

## KULTURELE DIFFERENSIASIE IN DIE AUSTRALIESE ONDERWYS

H.J. Steyn

Departement Vergelykende Opvoedkunde en Onderwysbestuur, PU vir  
CHO

### ABSTRACT

Cultural differentiation could be implemented in the educational system in one of three models namely the model of segregation, the model of integration or the model of cultural pluralism. In this article the degree of success in implementing the model of integration and the model of cultural pluralism in the educational system of Australia is investigated. The main finding was that the model of cultural pluralism was preferred as instrument to implement cultural differentiation. The main problem is still how to incorporate different cultures in one curriculum in order to enable the teacher to teach cultural diversities to one class group.

### 1. INLEIDING

Die Reformatoriese standpunt vereis religieuse en lewensbeskouslike differensiasie in die onderwys. Differensiasie op grond van religie impliseer meteen ook kulturele differensiasie in die onderwys (Van der Walt, sj.:40-41). Die Reