. Om met die kurrikuleringsproses te kan begin, moet daar eers deur alle rolspelers besin word oor die filosofie van die vak. Stoffels (1992:9) is van mening dat, benewens die filosofie van die rolspelers, die onderwyser ook 'n filosofie moet hê sodat hy 'n kritiese implementeerder en kurrikuleerder kan wees. Die filosofie sal dien as vertrekpunt indien alle rolspelers konsensus bereik het oor die redes waarom die skoolvak geïmplementeer word. Die manier waarop die filosofie uitgebou word, word bepaal deur die rasionaal van die rolspelers. Volgens die Tyler-model van 1949, soos aangehaal in Jewett en Bain (1985:99), moet kurrikuleerders eers die volgende vrae beantwoord:

1. Watter opvoedkundige doelstellings moet deur die vak bereik word?

2. Watter opvoedkundige middele kan aangewend word om die doelstellings te bereik?
3. Hoe kan hierdie opvoedkundige middele effektief georganiseer word?
4. Hoe kan verseker word dat die opvoedkundige doelstellings sal realiseer?

Volgens Wiid (1986) is die situasie-analise 'n belangrike aspek wat nie uit die bepaling van die rasionaal weggelaat kan word nie. As die voorstelling van die kurrikuleringsilinder van Wiid (1986:6) in oënskou geneem word, moet die basis waarop hierdie proses rus, naamlik die filosofie, nie uit die oog verloor word nie. In die skematiese voorstelling van die kurrikuleringsilinder word aangedui dat die horisontale komponent op elke vlak by die vertikale komponent betrokke is:



FIGUUR 1: KURRIKULERINGSILINDER

(Bron: Wiid 1986:6)

Die ontwerp van die verskillende programme om die rasionaal uit te bou, is die volgende kurrikuleringsstap wat sal volg. Volgens Jewett en Bain (1985:162) word besluite rondom kurrikulumontwerp opgesom in diagramme wat die omvang, struktuur en volgorde van die totale program op die verskillende vlakke blootlê. Carl (1995:81) beskou nuutskepping en herbeplanning wat in hierdie fase van kurrikuleringsvoorkom, asook die uitslag van die situasie-analise, as 'n bepalende faktor in die daarstelling van 'n relevante kurrikulum. Kurrikulumontwerp verskaf aan die onderwyser 'n breë raamwerk waarvolgens die totale program, kernprogramme, afdelingsplanne, eenheidsplanne en die lesplan voorberei kan word (sien die vertikale komponent in figuur 1). Die teorie word nou inderwaarheid in die praktiese situasie toegepas. Om te verseker dat die kurrikuleringsproses planmatig verloop, is deurlopende evaluering van die totale proses nodig.

Die ontwerpfase het gesorg vir die daarstelling van 'n raamwerk waarbinne die kurrikulumteorie tot praktiese uitvoering gebring word. Die volgende stap wat sal volg in die kurrikuleringsproses, sal die verspreiding van inligting na die verbruikers wees, ten einde hulle effektief voor te berei vir die implementering daarvan. Die verbruikers sal in hierdie geval alle persone wees wat nie direk betrokke was by kurrikulumontwerp nie. Indien daar verandering en vernuwing plaasgevind het, sal daar uiteenlopende reaksie voorkom. Negatiewe reaksie word geminimaliseer omdat die hoofrolspelers inspraak gehad het in die ontwerp van die kurrikulum. Carl (1995:156) beklemtoon die belangrikheid van kommunikasie tydens die veelkantige proses van disseminasie. Dit beteken dat die implementering van die ontwerp die sukses van die kurrikuleringsproses in 'n groot mate sal bewys.

Die onderwysers en leerlinge is die uiteindelijke implementeerders van die kurrikulum. Die implementering van die inhoud om die teorie in praktyk te omskep, verg verdere keuses wat noukeurig in leeseenhede gestalte moet verkry. Keuses ten opsigte van die spesifieke aktiwiteite en metodes help om 'n spesifieke doel te bereik. Beide leerlinge en onderwysers kan oor hierdie seleksie besluit sodat nie net die leerlinge tevrede gestel word nie, maar ook die onderwysers die geleentheid gebied word om te kontroleer of die doelstellings bereik is. Die

leerlinge word weer die geleentheid gebied om 'n sinvolle bydrae te maak tot hul opvoeding deur 'n kritiese selektering van middele.

Die totale proses van kurrikulering, oftewel kurrikulumontwikkeling, moet voortdurend geëvalueer word om sodoende te verseker dat daar nie van die doelstellings afgewyk word nie. Carl (1995:177) beskryf die evalueringsfase as die proses waartydens 'n waardebeoordeling gemaak word van die gehalte van die uitkomst van die betrokke kurrikulum.

Anders as kurrikuleerders, skoolhoofde en onderwysers (in 'n mindere mate) het leerlinge feitlik geen invloed op beleidvorming en kurrikulumaangeleenthede nie. Volgens Steenkamp (1993:61) word die invloed van leerlinge nog verder aan bande gelê deur die ingesteldheid van die meeste skole in Suid-Afrika op beheer, kontrole en dissipline.

Benewens die betrokkenheid van die onderwyspersoneel en die leerlinge is ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid van uiterste belang. Die werkgewers behoort volgens Angula (1991:2) geraadpleeg te word om 'n aanduiding te kry van wat die ekonomie van die onderwys verwag. Aan die einde van die leerling se skoolloopbaan moet hy/sy in die ekonomiese sektor opgeneem word en die gereedmakingsproses moet dus in die skool geskied. Ouers koester ook hoë verwagtinge van die onderwys ten opsigte van die vorming van die leerlinge as volwassenes wat kan inskakel by die gemeenskap.

Kurrikulering in L.O. is prosesgebonde. Die uitkomst kan eers werklik gemeet word aan die einde van die twaalfjaarperiode, en selfs daarna. Evaluering verskaf aan alle rolspelers die inligting waarvolgens vasgestel word in watter mate die verandering suksesvol was of watter aanpassings gemaak sal moet word (Singer en Dick 1980:142).

Dit is dus duidelik dat kurrikulumontwikkeling 'n veelkantige en deurlopende proses is wat gekenmerk word deur ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering. Kurrikuleerders sal volledig bemagtig moet wees ten opsigte van kurrikulumkennis en -kundighede ten einde relevansie te verseker.

3.2.10 Skool en gemeenskap

Die skool staan in diens van die gemeenskap. Die onderwysdoelstellings moet binne die onderwyspraktyk bereik word deur middel van noukeurige beplanning en implementering. Die wêreld- en lewensbeskouing van die gemeenskap behoort in hierdie proses rigting en doelgerigtheid te verskaf aan wetgewers, kurrikuleerders en onderwysers (Steyn 1982:100).

Die rol wat die ouer en die breë gemeenskap te speel het by die bepaling van die rasionaal, motivering en sosiale aksie, is veral belangrik vir onderwysvernuwing (Banks en Banks 1989:306). Die rasionaal vir die deelname van die ouer en die breë gemeenskap is vervat in die onderwysproses en daarom kan hulle rol nie buite rekening gelaat word nie. Veranderinge en vernuwing op internasionale vlak het noodwendig 'n invloed op soortgelyke gebeure op nasionale vlak. Onderwystendense sal ook hul neerslag vind in die beskouing van die gemeenskap en behoort duidelik in die onderwys bespeur te word.

Hernández (1989:216) benadruk die belangrikheid van ouerbetrokkenheid in die verhouding tussen die sosiale en skoolkurrikulum. Strukture moet in so 'n mate saamgestel word dat ouers inspraak het in die insluiting van die geselekteerde inhoud van die skoolkurrikulum. Huidiglik is daar selfs 'n beweging na leerling-inspraak ten opsigte van kurrikulering by die seleksie van inhoud omdat die leerder ook in 'n mate beheer behoort te hê oor sy toekoms.

3.2.11 Samevatting

Dit was van belang om eers die begrippe kultuur, pluralisme, etnisiteit, kurrikulering en multikultureel in perspektief te plaas voordat die komplekse aard en doel van MKO beskryf en verstaan kan word. Deur middel van die samelewingstabel kan die verskillende variasies ten opsigte van gemeenskappe begryp word. Die rol wat kultuur in die onderwyspraktyk speel, word beseef omdat kultuuroordrag ook binne die skoolopset geskied. Die multikulturele aard van die kurrikulum kan die diversiteit van die gemeenskap se behoeftes aanspreek en so die pad voorberei vir relevante kurrikulering. Die wisselwerking tussen die skool

en die gemeenskap word as 'n stewige basis beskou waarop effektiewe onderrigleer kan plaasvind.

Vervolgens sal 'n beskrywing gegee word van hoe MKO op internasionale vlak, en wel in lande soos Australië, Brittanje, die VSA en Namibië daaruit sien.

3.3 INTERNASIONALE PERSPEKTIEWE OP MULTIKULTURELE ONDERWYS

3.3.1 Inleiding

Onderwysowerhede op internasionale vlak het al ver gevorder met die implementering van MKO as 'n onderwysbenadering in die skoolstelsel. As gevolg van interne of eksterne druk het die implementering van MKO soms onder moeilike omstandighede plaasgevind. Lande het wêreldwyd die noodsaaklikheid van die implementering van MKO as onderwysbenadering besef omdat die meeste gemeenskappe multikultureel van aard is. Min gemeenskappe is monokultureel (slegs een kultuur), omdat kulturele assimilasië al in wisselende mate plaasgevind het. Kulturelemente word oorgeneem wanneer verskillende kulture met mekaar in aanraking kom. In hierdie afdeling sal die lande, te wete Australië, Brittanje, die VSA en Namibië, as voorbeelde van multikulturele samelewings beskryf word. Dit is slegs oorsigtelik van aard en die vermelde bronne kan vir meer besonderhede geraadpleeg word.

Die redes vir die selektering van die drie genoemde lande is uiteenlopend van aard. Australië is gekies juis omdat daar 'n parallel getrek kan word tussen die koloniale geskiedenis en agtergrond van Australië en Suid-Afrika. Die koloniale beleid wat in die verskillende lande gevolg was, het monokulturele onderwys bo MKO voorgestaan. Omdat daar 'n influks van verskillende kulture na die Verenigde Koninkryk geskied het en dit hul eie onderwys in 'n krisis geplaas het, is Brittanje gekies. Die VSA is weer gekies omdat daar raakpunte met Suid-Afrika bestaan ten opsigte van die koloniale geskiedenis en die slawekwessie. As gevolg van die noue band wat in die verlede tussen Namibië en Suid-Afrika bestaan het, en

vanweë die diverse samestelling van die land Namibië, is dié land ook as voorbeeld gebruik.

Teen die agtergrond van die beperkte omvang van hierdie miniskripsie, word daar slegs 'n oorsigtelike beskrywing gegee van perspektiewe aangaande MKO binne die lande.

3.3.2 Australië

Die Australiese bevolkingsamestelling was nog altyd divers van aard. Volgens Modgil, Verma, Mallick en Modgil (1986:111) bestaan daar 'n diversiteit ten opsigte van die samestelling van die oorspronklike inwoners van Australië. Die Aborigenes kan in verskillende etniese groepe verdeel word ten opsigte van voorkoms en geografiese ligging. Bullivant (1986), soos aangehaal deur Squelch (1991:99), is weer van mening dat die bevolking van Australië voor 1945 hoofsaaklik homogeen was en dat slegs drie persent van die bevolking buite Australië gebore is.

Goodey (1989:211) sê voorts dat die bevolking in drie hoofgroepe verdeel kan word, naamlik die Anglo-Saksiese groep, die inboorlinge en die immigrante-groep. Laasgenoemde groep het dramaties na die Tweede Wêreldoorlog vermeerder en het die aard en samestelling van die Australiese samelewing ingrypend verander. Die multikulturele, multi-etniese, multilinguale en multireligieuse karakter van die Australiese samelewing is eers ná die Tweede Wêreldoorlog finaal gevestig. Lynch (1986), soos aangehaal deur Squelch (1991:38), is van mening dat die vermeerdering van die immigrante-getalle in die land die diversiteit verder vergroot het en dat 'n beleid van assimilasië en integrasie vervang is met 'n beleid van kulturele pluralisme. Met die verandering in politieke beleid het daar ook 'n verandering in die onderwysbeleid gevolg. Volgens Squelch (1991:40) is die Galbally-verslag voorgelê aan die eerste minister, Malcolm Fraser, wat dit kort daarna aanvaar het. Hierdie verslag het verseker dat 'n groter prioriteit verleen is aan MKO vir alle kinders. Dit wil voorkom asof die teoretiese grondslag eers gelê is en daarna opgevolg is deur praktiese implementering. Bullivant (1986), soos

aangehaal deur Claassen (1989:74), het tog bevind dat etniese groepe, veral die Aborigenes, aandrang op etnies-eksklusiewe maatreëls, soos etniese skole en etniese taalhandhawingsprogramme.

Verskillende kolleges en universiteite het MKO in onderwysopleidingsprogramme ingesluit. Die Multikulturele Sentrum in die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit van Sydney het byvoorbeeld aktiwiteite, navorsing, onderwys en media daargestel vir die gebruik deur die universiteit en die breër gemeenskap (Inglis 1991 soos aangehaal deur Squelch 1991:42). 'n Verblydende kenmerk volgens Bullivant (1986), soos aangehaal deur Claassen (1989:74), is dat etniese skole besig is om weg te beweeg vanaf tradisionele kurrikula na 'n meer multikulturele kurrikulum, wat benewens die eie kultuur ook die makrokultuur uitbou.

As gevolg van beleidsverandering is daar oorgegaan na 'n beleid van MKO om sodoende gelyke onderwys aan alle leerders te verskaf. Rassisme en ongelykheid kom nog steeds in die praktyk voor, maar 'n definitiewe poging word deur middel van staat- en privaatskole aangewend om MKO ten volle te implementeer.

3.3.3 Brittanje

Brittanje se onderwysstelsel het veral voorsiening gemaak vir immigrante wat as minderheidsgroepe binne die Britse onderwysstelsel geassimileer moes word.

Minderheidsgroepe, soos byvoorbeeld die swart Afrikane en Asiate afkomstig vanaf Afrika en Asië onderskeidelik, moes strew na 'n Britse ideaal en het soms as gefrustreerdes die skoolsisteem verlaat. Immigrante het juis geïmmigreer om vir hulle kinders 'n beter geleentheid te bied en is ontnugter, aangesien hulle afstand moes doen van hulle eie kultuur om in te pas by die dominante Britse kultuur.

MKO in Brittanje is tradisioneel beskou as opvoeding oor die bestaansreg van ander kulture, waar inheemse kinders respek en verdraagsaamheid moes openbaar teenoor minderheidsgroepe. Persepsies het egter gaandeweg verander. Lynch (1986:40) noem dat daar vyf duidelik herkenbare kronologiese en konseptuele

fases in die ontwikkeling van MKO in Brittanje is. Na die Tweede Wêreldoorlog het 'n periode van totale **laissez-faire** geheers tot by die huidige breër diverse kwessies van MKO. Die anti-rassistiese onderwysstrategie en vermindering van vooroordeel is hierby ingesluit. Die anti-rassistiese onderwys word gefundeer op 'n Marxistiese-analise van die samelewing (Claassen 1989:75).

Foster (1990:3) redeneer dat MKO en anti-rassistiese onderwys nie noodwendig gelykheid tot gevolg het nie, maar dat dit wel gelyke geleenthede skep en diskriminasievrye onderwys daarstel. Kinders uit minderheidsgroepe kan 'n positiewe selfbeeld verkry omdat gelyke kanse aan almal gegun word en deur die onderwyser bekragtig word. Navorsing wat in die VSA gedoen is oor literatuur of handboeke wat multikultureel van aard is, het in Groot-Brittanje 'n invloed begin uitoefen.

Na die Swann-verslag in 1985 waarin spesifiek verwys is na die program van **Education for all**, is begin met die opvoeding van onderwysers in MKO (Squelch 1991:35). Die kwessie van gelykheid, sosiale regverdigheid en die rol wat skole te speel het in die bereiking van laasgenoemde doelstellings, is deur hierdie verslag geïdentifiseer en beklemtoon. Die samewerking en aktiewe deelname van skole, leerlinge en die gemeenskap word deur Grugeon en Woods (1990:214) beskou as belangrike kenmerke van suksesvolle multikulturele en nie-rassige onderwys. Die Opvoedkunde Fakulteit aan die Sunderland Polytechnic het die voortou geneem met indiensopleiding van onderwysers in MKO.

MKO word in toenemende mate 'n werklikheid omdat daar reeds wegbeweeg is van die tradisionele opvoeding van minderheidsgroepe. Alhoewel rassisme nog steeds in die onderwyspraktyk voorkom, word die strewe na nie-rassige onderwys as belangrik beskou.

3.3.4 Verenigde State van Amerika

Die VSA bestaan uit baie verskillende etniese, godsdienstige en rassegroepe. Die oorspronklike inwoners, die Indiane, word deur Tiedt en Tiedt (1990:88) as die mees verwaarloosde groep beskou. Die eerste immigrante het hoofsaaklik uit

Wes- en Noord-Europa gekom en later ook uit Suid-, Sentraal- en Oos-Europa (Claassen 1989:64). Tiedt en Tiedt (1990:125) beskou die swart Amerikaners as 'n groot beduidende groep wat baie min genoem word in die historiese of kontemporêre verslae oor die geskiedenis van die Amerikaanse gemeenskap, behalwe in kwessies oor slawerny en menseregte. Die VSA bestaan dus uit 'n groot verskeidenheid kulture en bevolkingsgroepe.

Squelch (1991:27) noem dat die welbekende hutspotkultuur (**melting pot theory**) wat gevolg is, 'n assimilasiëbeleid is. Volgens Claassen (1989:65) het hierdie assimilasiëteorie geïmpliseer dat minderheidsgroepe hul eie identiteit moes prysgee en moes aansluit by die dominante kultuur om sodoende 'n Amerikaanse kultuur te vorm. Die Indiane veral was teen hierdie beleid gekant, omdat hulle nie afstand wou doen van hulle gewoontes, taal en kleredrag, dit wil sê, hul eie kultuur nie (Gollnick en Chinn 1983:24). Kulturele diversiteit is dus deur die Amerikaners as 'n swakheid en nie as 'n krag beskou nie.

Aan die einde van die Tweede Wêreldoorlog het toenemende ontevredenheid binne die Amerikaanse samelewing voorgekom, veral onder die swart Amerikaners. Die oorsaak van hierdie rasse-ontevredenheid was volgens Tiedt en Tiedt (1990:28) die deelname van swartes aan die oorlog en laasgenoemdes se aandrang om as volwaardige burgers behandel te word. Die onluste van 1960 was 'n groot skok vir die Amerikaanse samelewing en volgens Banks (1984), soos aangehaal deur Squelch (1991:29), het dit reaksie van beide die private instansies en die regering ontlok. Die kurrikulum is in so 'n mate verander dat dit die behoeftes van die etniese groepe gereflekteer het en kulturele geskiedenis en bydraes ingesluit het (Squelch 1991:29). Erkenning is dus gegee aan die eiesoortigheid en bestaansreg van elke bevolkingsgroep.

Die onderwys het oorgegaan vanaf 'n beleid van assimilasië na 'n beleid van integrasië. Na die Brown-uitspraak is beslis dat gelyke onderwys nie in ongelyke omstandighede kan plaasvind nie (Hunter 1974 soos aangehaal deur Claassen 1989:65). Integrasië is met nuwe ywer nagestreef. Deur middel van die busvervoerstelsel (**bussing**) en afpaarstelsel is geprobeer om swartes gelyke geleenthede te gee (Claassen 1989:66). Volgens die afpaarstelsel sou 'n blanke

en 'n swart skool gekoppel word, sodat die leerlinge in sekere standerds in een skool saam onderrig sou ontvang. Die busvervoerstelsel het weer gepoog om 'n rassebalans af te dwing en te handhaaf deur leerlinge van die een skool na 'n ander per bus te vervoer. Dit was dus geforseerde integrasie. Hierdie stelsels was egter onsuksesvol, omdat 'n onrealistiese atmosfeer geskep is, wat nie in die praktyk haalbaar was nie.

Gedurende die sewentigerjare het etniese studies in so 'n mate ontwikkel dat die skoolbeleid, kurrikula, onderwysmetodiek en -inhoud asook onderwyser-ingesteldheid deel uitgemaak het van die nuwe beweging na MKO (Banks 1984 soos aangehaal deur Squelch 1991:30). Die ontstaan van MKO het genoodsaak dat alle bestaande kurrikula hersien moes word. Hersiening en verandering het nie net op skoolvlak plaasgevind nie, maar is ook by die opleiding van onderwysers as 'n noodsaaklikheid beskou. So het die belangrikste hoofliggaam vir onderwysersopleiding, die **National Council for the Accreditation of Teacher Education**, bepaal dat voorsiening gemaak moet word vir MKO in onderwysersopleiding (Banks soos aangehaal deur Claassen 1989:71).

MKO in die Amerikaanse onderwysstelsel het deur verskillende fases van ontwikkeling beweeg. Daar is heel eerste begin met 'n beleid van assimilasie wat gevolg is deur 'n beleid van integrasie. Na 'n typerk van politieke onstabiliteit is die beginsel van gelyke onderwys toegepas wat meer suksesvol blyk te wees as die vorige twee beleidrigtings. Die betrokkenheid van die onderwyser en ouer by die kurrikuleringspraktyk geniet tans baie meer aandag.

3.3.5 Namibië

Die beskouing van MKO in Namibië kan nie sonder 'n historiese aanloop bespreek word nie. Voor die Duitse koloniale tydperk in 1884 was die bevolkingsamestelling divers van aard. Vanaf die Kunenerivier in die noorde tot by die Oranjerivier in die suide het verskeie inheemse volke voorgekom. Europese sendelinge het so vroeg as 1806 deur die **London Missionary Society** en later in 1842 deur die **Rhenish Mission** sendingwerk gedoen (Cohen 1994:36). Aan die

einde van die neëntiende eeu het die stormloop na Afrika, as deel van die nuwe imperialisme, groot verdeeldheid in Afrika veroorsaak (Cohen 1994:35). Dit was eers in April 1885 dat die Duitse regering Göring as Rykskommissaris aangestel het. Tydens hierdie tydperk het onderwys uit twee aparte stelsels bestaan, naamlik een vir inheemse volke en een vir die blanke setlaars. Die onderwys vir die swart bevolking was hoofsaaklik gerig op hul gebruik as arbeiders. Tóg het daar in sommige sendingskole onderwys van 'n hoë standaard voorgekom (Cohen 1994:79).

Die Suid-Afrikaanse regering het tydens die tweede tydperk van koloniale regering in Namibië (1915-1990) die aparte onderwysstelsel gehandhaaf en verder uitgebou. Die stelsel was gebaseer op dieselfde stelsel wat in werking was in die RSA en is geadministreer onder die vaandel van die Departement van Onderwys van die Suidwes-Afrika (SWA) Administrasie (Cohen 1994:82). Die administrasie van die onderwys is hoofsaaklik gedoen deur blankes wat uit die RSA gesekeundeer is. Die inheemse volke was verdeel ten opsigte van kultuurverskille (Ministry of Education and Culture 1993:1) wat weer gedien het as basis vir die tuislandstelsel. Volgens laasgenoemde stelsel is swart onderwys in 11 afdelings verdeel wat gedurende die sewentigerjare deel uitgemaak het van die Departement van Onderwys en Opleiding in die RSA (Cohen 1994:128). Blanke onderwys was weer direk verbonde aan die Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad), terwyl Kleurlinge geskakel het met die eweknie in die RSA. Namibië is dus slegs as 'n vyfde provinsie geadministreer en as sodanig beskou.

Ongelykheid het voorgekom ten opsigte van die verskaffing van onderwys aan die verskillende departemente en ontevredenheid het in toenemende mate voorgekom. Diegene wat progressiewe hervorming voorgestaan het, het na die buurlande uitgewyk (Ministry of Education and Culture 1993:2). Die **South West African People's Organization** (SWAPO) het met die hulp van die **United Nations Education and Training Program for Southern Africa** (UNETPSA) talle jongmense na oorsese instellings gestuur om skoling te verkry. Hierdie stap sou as rugsteun dien vir die opleiding aan uitgewekenes voor en na onafhanklikheid (Cohen 1994:240) en het

gedien as voorbereiding vir kurrikulering (Ministry of Education and Culture 1993:28).

Na die onafhanklikheidswording het Namibië 'n gefragmenteerde Suid-Afrikaanse onderwysstelsel geërf. Aan die een kant was daar die bevoorregte minderheid, wat 'n baie duur onderwysstelsel meegebring het, terwyl daar aan die ander kant die minderbevoorregte was wat onder moeilike omstandighede moes funksioneer (Angula 1991:1). Die problematiek ten opsigte van die onderwys was omvangryk. Volgens Angula (1991:2) was daar drie merkbare denkrigtings ten opsigte van die toekoms van onderwys in Namibië. Die eerste groep het skepties gestaan oor veranderinge en het gevrees vir die verlaging van standaarde. Dit was waarskynlik die vrees van die bevoorregte groep. Die tweede groep was entoesiasies oor die daarstelling van 'n nuwe onderwysstelsel. Die derde groep het verandering die voordeel van die twyfel gegee en het dus 'n wag-en-kyk-houding gehad.

Tydens die oorgangsfase moes die elf bestaande onderwysdepartemente in een Departement van Onderwys en Kultuur omskep word, wat as 'n groot uitdaging beskou is (Ministry of Education and Culture 1993:21). Alle probleme en behoeftes van die Namibiese samelewing moes eers deeglik in oënskou geneem word voordat daar met die ontwerp van 'n nuwe onderwysstelsel begin kon word. Katzoa (1988:20) was van mening dat die kurrikulum in so 'n mate gestruktureer moet wees dat die kind gereed gemaak word vir die gemeenskapslewe. Die kurrikulum wat deur die vorige administrasies gebruik was, was ver verwyder van die lewenservaring van die meeste Namibiërs (Ministry of Education and Culture 1993:120).

Navorsing is in alle erns voortgesit en aanbevelings is gemaak om sodoende 'n relevante kurrikulum daar te stel. Om die nasionale beleid, soos beskryf in Artikel 20 van die Konstitusie (vrye verpligte onderwys vir die eerste 10 jaar) (Ministry of Education and Culture 1993:3), te handhaaf, is sekere beginsels daargestel. Deur middel van "Basic Education" word onderwys eerstens toeganklik gemaak vir alle leerlinge, tweedens word ongelyke onderwys vervang met 'n regstellende aksie, derdens word die kwaliteit van onderwys verhoog deur te verseker dat onderwys

goed voorberei is, en vierdens word die onderwys gebaseer op 'n demokratiese grondslag (Ministry of Education and Culture 1993:41).

Die eerste kwessie wat deur die kurrikuleerders aangespreek was, is die multilinguale aard van die gemeenskap. Namibië was nie net polities geïsoleer nie, maar ook taalkundig. Afrikaans is nie 'n internasionale taal nie en dit het kommunikasie volgens Angula (1991:2) bemoeilik. Die taalbeleid moes 'n fyn balans handhaaf tussen die taalvermoë van alle groepe in die land. Kurrikuleerders is verder gelei deur die volgende fundamentele veronderstellings ten opsigte van 'n nuwe taalbeleid:

- die kostes moet in berekening gehou word;
- taal moet as 'n medium van kultuuroordrag beskou word;
- leerlinge word bevoordeel as hulle onderrig ontvang deur middel van hul moedertaal;
- taalvaardigheid na afloop van die sewe jaar primêre skoolsiklus moet genoegsaam wees om voort te gaan met verdere studies;
- die taalbeleid moet nasionale eenheid bevorder (Ministry of Education and Culture 1993:64).

Engels word beskou as 'n middel tot internasionale kommunikasie en is daarom as amptelike taal geïmplementeer (Du Plessis 1991:16). 'n Groot aantal onderwysers/esse vind dit egter moeilik om aan hierdie vereistes te voldoen omdat Afrikaans die taal is wat deur 'n groot aantal mense van die multikulturele samelewing gepraat word.

Die taalkwessie is een van die aspekte van MKO wat reeds aandag geniet het. Ten opsigte van die omvang van MKO word dit as vanselfsprekend aanvaar dat kulturele integrasie deur middel van die onderwys en alledaagse lewe moet geskied.

Du Plessis (1991:17) kritiseer die wyse waarop en die spoed waarteen veranderinge teweeggebring is. Hy beweer dat die verandering slegs vir die doel van veranderinge gemaak is en dat dit nie noodwendig tot kwaliteit-onderwys lei nie. Dit was egter 'n goeie kurrikuleringsoefening vir kurrikuleerders. Die Ministerie van Onderwys en Kultuur (1993:29) beskou die huidige posisie slegs as 'n oorgangsfase aangesien die regering 'n beleid van rekonsiliasie volg ten einde nasionale harmonie en wedersydse vertroue te bereik.

Die klem op MKO in Namibië is minimaal omdat daar indringend gefokus word op die erfenis van die apartheidsregering van Suid-Afrika. Die voorbeeld van Namibië is veral relevant vir die Suid-Afrikaanse onderwys, aangesien die RSA ook tans 'n oorgangsfase beleef. Sosiale rekonstruksie en integrasie behoort gelyktydig met multikulturalisme te geskied. Gelykheid van leerlinge word met ywer nagestreef. Die behoeftes van die multikulturele Namibiese samelewing word vooropgestel in die kurrikuleringsproses van die onderwys.

3.3.6 Samevatting

Daar is verskeie ooreenkomste en verskille ten opsigte van MKO in die genoemde lande. Ooreenkomste wat veral sterk na vore kom, is die demokratiese aard van die onderwys en die verskaffing van gelyke geleenthede aan alle kinders in die samelewing. Die verskille lê in die toepassing van MKO, omdat elke land se omstandighede uniek is. Verandering moet nie net ten opsigte van die kurrikulum geskied nie, maar moet ook insluit die houdingsverandering van onderwysers en die gepaardgaande literatuur. Met die praktiese implementering van MKO in die verskillende lande is daar egter nog knelpunte. Tydens indiensopleiding en voor aanvanklike diensopleiding moet daar ook aandag geskenk word aan die implementering van MKO.

3.4 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is daar gekyk na verskillende definisies van begrippe soos kultuur, multikultureel, MKO, kurrikulering, die multikulturele aard van die

kurrikulum en die skool en gemeenskap. Die verskillende definisies van kultuur is veral gebaseer op die gemeenskaplikheid van waardes, persepsies en tradisies, en die oordraagbaarheid en veelkantigheid van kultuur.

MKO is onder twee afdelings bespreek, naamlik die aard en die doelstellings. Die doel van MKO verwys na die bevordering van dit wat eie is aan die individu en dit beïnvloed sy verhouding met ander mense van verskillende kulture. Verdere ontwikkeling van die positiewe selfbeeld en die algehele verbreding van lewensperspektief word ten doel gestel ten einde vreedsame naasbestaan te verseker. Die multikulturele aard van die kurrikulum neem die samestelling van die gemeenskap as basiese vertrekpunt en verseker sodoende dat 'n relevante kurrikulum saamgestel word wat in die behoeftes van die gemeenskap kan voorsien.

Die keuse van 'n relevante kurrikulum veronderstel dan dat daar noue samewerking behoort te wees tussen die beleidmakers, die skool en die gemeenskap wat dit bedien. Die rol wat die gemeenskap te speel het by die kurrikuleringspraktyk, word al hoe belangriker.

Vervolgens is gekyk na MKO in drie Westerse lande. Australië het 'n verskeidenheid inheemse volke sowel as immigrante vanuit Europa, die Ooste en regoor die wêreld en vind dit moeilik om MKO werklik tot sy reg te laat kom. Brittanje wat gelyke en anti-rassistiese onderwysgeleenthede aan alle Britse inwoners verskaf, het steeds probleme ten opsigte van MKO. Die Amerikaanse onderwysstelsel het te make met 'n toenemende ontevrede swart gemeenskap wat die kurrikuleerders met 'n groter uitdaging konfronteer. In Namibië plaas die kurrikuleerders die fokus op rekonstruksie en nasiebou en nog nie soseer op MKO nie.

Ná 'n ondersoek van MKO op internasionale vlak sal die Suid-Afrikaanse onderwyspraktyk vervolgens aan die beurt kom. Die implikasies van MKO in die L.O.-program, waarbinne die volksdans 'n rol te speel het, word ondersoek.

HOOFSTUK VIER

LIGGAAMLIKE OPVOEDING EN DIE VOLKSDANSADFDELING BINNE DIE TOTALE OPVOEDINGSPROGRAM

4.1 INLEIDING

Die problematiek van die onderwys in Suid-Afrika wat binne 'n nuwe bestel bedryf moet word, skep 'n klimaat van sensitiwiteit en versigtigheid ten opsigte van die daarstelling van 'n veranderde onderwysstelsel en hersiene kurrikula. Die foute wat in die verlede begaan is, kan nie herhaal word nie en moet daarom op gepaste en verantwoordbare wyses aangespreek word. Al die voorstelle wat deur navorsers en belangegroepes gemaak is, het die pad voorberei vir die ontwerp van 'n relevante skoolkurrikulum. Die ondervinding van MKO in lande soos die VSA, Brittanje, Australië en Namibië maan kurrikuleerders tot verdere versigtigheid omdat daar geleer kan word uit die foute wat gemaak is, en dien ook as wegwysers vir die wyse waarop sukses behaal kan word. Die onderwys soek gedurig na oplossings vir 'n veranderende samelewing waarop kinders dienoreenkomstig voorberei moet word.

Soos reeds genoem in hoofstuk twee, het die vorige onderwysstelsel fragmentasie, isolasie en wantroue tot gevolg gehad. As gevolg van dekades van apartheid tussen rassegroepes is 'n rekonstruktiewe benadering noodsaaklik om die balans te herstel. De Klerk (1994:29) benadruk die "vertroeteling" van eie kultuur wat gebruik moet word as 'n kommunikasiemiddel, om sodoende kulturele skeidslyne te vervaag. Volgens hom moet daar gefokus word op kultuurvermenging (Afrika met Westerse) om 'n Suid-Afrikaanse kultuur te vorm. L.O., wat as vormende en

nie-eksamenvak in die skoolkurrikulum bedryf word, leen hom daartoe om hierdie doel van integrasie en nasievorming aan te spreek. Veral ten opsigte van sosiale ontwikkeling wat een van die hoofdoelstellings van L.O. is, kan die vak in die oorgangstydperk gebruik word om harmonie, samehorigheid en wedersydse respek en vertroue by skoolleerlinge te herstel.

Hierdie hoofstuk ondersoek die belangrikheid van die posisie van L.O. binne die skoolkurrikulum en L.O. as praktiese nie-eksamenskoolvak. Die bepaling van doelstellings vir die vak is belangrik sodat die relevante seleksie van leerinhoude kan geskied. Een van die belangrike doelstellings van L.O., naamlik sosiale ontwikkeling, word teenoor die seleksie van Volksdans as 'n bewegingsafdeling gekonstateer. Die uitbouing van hierdie doelstelling van die danskomponent, Volksdans, word teen die agtergrond van 'n multikulturele samelewing ondersoek.

4.2 LIGGAAMLIKE OPVOEDING IN DIE SKOOLKURRIKULUM

Die Suid-Afrikaanse samelewing ondervind tans (1995) 'n tydperk van intense transformasie en demokratisering van die samelewing. Tydens hierdie tydperk van verandering en vernuwing is akkurate, relevante en deelnemende beplanning van die uiterste belang. Vanaf die breë regeringsvlak tot by die onderwyser in die klaskamer vind herevaluering en herbeplanning plaas. Die verandering in die politieke filosofie veronderstel 'n verandering in die mikrovlak-oorweging van die praktyk wat die gemeenskap bedien. Sosiale rekonstruksie, integrasie en nasiebou is van die belangrike doelstellings wat opgesluit lê in die beleid van die nuwe regering. Daar moet egter eers ondersoek ingestel word na die omvang van sosiale verwydering wat ontstaan het as gevolg van die apartheidsstelsel voordat daar na sosiale rekonstruksie oorgegaan kan word. Alle onderwysprogramme moet dus gemeet word aan hierdie norm om sodoende die doelstellings uit te bou. Een van die programme wat indringende verandering en verbreding moet ondergaan, is dié van L.O.

Die apartheidsstelsel was gemik op klas, ras en geslag, en het alle skoolvakke geraak (Kloppers en Jansen 1990:11). Die onderskeie onderwysdepartemente het

die kernsillabus verbesonder volgens die behoeftes van hul gemeenskappe. Hierdie werkswyse het 'n goeie werksbasis gevorm, maar was onsuksesvol omdat die gemeenskappe op grond van ras geskei was. Die vervreemding het wankonsepsies, isolering en 'n verwydering tussen landsburgers tot gevolg gehad. Hierdie tendens het oor 'n lang tydperk van afsonderlike ontwikkeling groot afmetings aangeneem. Die doel van die skoolkurrikulum in die algemeen, en dié van die skoolvak L.O. in besonder, was dus gemik op die bydrae wat L.O. kon lewer tot die opvoeding van die kind, ongeag ras of nasionaliteit.

Die huidige L.O.-sillabusse maak nie voorsiening vir al die uiteenlopende behoeftes van die diverse Suid-Afrikaanse gemeenskap nie. Die samesmelting van die onderwysdepartemente in die verskillende provinsies is egter nog nie voltoer nie (1995) en nie-amptelike veldkomitees is druk besig om 'n nuwe benadering in L.O.-kurrikulering te ondersoek. Volgens Edas (1994) het verskillende streke byvoorbeeld in die Wes-Kaap vergader om oor die veranderde L.O.-kurrikulum te besin. Onderwysers en vakkundiges is besig om met mekaar in gesprek te tree om die demokratisering van die kurrikuleringsproses te stimuleer.

Die demokratiese onderwysbeleid van die nuwe bedeling is gebaseer op 'n enkele onderwysdepartement met gepaardgaande desentralisasie. Die nasionale onderwysdepartement sal verantwoordelik wees vir die opstel van 'n nasionale kernsillabus. Elke provinsie sal hierdie nasionale kernsillabus aanpas om te voldoen aan die behoeftes van hul streek. Terselfdertyd sal elke skool aanpas om te voorsien in die behoeftes van die spesifieke leerlinge in die skool en die behoeftes van die betrokke gemeenskap.

Ten opsigte van die demokratisering van multikulturele onderwys is sosiale ontwikkeling 'n belangrike doelstelling en kan as middel gebruik word in die daarstelling van 'n multikulturele onderwyspraktyk. Die ontwikkeling van gesonde interpersoonlike verhoudings en 'n verantwoordelike in ten opsigte van die samelewing word as die verdere verbesondering van die doelstellings geag. Die kurrikulering om hierdie doel, doelstellings en doelwitte te laat realiseer, word weerspieël in die verskillende afdelings van die L.O.-program.

Sosiale ontwikkeling, met die oog op die vorming van die kind as 'n goed aangepaste lid van die samelewing, word as een van die belangrike doelstellings geag. Die herstel van menseverhoudings het daarom van uiterste belang geword. Sosiale ontwikkeling tussen geslagte, rassegroepe, geloofsoortuigings en klasgroepe kan versterk word deur die informele interaksie tydens die uitvoering van 'n volksdans.

In die verskillende genoemde sillabusse (4.2.2) plaas die sosiale ontwikkeling die fokus op die ontwikkeling van sosiale gesonde groepsverhoudinge en verantwoordelikheid. Van Zyl (1985:249) is van mening dat die kind van kleins af gelei moet word tot stewige kulturele insig, kennis, ervaring en waardering wat 'n bydrae lewer tot die begrip vir die handhawing van intergroepverhoudings. Wiid (1991:111) stel die praktiese beleving van kompetisie, samewerking en spel as voorvereiste vir die ontwikkeling van aanvaarbare sosiale gedrag. Die interaksie wat die individu ervaar deur middel van praktiese deelname, stel hom bloot aan waardes wat deel uitmaak van aanvaarbare sosiale gedrag. Paterson (1991:115) wys daarop dat sosiale vaardighede noodsaaklik is vir effektiewe funksionering as lid van die gemeenskap en dat unieke geleenthede geskep word vir ontwikkeling van sosiale vaardighede deur middel van

... the movement content of the subject which affords enormous scope for active role playing in social groups.

Burnett-van Tonder (1991:121) is van mening dat die onderwyser, tesame met die ouer en die gemeenskap, optree as kultuuragente en verantwoordelik is vir die vorming en internalisering van die sosiale gedrag van die individu. Sy is verder van mening dat die sosialiseringproses begin by die eie belang van die individu wat deur middel van interaksie lei tot samewerking, kompeterende en positiewe sosiale gedrag.

Steenkamp (1993:19) benadruk dit dat gebrek aan kennis en vaardigheid van die onderwysers ten opsigte van die totale omvang van die onderwyspraktik baie maklik aanleiding kan gee tot negatiewe houdings. Die skep van 'n positiewe

skoolklimaat, waarbinne sosiale interaksie kan plaasvind, is van deurslaggewende belang (Steenkamp 1993:83) en moet aangevul word deur 'n positiewe klimaat in die breër gemeenskap, buite skoolverband.

Vervolgens word kortliks 'n oorsig gegee van die totale formele skoolkurrikulum in Suid- Afrika sodat die raamwerk verskaf kan word waarin L.O. inskakel.

4.2.1 Skoolkurrikulum

Die skoolloopbaan van die leerling begin op die ouderdom van ses jaar (soms vyf jaar, as pre-primêr ingesluit word) en strek oor 'n tydperk van twaalf jaar. Hierdie tydperk word verdeel in vier skoolfases van drie jaar elk wat as volg daar uitsien:

TABEL 2: SKOOLFASES VAN DIE SUID-AFRIKAANSE FORMELE SKOOLONDERWYS

STANDERD	SKOOLFASE	OUDERDOM*
Sub A-Standerd Een	Junior Primêre fase	6-8 jaar
Standerd Twee-Vier	Senior Primêre fase	9-11 jaar
Standerd Vyf-Sewe	Junior Sekondêre fase	12-14 jaar
Standerd Agt-Tien	Senior Sekondêre fase	15-17 jaar

* Die ouderdom van die leerlinge in die bostaande tabel verwys slegs na die gemiddelde ouderdom van die leerling.

Die skoolkurrikulum sluit 'n verskeidenheid eksamen- en nie-eksamenvakke in. Die seleksie van die eksamenvakke vind plaas na gelang van die behoeftes van die

leerling en die betrokke gemeenskap. Die nie-eksamenvakke, wat L.O insluit, word egter op 'n verpligte basis in die kurrikulum opgeneem. 'n Verdere onderskeid word getref by die nie-eksamenvakke in terme van die praktiese en teoretiese aard. L.O. maak deel uit van die praktiese nie-eksamenkomponent.

As gevolg van die posisie en aard van L.O. word probleme ondervind met die status van die vak in die skoolkurrikulum. Die klem op eksaminering is so sterk in skole dat nie-eksamenvakke as minderwaardig beskou word. Benewens die statusproblematiek werk die toekenning van tyd in die skoolprogram ook negatief in op die vak. Slegs een uur van die 25 uur wat bestee word aan die totale weeklikse skoolprogram, word aan L.O. toegewys. Die tydstoekenning van een uur word in twee periodes van dertig minute elk verdeel (soms een periode van vyftig minute; kindertuin soms 3 X 20 minute) wat, sover moontlik, eweredig oor die weeklikse skoolrooster versprei word.

Die verdere uitbouing van die ervaring van die fisieke aktiwiteite in die vak vind neerslag in die opsionele naskoolse sport-/rekreasie- en kultuurprogramme.

Benewens die statusproblematiek van en tydstoeseëging aan die vak is dit eers nodig om presies vas te stel hoe die skoolvak L.O. lyk in die totale skoolkurrikulum. Die agtergrond van die kurrikuleringsproses in L.O., die L.O.-kurrikulum en die toepassing daarvan in die onderskeie onderwysdepartemente word vervolgens ondersoek.

4.2.2 Skoolvak Liggaamlike Opvoeding

L.O. in Suid-Afrika is reeds vanaf 1900 as 'n vak in die primêre skool ingesluit, maar is eers in 1934 as verpligte skoolvak in hoër- en sekondêre skole in die Kaapprovinsie opgeneem. Dit het tot in 1936 op 'n ongeorganiseerde wyse voortbestaan totdat manlike spesialiste aan die Paarlse Opleidingskollege opleiding ontvang het. 'n Jaar daarna is opleiding ook deur die Universiteit van Stellenbosch verskaf (McEwan 1960:1). Tóg meld Postma (1984:51) dat vroue al so vroeg as 1921 opleiding ontvang het aan die Cape Town Training College, onder leiding van M.C. Black.

Die opleiding van vroue in L.O. geskied tans aan kolleges en universiteite. Kolleges is hoofsaaklik gerig op die opleiding van L.O.-onderwysers in die primêre skole. Diplomakursusse van drie of vier jaar (laasgenoemde ook gerig op hoërskole) word gevolg. Aan universiteite word L.O.-graadkursusse van drie jaar, gevolg deur 'n onderwysdiploma (Hoër Onderwysdiploma) aangebied. Nagraadse studies in hierdie rigting neem die vorm van honneurs-, meesters- en doktorsgrade aan. 'n Tweede stroom wat op universiteit gevolg kan word, is die vierjarige Baccalareus Primêre Onderwys (B.Prim.Ed), wat 'n geïntegreerde graadkursus is.

As verpligte en nie-eksamenvak, soos byvoorbeeld musiek, kuns en voorligting, is L.O. vormend van aard. In primêre skole word die vak soms deur die klaskameronderwyser aangebied, dit wil sê, 'n nie-spesialis. Die lesure in die junior primêre afdeling word verdeel in drie eenhede van 20 minute elk. Soms maak skole gebruik van 'n spesialis en word twee lesure van 30 minute aangebied vir die st. 2- tot 5-afdeling. Op die hoërskole word onderrig hoofsaaklik aangebied deur 'n spesialis, wat die vak soms in 'n eenheid van 50 minute aanbied.

L.O. word soms nie in alle skole of skoolfasies aangebied nie. In swart skole word die sport en rekreasie aangebied in die plek van L.O. as gevolg van die geleentheid wat hulle vroeër ontnem was en om sodoende agterstande in te haal. In sommige hoërskole word L.O. gereken as 'n plaasvervanger vir naskoolse, nie-verpligte sport en rekreasie.

Ten opsigte van skoolfasies word L.O. vir st. 7 byvoorbeeld in Natal in twee periodes per week aangebied, vir st. 8 en 9 een periode per week en geen L.O. vir st. 10-leerlinge nie.

Die huidige status van die vak word nadelig beïnvloed omdat daar 'n inkorting van vakadviseurs vir L.O. is. Die skeiding tussen seuns en dogters by die aanbieding van die vak dra by tot die statusproblematiek.

Die L.O.-sillabusse wat opgestel was, was beïnvloed deur studente wat in Engeland, Nederland, Duitsland, Denemarke, Swede, Oostenryk en die VSA

opleiding ontvang het (Postma 1984:62). Die onderwysinstansies en opleidingsentra het almal verskillende sillabusse saamgestel.

4.2.3 Kurrikulering in L.O. vir meisies

Kernsillabusse vir meisies is vanaf 1963 opgestel onder die beheer van die blanke Komitee van Onderwyshoofde (KOH) om groter koördinasie te verkry (Katzenellenbogen en Wiid 1980:2). Hierdie kernsillabusse was gekoppel aan 'n Nasionale Navorsingsprojek (1968-1970) wat gelei is deur dr. Isobel Nell en die damesdosente van die Universiteit van Stellenbosch. Katzenellenbogen (1994) meld dat die Vrouekomitee van die Suid-Afrikaanse Vereniging van Liggaamlike Opvoeding en Rekreasie (voortaan SAVLOR) dit verder laat uitkring het na die ander onderwysdepartemente. As gevolg van hulle werkswyse is die L.O.-sillabusse vir meisies in 1970 goedgekeur. Hierdie groep het sedert 1968 gereeld vergader (Van Zyl 1995:253). Laasgenoemde sillabuskomitee was hoofsaaklik verantwoordelik vir die totstandkoming van die eerste nasionale sillabus in L.O. vir meisies na gesamentlike beplanning deur alle onderwysdepartemente. Dit het in 1972 in gepubliseerde vorm verskyn.

Die sillabus is deur elke onderwysdepartement afsonderlik uitgegee en in gebruik geneem, nadat selfbepaalde aanpassings gemaak is met betrekking tot toepassing. Die sillabus is in 1980 deur Katzenellenbogen en Wiid geëvalueer vir die blanke onderwysdepartemente. 'n Gesamentlike werkkomitee van al die verskillende onderwysdepartemente was in 1984 en 1987 betrokke by die hersiening van die kernprogram. Gedurende dié tydperk het kurrikulumevaluering plaasgevind om te voorsien in die veranderende behoeftes van die gemeenskappe en die sillabus is dienoorkomstig gewysig. In 1993 is dit weer hersien en as 'n onderrigprogram uitgegee (Katzenellenbogen 1994). Weens politieke verwickelinge was die adviseurs van die Raad van Afgevaardigdes en Raad van Verteenwoordigers nie betrokke by hierdie resente geleentheid vir hersiening nie.

Die voorgeskrewe sillabus is grotendeels vir meisies en seuns apart gekurrikuleer. Die seuns ontvang L.O. afsonderlik van die meisies vanaf die derde skooljaar

(standerd een). Die geslagte word dus deur middel van die vak fisies geskei totdat hulle hul skoolloopbaan voltooi het. Ko-edukasie vind slegs plaas op die onderwyser/es se inisiatief. Semple (1992:38) stem saam dat daar 'n sensitiwiteit moet wees ten opsigte van die verskille tussen seuns en meisies veral in die ryppwordingsproses, maar merk ook op dat wanneer hulle totaal van mekaar geïsoleer word, dit slegs 'n kommunikasiegaping veroorsaak.

Die 1972-sillabus het bestaan uit drie programme, naamlik die Algemene Program (sub A/Graad Een tot standerd 3), die Algemeen/Spesifieke Program (standerd 4 tot standerd 7) en die Spesifieke Program (standerd 8 tot standerd 10). Elke program het bestaan uit 'n aantal bewegingsafdelings wat deur middel van middele geskakel het met die doelstellings van die vak (Katzenellenbogen en Wiid 1980:6). Verskillende bewegingsafdelings word geselekteer om as inhoud te dien vir die uitbouing van die doelstelling wat bereik wil word. Aan elke afdeling word dan in die program 'n persentasie (of hoeveelheid) tyd toegeken wat verdeel word in leseenhede en lesse (sien 3.2.8).

Die indeling van die verloop van die totale L.O.-program vir meisies is dieselfde in alle staatsdepartemente. In Tabel 3 word aangetoon hoedat die ontwikkelingsfases in die hersiene kernprogram en huidige L.O.-sillabus ooreenkom met die skoolfases. Beide die skoolfases en die L.O.-ontwikkelingsfases strek oor dieselfde termyn. Terwyl die kind se verstandelike ontwikkeling plaasvind, ervaar hy bewegingsontwikkeling deur middel van die prosesse van ontdekking, bemeestering, verfyning en verryking. Hierdie totale proses dra by tot die voorbereiding vir die volwasse lewe.

***TABEL 3: SKOOLFASES EN DIE FASES VAN DIE LIGGAAMLIKE OPVOEDING ONTWIKKELINGSPROGRAM**

STANDERD	SKOOLFASE	L.O.- ONTWIKKELINGSFASE (meisies)
Sub A-Standerd Een Standerd Twee-Vier Standerd Vyf-Sewe Standerd Agt-Tien	Junior Primêre fase Senior Primêre fase Junior Sekondêre fase Senior Sekondêre fase	Ontdekkingsfase Bemeesteringsfase Verfyningsfase Verrykingsfase

(Bron: Administrasie: Raad van Verteenwoordigers, Departement Onderwys en Kultuur, 1987)

**Bogenoemde indelings is dieselfde in alle onderwysdepartemente (m.b.t. meisies).*

Die vier ontwikkelingsfases strek oor 'n tydperk van twaalf jaar en het ten doel om 'n bydrae te lewer tot die opvoeding van die totale kind, ook om 'n gesonde lewenswyse te handhaaf en die kind effektief te laat funksioneer binne die samelewing (Administrasie: Raad van Verteenwoordigers 1987:1).

Om hierdie doel te bereik, word verskillende afdelings gebruik wat in programme en fases versprei word. Die programme sluit in Gimnastiek, Spele, Wateraktiwiteite en Dans. Die fases strek vanaf die ontdekkings-, bemeesterings-, verfynings- tot die verrykingsfase.

Een van die programme staan bekend as die Dansafdeling.

4.2.4 Die Dansafdeling

Die Dansafdeling, saam met Gimnastiek, Spele en Wateraktiwiteite, vorm die L.O.-program. Die doelstellings van die Dansafdeling sluit goed aan by die doelstellings van L.O. Die kind kry die geleentheid om deur middel van 'n kunsvorm (kreatiewe

dans), 'n sosiale vorm (sosiale dans) en 'n bewegingsvorm (ritmiese beweging met handapparate), te ontsluit (Katzenellenbogen 1986/1993:1). Kreatiewe dans bied geleentheid vir die ontwikkeling van kommunikasie-, waardering- en skeppingsvermoë. Die doel fokus op bewegings-, affektiewe en kognitiewe ontwikkeling. Sosiale dans bied geleentheid vir die ontwikkeling van 'n eie identiteit, groepinteraksie en kulturele belewing. Ritmiese beweging met handapparate bied geleentheid vir die bemeestering en verfyning van die bewegingsvorm, wat hoofsaaklik gemoeid is met bewegingsontwikkeling.

Die Dansafdeling word in eenhede of lesse aangebied. In Sub A byvoorbeeld word 'n minimum van 8 tot 'n maksimum van 16 lesse aangebied (Administrasie: Raad van Verteenwoordigers 1987:3-4). Die lesse vermeerder soos die leerling ouer word en deur die L.O.-ontwikkelingsfases beweeg. Hierdie aantal lesse moet verdeel word tussen kreatiewe dans, sosiale dans en ritmiese beweging met handapparaat (Katzenellenbogen 1986/1993:1). Die sosiale dansafdeling word verder onderverdeel in pare-, groep- en volksdans (sien figuur 2). Volksdans word verder onderverdeel in internasionale- en nasionale volksdansen. Laasgenoemde word weer verdeel in tradisionele- en kontemporêre danse. In die hersiene sillabus van 1986 is daar 'n meer gebalanseerde tydstoekening gemaak ten opsigte van die onderafdelings binne die Dansafdeling, onder andere:

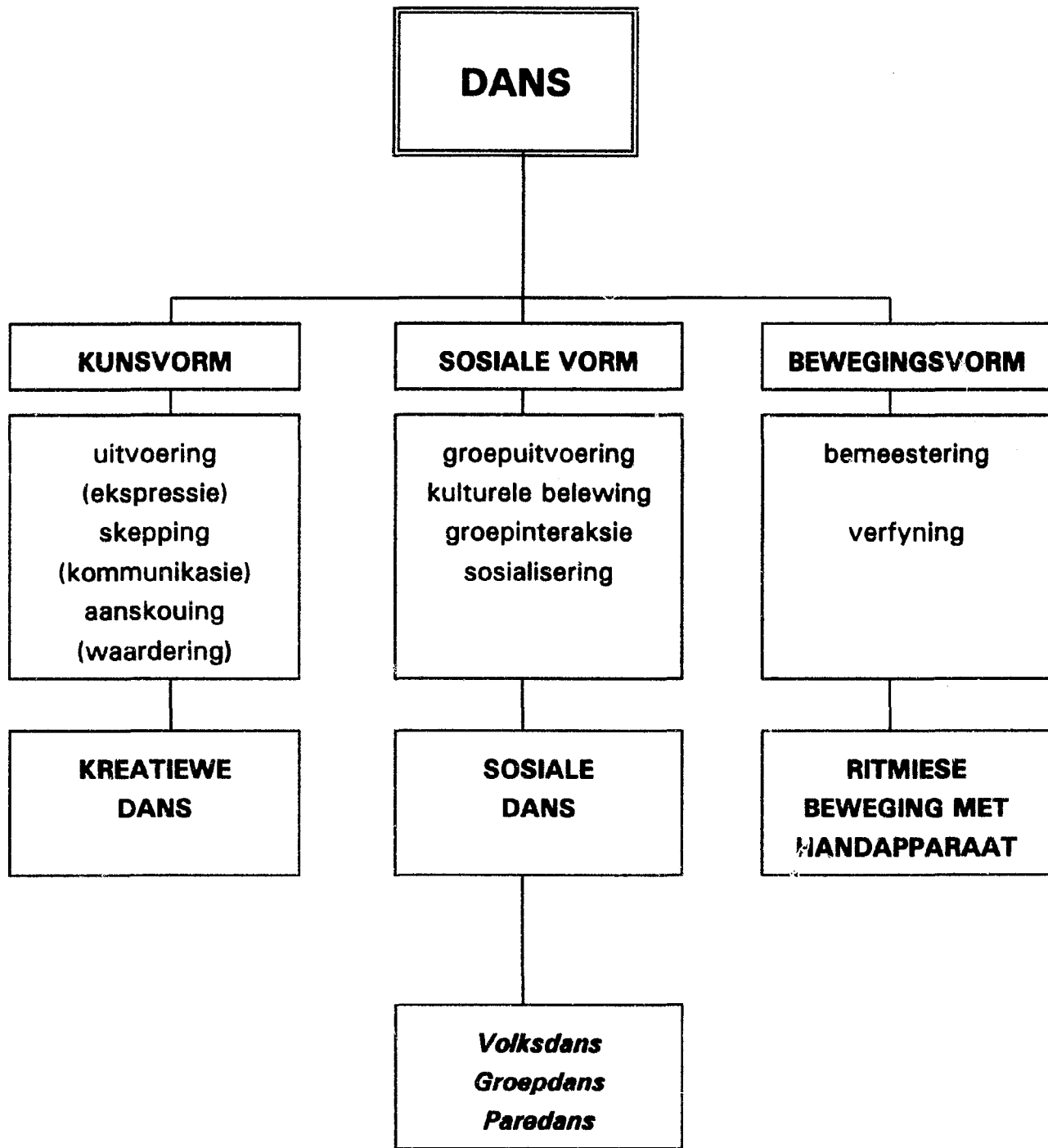
TABEL 4: HERSIENE TYDSTOEKENING IN DANSAFDELING

Danskomponente	1972-sillabus	1986-sillabus
Kreatiewe dans	80%	54%
Sosiale dans	10%	28%
Ritmiese beweging met handapparate	10%	18%

(Bron: Katzenellenbogen 1986/1993:17)

Volksdans maak deel uit van die 28% tydstoekening onder Sosiale dans.

Die samestelling van die dansafdeling in die L.O.-program kan as volg voorgestel word:



FIGUUR 2: DANSAFDELING IN DIE LIGGAAMLIKE OPVOEDINGSPROGRAM
(Katzenellenbogen 1986/1993:1)

Bostaande figuur dui op die posisie van Volkdans ten opsigte van ander dansvorme. Volksdans maak deel uit van die sosiale dansvorm wat die geleentheid bied vir groeputvoering, kulturele beleving, groepinteraksie en sosialisering.

4.2.5 Volksdans as onderafdeling van Sosiale dans

Sosiale ontwikkeling moet in 'n breër konteks beskou word, nie net die vaslegging en uitbouing van eie kultuur nie, maar ook die waardering van ander kulture wat kan lei tot nasiebou. Sodoende ontwikkel die individu in harmonie met ander mense in die samelewing. Wedersydse respek en vertroue kan sodoende ontstaan. Volksdans kan hierdie positiewe rol speel omdat dit kultuurgebonde is en die geleentheid bied vir kultuuruitruiling en transkulturasie. Burnett-van Tonder (1987:14) beskryf die sosialisering tydens dans as 'n proses waartydens kultuuroordrag van 'n groep na 'n individu geskied sodat hy sy plek vol kan staan in die gemeenskap. In die skep van sodanige klimaat word Volksdans as onderafdeling van sosiale dans in die L.O.-program, nou verreken.

Katzenellenbogen (1993:11) definieer die aard van volkdans as volg:

Volksdans is 'n dansvorm wat ekspressie bied van bepaalde kultuurinhoude en identiteitsbeleving deur intragroep kommunikasie, kohesie en kameraadskap.

Kultuurinhoude soos gebruike, rituele en beroepe van die dansers is nou verweef met die volksdansen wat oorgedra word van geslag tot geslag (Kraus 1964:1). Volksdansen is oorspronklik deur gewone mense as 'n manier van ontspanning uitgevoer.

Willgoose (1969:183) reken dat dans in alle lande deur die eeue heen deel was van die lewe van die mens. Die mens het uitdrukking gegee aan sy godsdienste, ervaring van die dood, die huwelik, geboorte, oorlog, ensameer. Stone (1988:4) is van mening dat "performance" in Afrika verweef is tot 'n groter geheel en dat

spele, dans, woorde, drama en visuele kuns gekombineer word. Die mens se hele lewensbestaan word spontaan deur dans beleef vir die genot daarvan asook om op hierdie wyse sy gevoelens en idees met ander te kan deel (Bambra 1977:215). Die sosiale waarde van volksdans kan dus nie bevraagteken word nie, aangesien groepinteraksie plaasvind. Kommunikasie tussen mense geskied deur middel van die deelname aan hierdie dansvorm.

Katzenellenbogen (1986/1993:9) verwys na die "volk" as 'n samebindende kultuuridentiteit, en is van mening dat volksdans 'n produk is van die kultuurontwikkeling wat elke nasiegroep of taalgroep of streekgroep of afstammelinggroep ondergaan. Die sosiale gebondenheid van hierdie dansvorm is duidelik kultuurgebonde aangesien kulturele oordrag en kultuurontwikkeling in 'n groot mate plaasvind. So het Pellissier in 1914 tydens die eerste volkspele wat in Suid-Afrika gehou is, volksdansen wat hy van die Swede oorgeneem het aan Sondagskoolleerlinge en -onderwysers geleer (Die Burger 1993:4). Afrikaanse volkspele het op hierdie stadium slegs die blanke Afrikanergroep betrek en vir laasgenoemde was dit deel van hul volkspeleprogram.

Die sosiale omgewing van die kind strek eintlik baie wyer as net sy onmiddellike klaskamer, skool of bevolkingsgroep. Katzenellenbogen (1986/1993:10) is van mening dat die skool, dorp, streek, provinsie, land, buurlande, kontinent en ander kontinente deel uitmaak van die sosiale omgewing wat die individu kan verken, dit wil sê, dit kan stelselmatig uitkring van 'n klein sosiale omgewing (byvoorbeeld skool) na die globale sosiale omgewing (wêreld). Volksdans bied aan die individu die geleentheid om op 'n praktiese en gesimuleerde wyse kennis te maak met die totale sosiale omgewing.

Omdat die mens 'n sosiale wese is, vind daar interaksie met ander lewende wesens plaas (Burnett-van Tonder 1991:121). Hierdie interaksie word ook beskou as kommunikasie met ander individue of groepe. Die rol van volksdans in die L.O.-program is belangrik omdat dit die potensiaal het om by te dra tot die herstel van menslike verhoudings en vertroue en belangriker is as wat gereken mag word. Die belangrikheid van Volksdans in die L.O.-program word besef, maar die toepassing

daarvan in die kurrikulum moet doelgerig, relevant en effektief wees om hierdie funksie optimaal te kan verrig.

Volgens Katzenellenbogen (1986/1993:12) is die doelstellings wat vir die huidige Volksdansafdeling geld, as volg:

- die bemeestering en belewing van volksdansen van eie en ander kultuurgroepe;
- die verfyning van bewegingsuitvoering vir 'n egte kultuurbelewing;
- die bevordering van groepinteraksie, sosialisering en groepsamehorigheid (nasiebou - skrywer se eie woord);
- die bevordering van begrip, waardering en respek binne eie en ander kultuur- en nasiegroepe deur die verkryging van kennis en insig oor etnografiese inligting.

Bogenoemde doelstellings hou baie nou verband met die algemene opvoedkundige doelstellings. Om hierdie doelstellings te laat realiseer, moet daar op spesifieke inhoude en die metodiek van implementering besluit word. Die twaalfjaartermyn wat leerlinge skoolgaan, word in vier programme verdeel, naamlik die ontdekkings-, bemeesterings-, verfynings- en verrykingsprogram. Die programme sluit inhoude in wat fokus op bewegings, verskillende soort situasies en die toeligting van danse deur middel van die kennis en insig oor die agtergrond van spesifieke danse. Die inhoude se vertrekpunt is die eie omgewing en kring uit na die minderbekende tot by die begrip van 'n wêreldperspektief.

Die keuse van inhoude word deur die onderwyser, leerling of soms die ouers bepaal en skakel kruis-kurrikulêr met vakke soos Geskiedenis, Wiskunde, Aardrykskunde, ensovoorts. Buite-kurrikulêre toepassing geskied in strukture soos klubs, eisteddfods en kultuurfeeste (verwys Tabel 5).

4.2.6 Onderskeie benaderings van die Volksdansafdeling

Die verskillende onderwysdepartemente het die kernsillabus geïnterpreteer volgens die behoeftes van die afsonderlike bevolkingsgroepe. Daar sal vervolgens ondersoek ingestel word na die toepassing van die volksdansprogramme van veral die Departement Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad), Departement Onderwys en Kultuur (Administrasie: Raad van Verteenwoordigers) en Departement Onderwys en Opleiding (voortaan DOO). Die inhoud van die DOO word net oorsigtelik bespreek terwyl die sillabus van die Administrasie: Raad van Afgevaardigdes nie hier bespreek gaan word nie omdat die nasionale sillabus van 1986 steeds in gebruik is (Persad 1994).

4.2.6.1 Administrasie: Volksraad

Die benadering van die program is multikultureel van aard. Dit maak voorsiening vir die oordrag van die verskeidenheid van Suid-Afrikaanse, Suider-Afrikaanse en internasionale danse. Die Volksdansprogram strek vanaf st. 1 tot st. 8. In st. 7 en sts. 9 en 10 word gefokus hoofsaaklik op sosiale danse (groep- en pardedanse). Katzenellenbogen (1994) is van mening dat daar na 'n eenheidsgevoel gestreef word ongeag die individuele verbintenis van die leerling omdat daar juis 'n soeke is na 'n kultuurbelewenis wat Suid-Afrikaans is.

In die ontdekkingsprogram van die *Core Teaching Programme for Girls* van die KOD (Cape Education Department 1993) dien die waardering van die "eie" kultuur as vertrekpunt in die vorm van sangspeletjies, aksieliedjies en aksiedanse. Dit stem ooreen met die insluiting van die "storiédanse" van die DOO. Die bemeesteringsprogram fokus op internasionale volksdanse en danse van Suid-Afrika. Die verfyningsprogram sluit danse van Suider-Afrika en internasionale danse in. In die verrykingsprogram word spesiale groepdanse van Suider-Afrika verder voortgesit.

Die sosialiseringsbeginsel se fokus verskuif van "eie"-kultuur na die waardering van "ander" se kultuur, wat as dit gekorreleer word met die inhoud van die sillabus, "ander" mede-Suid-Afrikane as "bekende" kulture beskou. Daar word

'n onderskeid getref tussen volksdansen (Europese begrip), etniese danse en tradisionele danse (ongegras) wat van geslag tot geslag oorgedra word en onveranderd voortbestaan (wat deur die verskillende swart groepe in Suid-Afrika gedans word) en kontemporêre danse - hedendaagse liedjies - wat insluit dansinhoud van verskillende kultuurgroepe in die land.

Doelstellings soos genot, ontspanning, sosialisering en groepkohesie word gebruik as fokuspunt in die aanbieding van Suid-Afrikaanse groepdansen (bestaande uit danskonstrukte van verskillende kulture) en internasionale en nasionale (kontemporêre) pretdansen.

Die buite-kurrikulêre toepassing van die Volksdansprogram word tydens die jaarlikse Volkspoele beoefen. Die Afrikanerleerling kry geleentheid om hom of haar kultureel uit te druk in eie kultuur.

4.2.2 Die Departement van Onderwys en Opleiding

Die DOO sluit in striedansen en tradisionele danse. Van die swart groepe in die land beskou hulle volksdansen as "tradisionele danse". Onder tradisioneel word verstaan om danse van eie kultuur te beleef (St 1 en 2). Etniese danse van spesifiek geselekteerde groepe in Suidelike Afrika word in die inhoud van standaard 8 opgeneem. Die term etnies (kyk na 3.7.4) beteken "volk" of mense wat oorspronklik afkomstig is van 'n spesifieke streek of land. Kraus (1964:2) is van mening dat hierdie tipe danse sterk verband hou met die kultuurgroep se godsdiens, rituele en gemeenskapsgebruik. 'n Hoë vlak van uitvoering en vaardigheid word geëis en groepe voer baie weinig hierdie danse vir blote ontspanning uit. Die vraag ontstaan of hierdie kultuurgroepe sal toelaat dat hierdie sensitiewe kultuuruiting deel mag uitmaak van die belewenis van 'n multikulturele samelewing. Sommige groepe is wel gewillig dat sogenaamde sosiale danse wel benut kan word, dit wil sê, danse wat rekreatief toegepas kan word, aldus Katzenellenbogen (1994).

Die inhoud van die dansafdeling van die DOO (sub A - st. 2) fokus veral op storie, seremoniële, tradisionele en etniese danse waartydens die ontwikkeling van eie

kultuur, kreatiwiteit, ritme en tempo as belangrik beskou word (DOO-sillabus 1987:14). Die inhoud van st. 6 tot st. 10 (DOO-sillabus 1988) stem ooreen met dié van die Departement van Onderwys en Kultuur (Volksraad) behalwe in st. 8 waar die klem val op "etniese danse" van suidelike Afrika en in st. 10 waar daar 'n keuse is by die insluiting van Suid-Afrikaanse en internasionale groepdanse.

Die toepassing van die dansafdeling (buite-kurrikulêr) is in die vorm van die uitvoering van tradisionele danse deur die hoofkantoor van die DOO in samewerking met die **Performing Arts Council of Transvaal** gehou (The 1990 National Cultural Festival). Tydens hierdie fees is verskeie dansgroepe uitgenooi om deel te neem aan die kulturfees wat op 5 en 6 Oktober 1990 gehou is. Georganiseerde en gereelde danskompetisies vind plaas in Venda en Kwazulu-Natal.

4.2.6.3 Die Administrasie: Raad van Verteenwoordigers

As die toepassing van die volksdanskomponeent in die Administrasie: Raad van Verteenwoordigers, Departement van Onderwys en Kultuur (1987:23) bestudeer word, is daar ooreenstemmende vertrekpunte, naamlik dat die kind spelenderwys en singend die wêreld van die volksdans betree. Die waardering van kultuur dien as algemene doelstelling en geen spesifieke kultuur word aangeleer nie behalwe dié van die ISTD-leerplan wat hoofsaaklik Eurosentries van aard is (verwys 1.2). Eie kultuur is dus afwesig. As daar na die inhoud van die volksdans (wat vanaf standaard ses as nasionale danse bekend staan) gekyk word, dui dit op 'n voorskriftelikheid van spesifiek geselekteerde inhoud. Die klem val op korrekte styl, presiesheid en kommunikasie (Administrasie: Raad van Verteenwoordigers, Departement van Onderwys en Kultuur, 1987). Leerkragte word nie aangemoedig om die inisiatief te neem nie, maar daar bestaan wel 'n vrye keuse ten opsigte van die seleksie van middele.

Die buite-kurrikulêre toepassing van die volksdansprogram vind plaas in die vorm van nasionale eisteddfods. Die kompetisie-element word hier sterk beklemtoon. Solomons (1994) is van mening dat die eisteddfods gekom het om te bly. Hierdie

struktuur kan met meer relevante en verteenwoordigende inhoud met vrug gebruik word, veral met die oog op internasionale kommunikasie.

Vervolgens word 'n opsomming gegee van die toepassing van die Volksdansprogram in die onderskeie onderwysdepartemente in Tabel 5:

TABEL 5: VOLKSDANSPROGRAMME IN DIE ONDERSKEIE ONDERWYSDEPARTEMENTE

INHOUDE VAN SILLABUSSE						
Onderskeie Onderwys- departemente	NASIONAAL			INTER- NASIONAAL	Keuses	Buite- kurrikulêr
	Tradisioneel		Kontemporêr			
	<i>Eie</i>	<i>Ander</i>				
Administrasie: Volksraad	St.1	St.5, 8	St.3, 8, 10	St. 2, 4, 6	Vry	Volkspele
Administrasie: Raad van Verteenwoordigers	-	-	-	Europees (Wes en Oos)	Vaste sillabus	Eisteddfods
Onderwys en Opleiding	Sub A - St 10	-	-	-	Tradisioneel	Kulturfeste

4.2.7 Samevatting

Die inhoud van die drie L.O.-sillabusse wat bespreek is, lê klem op Eurosentrisme (Raad van Verteenwoordigers), monokulturalisme (DOO) en multikulturalisme (KOD). Hierdie inhoude moet gerangskik word om relevansie aan die L.O.-sillabus te verleen.

4.3 OPSOMMING

L.O. in die breë onderwysstelsel het 'n belangrike rol te vervul in die ondersteuning van die akademiese kurrikulum. Deur middel van deeglike en relevante kurrikulering behoort daar voorsien te word in die behoeftes van die veranderende Suid-Afrikaanse samelewing. As gevolg van die diversiteit van die samelewing is daar verskeie faktore waarmee rekening gehou moet word, sodat die kurrikulum die verwagtinge van die gemeenskap reflekteer. Die herstrukturering van die gemeenskap het van kardinale belang geword omdat daar oorgegaan is van 'n monokulturele na 'n multikulturele gemeenskap.

Dit is nodig om eers vas te stel wat die doelstellings van die vak sal wees voordat die inhoude geselekteer kan word. Die doelstellings van L.O. vir meisies, wat in die onderskeie sillabusse van die voormalige Administrasie: Raad van Verteenwoordigers (1987), Departement van Onderwys en Opleiding (1988) en die Kaaplandse Onderwysdepartement (voortaan KOD) (1993) voorkom, naamlik bewegings, fisieke, affektiewe, sosiale en kognitiewe ontwikkeling is die verbesondering van die doel van die vak. Hierdie doelstellings dra by tot die hoofdoel van die vak wat fokus op opvoeding van leerlinge deur middel van beweging, om sodoende 'n gesonde lewenswyse te handhaaf en effektief binne die samelewing te kan fungeer (Department of Educational Training 1988:1). L.O. bied aan die individu die geleentheid om deur middel van beplande aktiwiteite te ontwikkel om sodoende volgehoue deelname lewenslank te verseker (UWC g.d.:18). Stoffels (1992:60) beskou die doel van L.O. as die benutting van bewegingsvaardighede om daardeur die proses van opvoeding te steun en so

karaktervorming, sosiaal en emosioneel, sowel as bewegingsontwikkeling tot gevolg te hê.

Die Dansafdeling het 'n belangrike rol en plek in die L.O.-kurrikulum. Die kind kry die geleentheid om deur middel van sosiale en kulturele interaksie respek en agting te ontwikkel vir die verskeidenheid van kulture in sy land. Die Dansafdeling het ook verder ten doel om kreatiwiteit en ritme te ontwikkel deur middel van die kind se deelname aan kreatiewe-, sosiale danse en ritmiese beweging. Volksdans, as komponent van die Dansafdeling, fokus hoofsaaklik op kulturele ontwikkeling en -uitruiling. Dit is veral tydens die aanbieding van hierdie dansvorm, dat waardering en respek vir ander kulture gekweek en ontwikkel word.

Die daarstelling van 'n uniforme L.O.-sillabus, wat alreeds aan die gang is, behoort as 'n uitdaging vir kurrikuleerders te dien. Die uitskakel van stereotipering behoort met alle erns aangepak te word. So ook moet die kurrikulering van volksdans vir 'n multikulturele samelewing as vertrekpunt dien in die soeke na 'n gebalanseerde L.O.-kurrikulum.

Die toepassing van Volksdans in die huidige sillabusse is omly n en bespreek. Die vier programme, wat oor die twaalfjaartydperk van skoolgaan strek, sluit inhoude in wat direk verband hou met die doelstellings van die vak en die opvoedkunde in die algemeen. Doelstellings soos kultuurontwikkeling die bevordering van groepinteraksie, waardering en respek en kultuuruitruiling, word nagestreef. Die inhoude van die programme sluit beweging, situasies en toeligting in die dansopset in.

In die volgende hoofstuk sal 'n program verskaf word met moontlikhede vir volksdans in die multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing.

HOOFTUK VYF

'N VOLKSDANSPROGRAM VIR

MULTIKULTURELE ONDERWYS IN SUID- AFRIKA

5.1 INLEIDING

Teen die agtergrond van die Suid-Afrikaanse onderwysdilemma (hoofstuk een) is verskillende probleemareas blootgelê. Soos beskryf in hoofstuk vier is daar verskillende interpretasies van die Volksdanskomponent in die onderskeie onderwysdepartemente. Om die probleem verder toe te lig, is die aard en doel van multikulturele onderwys in perspektief gestel en algemene perspektiewe probeer verkry. Die onderwysbenadering in verskeie lande soos Brittanje, Australië, die VSA en Namibië is ondersoek om die ervaringe binne ander diverse gemeenskappe vas te stel (sien hoofstuk drie). Die studie fokus op die spesifieke probleemarea, naamlik L.O., en die plek wat volksdans daarin beklee.

In hierdie hoofstuk sal 'n alternatiewe program voorgestel word wat die behoeftes van die huidige diverse Suid-Afrikaanse gemeenskap sal aanspreek. 'n Situasie-analise is nodig om vas te stel wat die stand van volksdansen huidiglik in die land is. Daarna moet doelstellings van die spesifieke program ondersoek word. Die gebruik van middele om uitvoering te gee aan hierdie doelstellings, asook die wyse waarop die aanbieding van die leerinhoud en evaluering kan geskied, sal daarna bespreek word.

Die leemtes in die huidige sillabusse het ontstaan as gevolg van die gebrek aan die beskikbaarheid van inligting ten opsigte van bestaande volksdansen van die multikulturele Suid-Afrikaanse gemeenskap. Die inhoudigingsprogram van die nuwe

verkose Staatspresident in Pretoria van die RSA (April 1994) het 'n oorsig gegee van die ryk bron van danskultuur in Suid-Afrika wat verder ontgin behoort te word.

Die grondgebied van Suid-Afrika is verdeel in nege provinsies wat min of meer gebaseer is op die vorige vier provinsies en tuislandstelsel. Die bestuur van elke provinsie vind plaas volgens 'n demokratiese regeringstelsel en die onderwys sal provinsiaal geadministreer en nasionaal gemonitor word. As deel van die situasie-analise om die huidige stand van volksdans in die L.O.-program vas te stel, sal die kulturele samestelling van die provinsies in berekening gebring word.

5.2 KULTUURVERSPREIDING IN SUID-AFRIKA

Die tabel 6 wat volg, dui die diversiteit van die Suid-Afrikaanse gemeenskap aan, die indeling van die administratiewe eenhede in provinsies, die beskikbare inligting oor volksdane wat in die afsonderlike L.O.-programme opgeneem was, en die moontlike implementering daarvan in 'n toekomstige kurrikulum.

Die indeling van die diverse samestelling van die rassegroepe in Suid-Afrika word volgens die verskillende kulturele aspekte soos taal, geloof en herkoms deur Erasmus (1994:82-87) uiteengesit.

TABEL 6: KULTURELE SAMESTELLING VOLGENS PROVINSIES

PROVINSIE	SAMESTELLING	MEERDERHEIDS-GROEPE	INLIGTING OOR* VOLKSDANSE BESKIKBAAR	INLIGTING* PENODIG
Wes-Kaap	AEIKSXZ	EAKX	EAZSX	K
Noord-Kaap	AEIKSTXZ	AKTX	ZSEA	K
Oos-Kaap	AEIKX	XKEA	EAX	K
Noord-Tvl	AEIKNOQVYZ	NVA	AV	N
PWV	ADEIKNOQSVXYZ	AZNE	ZEA	N
Kwa-Zulu Natal	AEIKZ	EIZ	ZE	I
Oos-Tvl	ADEIKNQSTXZ	AQYZ	ZA	QY
Noordwes	AEIKTXYZ	AXTS	XA	T
Vrystaat	AEIKNSTXYZ	SAX	SXA	?

(Erasmus 1994:82-87)

* Aangepas deur skrywer

*A = Blank-Afrikaners;**D = Suid-Ndebeles;**E = Blank-Engelse;**I = Indiërs;**K = Kleurlinge;**N = Noord-Sotho's;**O = Noord-Ndebeles;**Q = Siswati's;**S = Suid-Sotho's;**T = Setswanas;**V = Vendas;**X = Xhosas;**Y = Shangaans;**Z = Zulus;**? = geen.*

Die bevolkingsamestelling van elke provinsie word gereflekteer in tabel 6. Die tabel toon ook die meerderheids-groepe aan wat in elke provinsie voorkom. Hiervolgens kry kurrikuleerders 'n aanduiding van die konsentrasie van 'n sekere meerderheids-groep ten opsigte van ander. Daar word 'n onderskeid getref tussen die volksdane van bevolkings-groepe waarvoor inligting beskikbaar is en dié waar die nodige inligting ontbreek. Die veld vir ondersoek is dus wyd oop alhoewel baie navorsing reeds gedoen is deur sosiale antropoloë. As gekyk word na die

behoefte wat daar in die land bestaan ten opsigte van die voorsiening van volksdane vir 'n multikulturele samelewing, kan gesien word dat daar veral in die volgende groepe navorsing gedoen moet word, naamlik Kleurlinge, Noord-Sotho's, Indiërs, Shangaans, Siswati's en Setwanas.

Met tabel 6 is daar nie gepoog om oplossings te bied vir die problematiek wat tans heers rakende Volksdane in die L.O.-sillabus en 'n multikulturele samelewing nie, maar eerder om die huidige verskeidenheid van moontlikhede aan te dui wat as basis kan dien vir die sinvolle keuse en beklemtoning van inhoud vir toekomstige kurrikulering. Dit het slegs betrekking op die Suid-Afrikaanse samelewing en sluit die buurlande, Afrikalande en die ander wêrelddele uit. Die keuses wat elke skool, streek en provinsie sal uitoefen, sal noodwendig van mekaar verskil en hulle sal nie presies dieselfde inhoud hê nie omdat die bevolkingsamestellings van laasgenoemde uniek sal wees. Voorsiening in die behoeftes van die minderheidsgroepe sal nie hier aangespreek word nie.

Die krisis waarin die Suid-Afrikaanse onderwys tans verkeer, verg korttermyn-oplossings sodat ewewig en regstelling in die onstabiele samelewing teweeggebring kan word. Navorsing wat reeds gedoen is van bestaande volksdane in Suid-Afrika, veronderstel ook dat die verskillende vertakkinge van kultuurgroepe hierby ingesluit is.

Voordat 'n volksdaneprogram opgestel kan word om aan spesifieke behoeftes te voldoen, sal die volgende aspekte van 'n situasie-analise in aanmerking geneem moet word:

- huidige kultuursamestelling in skole;
- die betekenis van die danse vir verskillende groepe;
- die kulturele funksie en gebruike van 'n groep;
- die plek daarvan in die opvoeding;
- persepsies rondom wie verantwoordelik is vir die kultuuroordraging;

- persepsies met betrekking tot kulturele uitruil;
- geleenthede waar daar gedans word;
- die aard van begeleidende klank/musiek en aanskouing.

Om hierdie omvangryke inligting te bekom, sal verskeie ondersoekes geloods moet word en sal dit dus nie in hierdie studie aangespreek kan word nie. Wat wel ter sake is vir die huidige tydperk, is die realiteite dat skole nog nie tot die verwagte mate geïntegreer is nie, leerkragte nie almal toegerus is met die nodige kennis en ervaring van die beoogde inhoudes nie en die kennisbronne nie maklik bekombaar is nie. Ten spyte hiervan moet kennismaking met die danskultuurprodukte van die Suid-Afrikaanse gemeenskap minstens 'n aanvang neem tot tyd en wyl die leemtes aangespreek is en die skoolsituasie verander.

5.3 BEGINSELS VIR OORWEGING VIR 'N VOLKSDANSPROGRAM

Grondliggende beginsels vir die bepaling van doelstellings, leerinhoudes, onderrig en evaluasie moet aandag geniet. Hierdie veranderlikes verteenwoordig die horisontale komponente van die kurrikuleringsproses soos voorgestel deur Wiid (1986:6) en word in ag geneem by die opstel van 'n interimprogram vir die oorgangsfase.

5.3.1 Doelstellings

Alle rolspelers wat deel uitmaak van die kurrikuleringsproses, moet 'n keuse kan uitoefen ten opsigte van die keuse van doelstellings vir die volksdanskomponent. Sou dit wees vir die verbetering van intergroepverhoudings en die ontwikkeling van sosiale verantwoordelikheid (sien hoofstuk 4), sal kulturele uitruiling, kultuurontwikkeling, kulturele belewing of kulturele begrip van toepassing wees. Volksdansen kan byvoorbeeld aangebied word met bewegingsontwikkeling (bemeestering/verfyning van uitvoering) of fiksheid as uitgangspunt. Ander doelstellings mag wees dat dit slegs beoefen word vir deelname en aanskouing. Die keuse van die spesifieke doelstelling sal verskil van skool tot skool en

gemeenskap tot gemeenskap, omdat voldoen moet word aan hul bepaalde behoeftes soos bepaal deur die situasie-analise.

5.3.2 Leerinhoude

Die selektering van leerinhoude sal die volgende stap in die kurrikuleringsproses wees. Daar moet eers vasgestel word watter danse as geskik beskou word om ingesluit te word in die opvoedingsprogram, omdat kultuurgroepe heel dikwels kultuurgoedere as privaat en sensitief beskou. So byvoorbeeld het Fleming (1992:35) bevind dat leerlinge van Suid-Asiatiese afkoms verskeie morele en kulturele besware gehad het by die deelname aan dans in die algemeen sowel as aan kulturdanse. Sommige ouers beskou kulturele oordrag as die taak van die gemeenskap en nie van die skool nie en is daarom nie gediend met die insluiting van kulturdanse in die opvoedingsprogram nie. Katzenellenbogen (1994) het bevind dat volksdanse so vervlegd is met rituele en godsdiens (bv. die Venda se Dombadans) dat sekere kultuurgroepe buitelanders nie eens toelaat om die danse waar te neem en soms ook nie uit te voer nie. Sy meld ook dat "sosiale" kulturdanse wat rekreatief beoefen word, vir die kultuurleiers van bepaalde swart groepe aanvaarbaar is vir insluiting in skoolprogramme. Volgens Fleming (1992:36) beskou Moslemgroepe, afkomstig uit Bangladesh en woonagtig in Brittanje, dans as 'n kulturele taboe.

By die selektering van middele moet die fyner onderskeidings wat belangrik is vir die verskillende groepe, ook in berekening gebring word.

5.3.3 Onderrig

By die keuses van onderrigprosedures moet die kurrikuleerders kennis neem van die wyses waarop onderrig gaan plaasvind en wie die aanbieder gaan doen. Indien die keuse op die L.O.-onderwyser val, moet daar verseker word dat die inhoud korrek en sistematies oorgedra word en dat die onderwyser die fyner nuanses van die danssoort ken en verstaan. Indien dit nie die geval is nie, kan die hulp van 'n persoon van die spesifieke gemeenskap of 'n leerling in die klas gevra

word om die aanbieding waar te neem. Die onderrig van volksdansen word huidiglik hoofsaaklik deur vroue gedoen omdat die manlike leerkragte geen opleiding en blootstelling gehad het nie. Deur middel van indiensopleiding kan manlike L.O.-onderwysers bemagtig word om wel volksdansen aan te bied, en waar sinvol, kan dit deur die manlike en vroulike leerkragte gesamentlik aangebied word.

5.3.4 Evaluering

Die evalueringsfase, veral aan die einde van die program, behoort die bereiking van die gekose doelstellings te bepaal. Veral met 'n uitruilprogram in die oorgangsfase sal die persepsies van die leerlinge, die skool en die ouers in ag geneem kan word om die verwagtinge van die gemeenskap te bevredig. Vormende evaluering sal deurgaans geskied soos dit 'n opvoedkundige en leerfunksie betaam.

In die lig van al hierdie veranderlikes word 'n voorstel hier gemaak vir die implementering van multikulturele volksdansen in die opvoedingsprogram tydens die oorgangsfase.

5.4 'N KERNPROGRAM VIR MULTIKULTURELE ONDERWYS IN VOLKSDANS

Die onderstaande program kan 'n moontlike oorweging vir kurrikuleerders wees wat die behoeftes van die onderwys in die huidige tydvak moet aanspreek. Dit word ook veronderstel dat waar dit kultureel aanvaarbaar is, volksdansen vir meisies sowel as seuns apart of in 'n ko-edukasiesituasie aangebied sal word. Hierdie interimprogram sal waarskynlik slegs vir die oorgangstydperk bruikbaar wees. Die program wat volg (tabel 7), is die breë raamwerk van die keuse van inhoud vir 'n volksdansenprogram vir Suid-Afrikaanse skole. Daar word hiermee veronderstel dat volksdansenhede in elke standerd (sub A. tot st. 10) aangebied sal word.

TABEL 7: 'N KERNPROGRAM VAN VOLKSDANSE IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE

SKOOLFASES	RASIONAAL	HOOFDOEL	KEUSE VAN INHOUDE
FASE EEN: Ontdekkingsfase	Kulturele beleving en vaslegging	Beleving en bewuswording van eie en onmiddellike ander kulture	Danse volgens kultuursamestelling in klas en in skool
		<i>Kulturele doel</i>	
FASE TWEE: Bemeesteringsfase		Kennis van verskeidenheid danspassies, dansopstelling, danse en fisieke bemeestering	Danse in munisipale gebied en provinsie en passies wat uniek of kenmerkend is van die danse
		<i>Bewegingsdoel</i>	
FASE DRIE: Verfyningsfase	Kulturele uitruiling	Kulturele uitruil vir volksdanse in buurstate	Volksdanse van buurstate Volksdanse in provinsie Danse volgens kultuursamestelling in sy land en minderheidsgroepe, bv. immigrante
		Kennismaking met alle kultuurgroepe in skool, provinsie en land	
		<i>Kulturele doel</i>	
FASE VIER: Verrykingsfase	Kultuurskepping	Waardering van multikulturele samestelling in land Nasiebou	Danse volgens kultuursamestelling in land en nuutgeskepte kontemporêre danse Afrikadanse Internasionale volksdanse
		Kennismaking en begrip vir volksdanse van kontinent en internasionaal	
		<i>Kultuur/Sosiale doel</i>	

Die vertrekpunt in die opvoeding van die kind in die ONTDEKKINGSFASE moet die aanleer wees van danse volgens die kultuursamestelling van die klas en skool (soos byvoorbeeld die sangspeletjies wat opgeneem is in die volksdansafdeling van die DOO). Elke skool se bevolkingsamestelling is uniek. Die behoefte van elke plaaslike gemeenskap moet aangespreek word deur die keuse van inhoud van die rolspelers.

Die tweede fase is die BEMEESTERINGSFASE waarin danse, passies en dansopstellings gedoen word vir fisieke bemeestering en kennis van 'n verskeidenheid danspassies.

Die sosialiseringsproses in die VERFYNINGSFASE vind deurlopend plaas en die leerling se vaardighede ontwikkel, verbreed en verfyn deur die kennismaking met die groot verskeidenheid kultuurgroepe in sy skool, provinsie, land en buurstate. Die leerlinge moet dus eers die volksdanse van die verskeidenheid kultuurgroepe in sy skool ken voordat nasiebou kan plaasvind. Die uitkring na die waardering en respek vir volksdanse van die buurstate is dan 'n logiese uitvloeisel na nasiebou.

Die laaste fase, VERRYKINGSFASE, gaan nie net gepaard met die integrasie van alle groepe in die Suid-Afrikaanse samelewing nie, maar ook met die internasionale gemeenskap. Die leerling se basis waarop hy sy kultuur ervaar, is vasgelê deur sy eie kultuurdanse en dié van sy skoolsamestelling. Die kennismaking met ander kultuurgroepe kan sy ervaring verbreed en wanneer hy aan die einde van die opvoedingsproses kom, word die basis verder verstewig deur die uitvoering van Afrikadanse en daarna internasionale volksdanse. Nasiebou word dan gevolg deur nasietrots en die leerling word op hierdie stadium bewus van die totaliteit van sy land. In die twaalfjarige proses kan die leerling ontwikkel tot 'n kultureel-aanpasbare individu wat sy plek kan volstaan as ingeligte en trotse landsburger en wêreldburger.

5.5 'N VOORBEELD VAN 'N PROGRAM VIR 'N HIPOTETIESE SKOOL

5.5.1 Situasië-analise

Die Pom-pom skool, 'n skool (sub A tot st 10) wat in die Wes-Kaap geleë is en waarvan die skoolbevolking bestaan uit 50% swart Xhosaspreekende en 50% blanke Engelssprekende leerlinge, word as voorbeeld gebruik. Die gemeenskap waarin die skool geleë is, weerspieël die samestelling van die skool wat beteken dat die kultuurgroep woonagtig is in die gebied of buurt. Verder beskik die skool oor die dienste van gekwalifiseerde L.O.-leerkrigte wat almal opleiding in die volksdansafdeling ontvang het. Die leerlinge, onderwysers en gemeenskap het op 'n volksdansprogram besluit waarvan die klem hoofsaaklik op kulturele ontwikkeling val, en wat uiteindelik sal uitloop op nasiebou.

5.5.2 Doel van die program

Die doel van die program is:

- dat die onderwyser oor kennis moet beskik van danse wat in die omgewing, streek, provinsies, ensomeer voorkom;
- dat die danse van die verskillende bevolkingsgroepe as toepassing op die jaarlikse kulturfeste, eisteddfods en volkspele gedans word;
- dat ouer- of gemeenskapsleiers te eniger tyd toegelaat mag word om danse op aanvraag van die onderwyser vir leerlinge aan te leer;
- dat die skoolgemeenskap daarop konsentreer om eie skooldanse te skep wat inpas by die kultuur van die skool.

5.5.3 Doelstellings

Die doelstellings van die volksdansprogram sal eerstens gemik wees op kultuurgroepinteraksie om sodoende harmonie en samewerking te bevorder. Deur

middel van waardering en respek vir mekaar eenheid in die skool en gemeenskap tot stand gebring word wat tot 'n samehorigheidsgevoel sal lei. Hierdie eenheidsgevoel sal geprojekteer word sodat nasiebou bewerkstellig kan word, en dit sal lei tot die opdoen van kennis van onmiddellike ander kulture, kulturele uitruiling en 'n groter mate van kennis van kulture buite die land en kontinent.

5.5.4 Leerinhoude

Die leerinhoude bestaan eerstens uit die kultuurgoedere van die skoolsamestelling wat hoofsaaklik Engels en Xhosa is. Dit word verder uitgebrei na volksdane van kultuurgroepe in die streek of provinsie, naburige provinsies, alle provinsies, buurstate, Afrikalande tot die internasionale arena. Die inhoudelike samestelling toon dus 'n uitkring vanaf die bekende omgewing tot die onbekende. Inhoude vir nasiebou bestaan uit kontemporêre danse.

5.5.5 Onderrig en bestuur

Die onderrig van die verskillende kultuurdanse hang af van die kennis waaroor die leerkragte beskik. Indien daar 'n gebrek aan inligting is, word die ouers of ander gemeenskapslede gevra om insette te lewer. Die leerkragte gee ook die leerlinge geleentheid om mekaar kultuurdanse te leer tydens die L.O.-lesse of in die buite-kurrikulêre kultuurprogram. Die lesse sal strek vanaf sub A. tot st. 10.

5.5.6 Evaluering

Deurlopende evaluering word gedoen om vas te stel of die verwagte doelstellings en uitkomste bereik is. Aan die optrede van die leerlinge gedurende die interimtydperk sal gemerk kan word of integrasie, kultuuruitruiling, ensovoorts plaasgevind het.

Vervolgens die Volksdansprogram vir die Pom-pom skool (tabel 8).

TABEL 8: VOLKSDANSPROGRAM VIR POM-POM SKOOL

SKOOLFASES	DOELSTELLINGS VAN PROGRAM	KEUSE VAN INHOUDE
ONTDEKKINGS-FASE: Sub A tot St. 1	Groepinteraksie Uitlewing deur nabootsing en verbeelding Opbou van elementêre bewegingskat	Groepdansa van Xhosa en Engelse en onmiddellike ander kultuurgroepe in die klas/skool Sang/aksie/speletjiesdansa
BEMEESTERINGS-FASE: St. 2 St. 3 St. 4	Kennis van verskeidenheid danspassies, dansopstelling en fisieke bemeestering van passies Ontwikkeling van respek vir ander kulture Bemeester elementêre danspasse Groepinteraksie en kultuuruitruiling Waardering van ander kulture Kernis van minder bekende groepe	Aanleer van klas se eie danse met Engelse en Xhosaliedjies Aanleer van volksdansa van onderskeie kulture op skool, bv. Engels en Xhosa Aanleer van volksdansa van ander kultuurgroepe in omgewing/streek, bv. die Afrikaners, Indiërs, Maleiers, Kleurlinge, ens. Aanleer van verskeidenheid volksdansa in skool Volksdansa van ander kleiner kultuurgroepe in Wes-Kaap, insluitend internasionale kulture met klem op die fisieke betekenis van danse
VERFYNINGS-FASE: St. 5 St. 6 St. 7	Groepkohesie Kennismaking met kultuurgroepe in ander provinsies Kultuuruitruiling Verfyning van danspasse Respek vir ander kulture	Skepping van Volksdansa van kultuursamestelling van klas/skool Volksdansa van kulture in naburige provinsies soos Noord-Kaap en Oos-Kaap Volksdansa van buurlande soos Lesotho en Swaziland Volksdansa van buurlande soos Namibië, Botswana, Mosambiek en Zimbabwe
VERRYKINGS-FASE: St. 8 St. 9 St. 10	Samehorigheid en nasiebou Kennis en waardering vir danse van die kontinent Kulturele uitruil, kennis en wêreldperspektief	Skepping van kontemporêre Volksdansa van multikulturele samestelling van die land Volksdansa van ander Afrikalande Volksdansa van internasionale lande

5.6 OPSOMMING

Die program beweeg vanaf bekende of eie volksdane tot minderbekende en onbekende volksdane. Die kennis en sosiale ontwikkeling van die kind verbreed en intensifiseer soos hy/sy deur die proses beweeg. In die ontdekkingsfase word daar gefokus op groepinteraksie en die opbou van 'n elementêre bewegingskat. Om hierdie doel te bereik, word sang/aksie en speletjiedane van die samestelling van die klas of skool aangeleer sowel as dié van ander onmiddellike kultuurgroepe, byvoorbeeld immigrante.

Tydens die bemeesteringsfase word die klem geplaas op die kennis en bemeestering van 'n verskeidenheid van danspasse wat Engels of Xhosa van aard is. Die rasionaal is dus op die bemeestering van die bewegings.

In die verfyningsfase word daar gefokus op die kennismaking met danse van ander kultuurgroepe in die provinsie sodat kultuuruitruiling kan plaasvind en 'n respek en waardering vir ander kan ontwikkel.

Tydens die verrykingsfase val die klem hoofsaaklik op nasiebou wat vergestalt word in danse van kontemporêre en multikulturele aard. Die kennis en waardering van danse van kultuurgroepe van die kontinent word uitgebrei en 'n internasionale perspektief word nagestreef.

Om 'n relevante sillabus daar te stel, is dit eers nodig om 'n situasie-analise te maak van die bestaande kurrikulum asook die bestaande gemeenskap wat die kurrikulum moet bedien. In hierdie hoofstuk is ondersoek ingestel na die huidige verspreiding en konsentrasie van die bevolkingsgroepe in die land wat as basis dien vir die beginsels van die kurrikuleringsproses. Deur bewus te wees van die meerderheidsgroepe in elke provinsie, sal die taak van kurrikuleerders aansienlik vergemaklik word omdat die inhoudes dianooreenkomstig bepaal kan word.

Die huidige oorgangsfase sal nog 'n hele aantal jare voortduur omdat integrasie stadig en geleidelik plaasvind. Die volksdansprogram wat as voorbeeld opgestel is, het ten doel om kurrikuleerders te laat fokus op soortgelyke variasies.

HOOFSTUK SES

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Die implementering van MKO as onderwysbenadering bied nou (1995) die ideale geleentheid in Suid-Afrika omdat daar tans 'n oorgangstydperk beleef word, 'n oorgang weg van 'n politieke en onderwysstelsel wat bevolkingsgroepe van mekaar geïsoleer en vervreem het. Alhoewel baie rekonstruktiewe werk eers gedoen moet word voordat daar hoegenaamd sprake kan wees van gelyke onderwys, is daar vroeg reeds besluit oor die raamwerk en die filosofie van onderwys in Suid-Afrika.

Die L.O.-sillabusse van die verlede moet as een nasionale leerplan in alle behoeftes van alle Suid-Afrikaanse leerlinge voorsien om veral in die oorgangstydperk die integrasie van skole vlot te laat verloop. Skole sal inderwaarheid nog vir 'n geruime tyd monokultureel van aard wees omdat integrasie 'n baie tydsame proses is. Dit is daarom baie belangrik dat alle rolspelers in die kurrikuleringsproses die realiteite moet beseef en nie moet verwag dat alles oornag reggestel sal word nie. In 'n poging om regstelling doelgerig te laat geskied, is dit nodig om die kurrikulum geleidelik dienoooreenkomstig te verander. Die volksdonsprogram in die L.O.-sillabus bied die geleentheid aan alle kultuurgroepe om meer te leer van mekaar se kultuur en om sodoende respek en waardering vir mekaar te ontwikkel.

6.2 SAMEVATTING

As gevolg van die krisistoestand in die huidige Suid-Afrikaanse onderwysopset is verskeie probleme geïdentifiseer. Probleme, veral ten opsigte van kurrikulering van

sillabusse vir die verskillende skoolvakke, het ontstaan. Een van hierdie skoolvakke, naamlik L.O., is deur hierdie studie onder die loep geneem.

Die huidige onderwysstelsel is gebaseer op 'n Westerse onderwysstelsel en het verskillende probleme meegebring. Die onderwysstelsel was gebaseer op ras en sillabusse was hervolgens opgestel. Deur middel van die kurrikulumkomitee vir L.O. vir meisies is daar gepoog om 'n kernsillabus daar te stel wat deur alle departemente verbesonder moes word. Alhoewel die onderskeie onderwysdepartemente die kernsillabus verbesonder het, het daar uiteenlopende interpretasies voorgekom. Die verskil was veral ten opsigte van die danskomponent Volksdans.

Die onderskeie bestaande Volksdansprogramme fokus op die volgende:

- die DOO maak gebruik van 'n monokulturele benadering wat fokus op tradisionele danse van die swart bevolkingsgroepe van die land;
- die sillabus van die voormalige Departement Onderwys en Kultuur (Administrasie: Raad van Verteenwoordigers) het hoofsaaklik gebruik gemaak van die implementering van die ISTD-sillabus, wat Volksdans as 'n kunsvorm benader;
- die voormalige Departement Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad) het gebruik gemaak van 'n multikulturele benadering tot die Volksdansprogram.

Bogenoemde benaderings vorm dus die basis van 'n moontlike toekomstige Volksdanssillabus wat sy vertrekpunt het in 'n multikulturele na 'n monokulturele tot 'n internasionale perspektief.

Die voorstelling van 'n dansprogram vir 'n multikulturele Suid-Afrikaanse gemeenskap word gemaak nadat daar eers op die rasionaal en doelstellings van die 'n kernprogram gedurende die oorgangstydperk besluit is (verwys Tabel 6). Die kind moet eers sy of haar eie kultuur ken en verstaan en dan die kultuur van diegene van haar of sy skool, omgewing en provinsie. Deur die volksdansen van

die verskillende kultuurgroepe in die land te ervaar, kan dit lei tot respek en waardering vir die multikulturele Suid-Afrikaanse gemeenskap. Daardeur word nasiebou versterk en kreatiewe kontemporêre danse geskep. Met hierdie stewige basis kan die kind beter in staat wees om sy/haar plek in beide die nasionale sowel as die internasionale gemeenskap vol te staan.

6.3 GEVOLGTREKKINGS

Die bevinding ten opsigte van die hipotese is dat daar nie 'n uniforme Volksdansprogram in die sillabusse van die vorige onderwysdepartement bestaan wat in die behoeftes van die multikulturele Suid-Afrikaanse gemeenskap voorsien nie.

Ten opsigte van die seleksie van inhoude van bestaande sillabusse kan herrangskikking geskied om sodoende die gemeenskaplike doel van wedersydse respek, waardering en begrip, kulturele uitruiling en nasiebou te bewerkstellig.

'n Verdere bevinding is dat die verteenwoordiging van volksdanse wat deur die skoolsamestelling bepaal word, die danse wat deur die inwoners van die streek of provinsie uitgevoer word en danse wat oor die hele Suid-Afrika voorkom, as fokuspunt behoort te dien. Daarna sal danse van Suidelike Afrika volg, asook danse van die res van Afrika. Heel laaste sal internasionale volksdanse wees wat onder meer die Europese volksdanse kan insluit. Daar is dus nie totaal wegbeweeg van die huidige inhoude nie, maar daar het slegs 'n klemverskuiwing plaasgevind wat sal geld vir die oorgangstydperk. Elke skool moet die keuse van inhoude maak ten opsigte van hul multikulturele samestelling. Die bevolkingsverspreiding het die leemtes blootgelê waar navorsing nodig is, asook die meerderheidsgroepe in elke provinsie probeer aandui (sien 5.2).

Die gevolgtrekking na die beantwoording van spesifieke vrae wat in die probleemstelling verskyn, is as volg:

- Volksdans verdien 'n baie belangrike plek in die L.O.-kurrikulum in die bereiking van die doelstellings van kulturele uitruiling, kulturele verdraagsaamheid en nasiebou.
- Kurrikuleerders het 'n belangrike rol te speel ten opsigte van die totale kurrikuleringsproses rondom die verskaffing van relevante inhoude in die L.O.-sillabus.
- 'n Multikulturele onderwysbenadering bied 'n oplossing vir die huidige onderwysproblematiek.

6.4 AANBEVELINGS

Verskeie aanbevelings kan gemaak word ten opsigte van die insluiting van relevante volksdane in die L.O.-sillabus.

- Die totale L.O.-sillabus moet weer in oënskou geneem word.
- Om een L.O.-sillabus daar te stel, moet 'n enkele filosofie ten opsigte van die vak bepaal word.
- 'n Deeglike situasie-analise moet gedoen word om presies vas te stel wat die behoeftes van die Suid-Afrikaanse samelewing is.
- 'n Herevaluering van navorsing wat reeds gedoen is oor die verskillende groepe ten opsigte van kultuur, moet gedoen word om moontlike persepsies te sensitiseer.
- Die demokratiese grondslag van die kurrikuleringsproses moet ook duidelik sigbaar wees om optimale deelname van alle rolspelers te verseker.

- Die voordele, nadele en praktiese implikasies van die multikulturele onderwysbenadering moet deeglik bestudeer word voordat besluit word op hierdie onderwysbenadering.
- Die toekomstige L.O.-sillabus moet nie net die verskeidenheid van bevolkingsgroepe in ag neem nie, maar ook die verskeidenheid van geloofsoortuigings en die afsonderlike onderrig van die geslagte.
- Die strewe na die opheffing en bevordering van die verskillende kulture asook die positiewe rol wat volksdans kan speel in die vorming van 'n harmonieuse Suid-Afrikaanse samelewing, moet as belangrike doelstellings van 'n veranderde L.O.-sillabus dien.
- Die oordrewe afrigting van leerlinge ten opsigte van Europese volksdanse doen meer skade omdat die doelstellings van die opvoeding in geheel nie gerealiseer word nie en daarom moet gepoog word om die leerder eers sy eie omgewing te laat verstaan en daarna na 'n onbekende te beweeg.
- Navorsing moet oor die hele Suid-Afrikaanse spektrum geskied ten opsigte van beide bestaande en onbekende volksdanse.

6.5 SLOTOPMERKINGS

Die Suid-Afrikaanse gemeenskap is tans (1995) in 'n baie sensitiewe oorgangstydperk. Ouers en onderwysers moet saam beding vir 'n effektiewe en relevante kurrikulum vir hul kinders en leerlinge om hul sodoende voor te berei om hul plek vol te staan in 'n multikulturele samelewing.

Die persepsie van die samestelling van die Suid-Afrikaanse gemeenskap het verander van verskeie geïsoleerde monokulturele samelewings na 'n multikulturele samelewing. Die totale onderwyspraktyk was gebaseer op 'n stelsel van aparte ontwikkeling en het grootskaalse verwydering meegebring tussen die onderskeie

bevolkingsgroepe van die land. Die verandering in politieke bestel het ook 'n verandering in die onderwys genoodsaak.

Die nuwe regering poog om op 'n demokratiese, verantwoordbare en deursigtige basis te fungeer. Die belangrikste doelstelling van die nuwe regering is om die skade te herstel wat deur die vorige bestel veroorsaak is, en totale heropbou te laat plaasvind op alle vlakke van die samelewing. As deel van hierdie heropboufunksie, het die onderwys ook 'n rol te speel en so ook L.O. en meer spesifiek een van die komponente van die dansafdeling, naamlik Volksdans. Hierdie belangrike funksie word deur Gilbert (1974:2) as volg beskryf:

Folk dancing meets the objectives of physical education better than any other one activity in the field. Besides being a joyous activity in its own rights, it promotes physical fitness through the vigorous sustained activity; it develops body balance, poise, and neuro-muscular coordination; it helps to people to relate to people - to see our differences and similarities through dance.

BIBLIOGRAFIE

Administrasie: Raad van Verteenwoordigers - Departement van Onderwys en Kultuur. 1987. **Onderwysbulletin**, (Spesiale uitgawe), Januarie, 9:1-28, Kaapstad: Galvin en Sales.

African National Congress. 1994. Discussion Document.

Angula, N. 1991. Basic education in Namibia: the imperatives of reform and renewal. **Facets**, 91(10):1-3.

Arora, R.K. and Duncan, C.G. 1986. **Multicultural education - towards good practice**. London: Routledge and Kegan Paul.

Bambra, A.J. 1977. Excursion into dance: The future of dance education. In: **Better Teaching and Coaching**. Proceedings of the Eighth International Congress of IAPESGW, Cape Town; Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Banks, J.A. 1979. **Teaching strategies for ethnic studies**. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Banks, J.A. 1981. **Multi-ethnic education: theory and practice**. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Banks, J.A. 1984. **Multicultural education**. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Banks, J.A. 1986a. Multicultural education: development, paradigms and goals. In: Banks, J.A. and Lynch, J. (eds.), **Multicultural education in western societies**. London: Holt, Rinehart and Winston.

Banks, J.A. 1986b. Race, ethnicity and schooling in the United States: past, present and future. In: Banks, J.A. and Lynch, J. (eds.), **Multicultural education in western societies**. London: Holt, Rinehart and Winston.

- Banks, J.A. and Banks M. 1989. **Multicultural education: issues and perspectives**. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. and Lynch, J. (eds.) 1986. **Multicultural education in western societies**. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Bennett, C.I. 1990. **Comprehensive multicultural education - theory and practice** (Second edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brandt, G.L. 1986. **The realization of anti-racist teaching**. London: Falmer Press.
- Bullivant, B.M. 1986. Multicultural education in Australia: an unresolved debate. In: Banks, J.A. and Lynch, J. (eds.), **Multicultural education in western societies**. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Burnett-Van Tonder, C. 1984. 'n Choreologiese en danskundige ontleding van Venda-danse met enkele antropologiese perspektiewe. Ph.D.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Burnett-Van Tonder, C. 1987a. **Sosio-etniese danse van die Venda-vrou**, (Eerste uitgawe). Pretoria: HAUM.
- Burnett-Van Tonder, C. 1987b. The role of dance in culture and education. **Educamus**, August: 12-19.
- Burnett-van Tonder, C. 1991. Operationalising social development in movement activities: implications for teaching and coaching. In: Katzenellenbogen, E.H. and Potgieter, J.R. (eds.), **Sociological perspectives of movement activity**. Proceedings of International Seminar, August. Stellenbosch: Institute for Sport and Movement Studies.
- Cape Education Department. 1993. Teaching programme for physical education, Boys and Girls: Substandards A and B and Girls: Standards 1 to 10. Implementation Date: 1993, (Second edition). Cape Town: Cape Education Department.

- Carl, A.E. 1986. **Onderwyserbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling in sekondêre skole in die Republiek van Suid-Afrika.** D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Carl, A.E. 1995. **Teacher empowerment through curriculum development: theory into practice.** Cape Town: JUTA.
- Carl, A.E., Volschenk, A., Franken, T., Ehlers, R., Kotze, K. and Van Der Merwe, C. 1988. **Curriculum development in the primary school- a modular approach.** Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Cawood, J., Park, T. en Carl A.E. 1986. **Onderrigleiding. Kursusaantekeninge vir M.Ed.-studente,** Universiteit van Stellenbosch.
- Chanan. 1977. **Culture, class and the curriculum; The politics of curriculum reform.** *The Open University*, 16-17. Great Britain: The Open University Press.
- Christie, P. 1985. **The right to learn.** Johannesburg: Sached Trust/Raven Press, 245.
- Christie, P. 1990. **Open schools - racially mixed Catholic schools in South Africa, 1976-1986.** Johannesburg: Raven Press.
- Claassen, J.C. 1989. **Multikulturele onderwys: 'n studie in die vergelykende opvoedkunde.** D.Ed.-proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Cohen, C. 1994. **Administering education in Namibia: the colonial period to the present.** Windhoek: Namibia Scientific Society.
- Cole, M. 1986. In: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. and Modgil, C. **The interminable debate.** Sussex: Falmer Press.
- Committee of Heads of Education Departments. 1991. **A Curriculum Model for Education in South Africa: A Discussion Document.** November.

- Committee of Heads of Education Departments. 1992. **A Curriculum Model for Education in South Africa: A Discussion Document.** University of South Africa. October.
- Coombs, P. 1985. **The world crisis in education.** New York: Oxford University Press.
- Corner T.E. and Van de Bunt-Kokhuis S.G.M. 1991. **The space between words - cross-cultural essays in education.** The Netherlands: Tilburg University Press.
- Coutts, A. 1992. **Multi-cultural education: the way ahead.** Pietermaritzburg: Shuter and Shooter.
- Craig, P.G. 1991. Physical Education and social change: Some critical comments on theory and practice. In: Katzenellenbogen, E.H. and Potgieter, J.R. (eds.), **Sociological perspectives of movement activity.** Proceedings of International Seminar, August, 1991. Stellenbosch: Institute for Sport and Movement Studies.
- Cronjé, P.K. 1976. Die aanvangonderwysstelsel vir Blankes in Suidwes-Afrika: 'n pedagogiese evaluering. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.
- Dalrymple, L. 1992. The case for drama and theatre studies. **Africa 2001**, 1(2):59-61.
- Davis, G. 1986. Strategies for change. In: Arora, R.K. en Duncan, C.G. **Multicultural education - towards good practice**, 9-24 Routledge and Kegan Paul.
- De Klerk, W. 1994. 'n Nuwe Kultuur. **De Kat**, September, 29.
- De Villiers, E. 1990. **Walking the tightrope: recollections of a schoolteacher in Soweto.** Parklands: Jonathan Ball.

De Vries, C.G. 1990. Onderwys vir 'n multikulturele Suid-Afrika. **Die Unie**, September, 87(3):64-70.

Departement van Nasionale Opvoeding. 1992. Onderwysvernuwingstrategie, November. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Department of Education and Training. 1987. Syllabus for Physical Education, Substandard A to standard 2, standard 3 to 5, 1-13. Pretoria: Department of Education and Training.

Department of Education and Training. 1988. Syllabus for Physical Education, (Girls) standard 6 to 10. Pretoria: Department of Education and Training.

Die Burger. 1993. Volkspede word tagtig jaar oud. 23 Desember: 4. Kaapstad: Nasionale Pers.

Du Plessis, T. 1991. Onderwysvernuwing in Namibië: les te leer uit leemtes. **Karring**, Winter, 7:15-18.

Edas, J. 1994. Telefoniese onderhoud met die vakadviseur in Liggaamlike Opvoeding vir seuns in die Administrasie: Raad van Verteenwoordigers, Departement van Onderwys en Kultuur, Bellville.

Edumove Forum. 1992. Commentary from Edumove Forum: a curriculum model for education in South Africa, a discussion document, 20 November 1991, pp.14. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Eisner, E.W. 1985. **The educational imagination**. New York, NY: MacMillan.

Eilfeldt, L. 1969. **Folkdance**. Dubuque, IA.: Wm.C. Brown.

Erasmus, J. 1994. **South Africa's nine provinces: a human development profile**. Development Information Group, Policy and Information Centre. Development Bank of South Africa.

- Fleming, S. 1992. Multiculturalism in the Physical Education Curriculum: the case of South Asian male youth, dance and South Asian dance. **Multicultural Teaching to Combat Racism**, Autumn, 11(1):35-38.
- Forbes, M.J. 1985. The documentation and analysis of selected socio-ethnic Zulu dances for implementation in physical education programmes. M.Ed.-thesis, University of Durban-Westville.
- Foster, P. 1990. **Policy and practice in multicultural and anti-racist education**. London: Routledge.
- Fourie, J.J. 1973. **Tema en variasie in die opvoedingsleer**. Bloemfontein: Sacum.
- Freer, D. 1991. **Toward open schools - possibilities and realities for non-racial education in South Africa**. Manzini: MacMillan Boleswa.
- Gibson, M. 1984. In: Hernández, H. (ed.). **Multicultural education - a teacher's guide to content and process**. Columbus, OH: Merrill.
- Gilbert, C. 1974. **International folkdance at a glance** (Second edition). Minneapolis, MN: Burgess.
- Gollnick, D.M. and Chinn, P.C. 1983. **Multicultural Education in a pluralistic society**. St. Louis, MS: C.V. Mosby.
- Goodey, J.S. 1989b. Education in a multicultural society: some prevalent theory and approach. **South African Journal of Education**, 9 (3): 477-483.
- Grugeon, E. and Woods, P. 1990. **Educating all-multicultural perspectives in the primary school**. London: Routledge.
- Havelock, R.G. 1973. **Planning for innovation through dissemination and utilization for knowledge**. Michigan, WS: Institute for Social Research.
- Hernández, H. 1989. **Multicultural education- a teacher's guide to content and process**. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Hessari, R. and Hill, D. 1989. **Practical ideas for multicultural learning and teaching in the primary classroom**. New York: Routledge.
- Holdstock, L. 1987. **Education for a new nation**. Johannesburg: University of the Witwatersrand, Africa Transpersonal Association.
- Holdstock, T.L. 1991. Perspectives on education for a changing South African society. In: Katzenellenbogen, E.H. and Potgieter, J.R. (eds.), **Sociological perspectives of movement activity**. Proceedings of International Seminar, August. Stellenbosch: Institute for Sport and Movement Studies.
- Heropbou en Ontwikkelingprogram: 'n beleidsraamwerk van die *African National Congress*. 1994. Johannesburg: Umanyano, 147.
- Human, P.G. 1986. **Kurrikulumevaluering. Konsepverslag vir die Raad van Geesteswetenskaplike Navorsing**, Universiteit van Stellenbosch.
- Hunter, W.A. (ed.) 1974. **Multicultural education through competency-based teacher education**. Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Jewett, A.E. and Bain, L. 1985. **The curriculum process in physical education**. Dubuque, IA: Brown.
- Jewett, A.E. and Mullan, M.R. 1977. **Curriculum design: purposes and processes in physical education teaching-learning**. Washington D.C.: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation.
- Kallaway, P. 1984. **Apartheid and education - education of black South Africans**. Cape Town: Galven and Sales.
- Katzenellenbogen, E.H. 1984. **Suid-Afrikaanse danse in volkstrant** (Tweede uitgawe). Pretoria: HAUM.

Katzenellenbogen, E.H. 1986/1993. Dansafdeling: Kernsillabus vir Liggaamlike Opvoeding vir Meisies. Kursusaantekeninge. Departement Menslike Bewegingskunde, Universiteit van Stellenbosch.

Katzenellenbogen, E.H. 1991. Volksdans in die liggaamlike opvoedingprogram. Kursusaantekeninge. Departement Menslike Bewegingskunde, Universiteit van Stellenbosch.

Katzenellenbogen, E.H. 1994. Onderhoud. Departement van Menslike Bewegingskunde, Universiteit van Stellenbosch.

Katzenellenbogen, E.H. and Potgieter, J.R. (eds.), 1991. **Sociological perspectives of movement activity**. Proceedings of International Seminar, August. Stellenbosch: Institute for Sport and Movement Studies.

Katzenellenbogen, E.H. en Wiid, B.M. 1980. **Kurrikulumevaluering: liggaamlike opvoeding vir meisies**. Navorsingsverslag aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Projek: R/33/159. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Katzoa, J.J. 1988. The need for a Namibian-related curriculum. **Education Journal**, 98 (2): 19-21.

Kloppers, W.A. 1990. To move with a different view: a critical look at whether there should be any discussion of the aims of Physical Education presently in South Africa. Unpublished article, Bellville: University of the Western Cape.

Kloppers, W.A. and Jansen, J.D. 1990. To move with a view: a critical review of Physical Education in South Africa. Unpublished article. Bellville: University of the Western Cape.

Komitee van Onderwysdepartementshoofde. 1991. 'n Kurrikulummodel vir Onderwys in Suid-Afrika. April.

- Kraus, R. 1964. **Folk dancing: a guide for schools, colleges, and recreation groups** (Second printing). New York: MacMillan.
- Lawton, D. 1975. **Class, culture and curriculum**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Louw, G.J.J. 1983. **Opvoeding in 'n veelvolkige samelewing**. Pretoria: Oranjewerkers Promosies.
- Lynch, J.L. 1986. **Multicultural education: principles and practice**. London: Falmer Press.
- Lynch, J.L. 1989. **Multicultural education in a global society**. London: Falmer Press.
- McEwan, H.E.K. 1960. **The physical education lesson: a handbook for South African men students and teachers**. Cape Town: Maskew Miller.
- McEwan, H.E.K. and Andrews, B.C. 1988. **Teaching physical education, human movement and fitness in high schools**. Goodwood: Nasou.
- Miller, I. 1994a. Educational equity (sexism, racism, classism, homophobia, ageism, language, disability and religious oppression), Didactics Department of Human Movement Studies, University of the Western Cape.
- Miller, I. 1994b. Theoretical perspectives on Dance. Dance 1 Course notes. Department of Human Movement Studies, University of the Western Cape.
- Ministry of Education and Culture. 1993. **Towards education for all**. Windhoek, Namibia: Gamsberg and Macmillan.
- Mncwabe, M. 1990. **Separate and equal education. South Africa's education at the crossroads**. Durban: Butterworths.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. and Modgil, C. 1986. **The interminable debate**. Sussex: Falmer Press.

National Education Policy Investigation. 1992. **The framework report and final report summaries.** Cape Town: Oxford.

New Dimensions in: Family and school sport, teacher training curricula, research and scientific projects and post-graduate studies. 1984. Proceedings of the Sixth Congress of the International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women, August 1981. Buenos Aires: Ministry of Education and Justice.

Nixon, J.E. and Jewett, A.E. 1964. **Physical education curriculum.** New York: Ronald Press.

Oliva, P.F. 1988. **Developing the curriculum** (Second edition). Glenview, ILL: Scott, Foresman.

Pai, Y. 1984. Cultural diversity and multicultural education. **Lifelong learning**, 7, January: 7-9.

Park, T. 1981. Die vakhoof en onderwysvernuwing. **Die Unie**, Mei: 271-274.

Paterson, G.D. 1991. Development of social skills through physical education. In: Katzenellenbogen, E.H. and Potgieter, J.R. (eds.), **Sociological perspectives of movement activity.** Proceedings of International Seminar, August. Stellenbosch: Institute for Sport and Movement Studies.

Persad, M. 1994. Telefoniese onderhoud met die vakadviseur in Liggaamlike Opvoeding in die Administrasie: Raad van Afgevaardigdes. Departement van Onderwys en Kultuur, Durban.

Pillay, P.N. 1990. The development and underdevelopment of education in South Africa. In: Nasson, B. and Samuel, J. **Report for the Second Carnegie Inquiry into Poverty and Development in Southern Africa**, 30-47.

Posner, G.J. 1992. **Analyzing the curriculum.** New York, NY: McGraw-Hill.

- Postma, J.W. 1984. **Introduction to the theory of physical education** (Second revised edition). Cape Town: A.A. Balkema.
- Provinsie van die Kaap die Goeie Hoop, Departement van Onderwys. 1972. **Sillabus vir liggaamlike opvoeding vir meisies, substanderd A tot standerd tien**. Kaapstad: Kaaplandse Onderwysdepartement.
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 1981a. **Onderzoek na die Onderwys. Verslag van die Werkkomitee insake Kurrikulering**. Pretoria: RGN.
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 1981b. **Verslag van die Werkkomitee: Vernuwingsstrategieë in die Onderwys**. Pretoria: RGN.
- Reconstruction and Development Programme. 1994. **Draft Six. Policy Framework of the ANC, Alliance partners and other mass organizations in the wider civil society**.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. and Lewis, A.J. 1981. **Curriculum planning for better teaching and learning** (Fourth edition). Canada: Holt, Rinehart and Winston.
- Semple, M. 1992. **Cultural diversity, physical education and dance. The British Journal of Physical Education**, Summer, 23 (2): 36-38.
- Singer, R. and Dick, W. 1980. **Teaching physical education: a systems approach**. Boston: Houghton Mifflin.
- Sleeter, C.E. and Grant, C.A. 1988. **Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender**. New York: Charles E. Merrill.
- Solomons, D. 1994. **Telefoniese onderhoud met die vakadviseur in Liggaamlike Opvoeding vir meisies in die Administrasie: Raad van Verteenwoordigers, Departement van Onderwys en Kultuur, Mitchells Plain, Kaapstad**.
- Sönghe, W.F. 1977. **Die probleem van grondslagdenke in die kurrikulumbesinning. Educare, Universiteit van Suid-Afrika, 38**.

- Squelch, J.M. 1991. Teacher education and training for multicultural education in a multicultural society. M.Ed.-thesis, University of South Africa.
- Steenkamp, S.W.B. 1993. Konflikhantering as bestuurstaak in 'n multikulturele onderwysopset. M.Ed.-thesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Steyn, J.C. 1982. Perspektiewe op skoolkurrikula vir eietydse multikulturele Suid-Afrika. 'n Loodsondersoek, 100.
- Steyn, J.C. 1990. Die skoolkurrikulum in 'n multikulturele samelewing. **Die Unie**, September, 87(3): 71-75.
- Stoffels, J.N.F. 1992. Die kurrikulêre problematiek van die liggaamlike opvoeder. M.Ed.-thesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Stone, R.M. 1988. Performance in contemporary African arts: a prologue. **Journal of Folklore Research**, 25(1-2): 3-15.
- Suzuki, B.H. 1984. Curriculum transformation for cultural education. **Education and Urban Society**, 16(3): 294-322.
- Swarts, P. 1993. Scope and purpose of the Second National Seminar for teacher educators. **Facets**, 12 (1): 23-25.
- Taylor, D.J.L. 1994. Telefoniese gesprek met dosent in die Departement Onderwysadministrasie en Vergelykende Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch. April.
- Tiedt, P.L. and Tiedt, I.M. 1990. **Multicultural teaching - a handbook of activities, information and resources**. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Troyna, B. 1987. Beyond multiculturalism: towards the enactment of anti-racist education in policy, provision and pedagogy. **Oxford Review of Education**, 13 (3): 307-320.

- Tyler, R.W. 1949. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press.
- Uhl, S. 1994. School education in a "multicultural society": opportunities and limits. Fachgruppe Erziehungswissenschaft, Universität Konstanz, Postfach 5560D 46, D-78434 Konstanz, Germany. Translated by James Stuart Brice. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 14(2): 77-86.
- University of the Western Cape notes. 1994. Professional preparation. Department of Human Movement Studies and Physical Education. Bellville: University of the Western Cape.
- University of the Western Cape notes. n.d. Principles of physical education. Department of Human Movement Studies and Physical Education. Bellville: University of the Western Cape.
- Van Loggerenberg, M. 1989. Wêreldonderwys in die spanningsveld tussen gemeenskaplikheid en diversiteit. Rede gelewer by OVSA-kongres, 12 Januarie. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Rensburg, D.J.J. 1992. Education must relate to work. **Academic Standard**, Mei, 1 (3): 5.
- Van Ryneveld Grové, H. 1992. The problem of differentiation in the context of multicultural education. D.Ed.-dissertation, University of Port Elizabeth.
- Van Schalkwyk, O. 1981. **Fokus op die onderwysstelsel**. Durban: Butterworth.
- Van Schoor, J. 1994. Telefoniese onderhoud met die skoolhoof van die Laerskool Stellenbosch, Stellenbosch. April.
- Van Zyl, E.J. 1993. 'n Evaluering van die kurrikulummodelle soos voorgestel deur die National Education Policy Investigation (NEPI) en die Onderwysvernuwingstrategie (OVS). M.Ed.-seminaar, Universiteit van Stellenbosch.

- Van Zyl, M. 1985. Die dokumentasie en danskundige ontleding van bepaalde Suid-Sotho danse met verwysing na die liggaamlike opvoedingprogram. M.A.(LO)-tesis, Potchefstroomse Universiteit vir Christelik Hoër Onderwys.
- Visagie, N.C. 1992. Musiek op skoolvlak binne 'n multikulturele gemeenskap. M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Wiid, B.M. 1976. Die nastrewing van affektiewe doelstellings in liggaamlike opvoeding vir meisies. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Wiid, B.M. 1986. An aim orientated 12-year programme. Unpublished paper presented at the International Congress of SAASSPER, Johannesburg.
- Wiid, B.M. 1991. Teaching for social development: a practical approach. In: Katzenellenbogen, E.H. and Potgieter, J.R. (eds.), **Sociological perspectives of movement activity**. Proceedings of International Seminar, August. Stellenbosch: Institute for Sport and Movement Studies.
- Willgoose, C.E. 1969. **The curriculum in physical education**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Zangwill, I. 1909. **The melting pot**. New York: MacMillan.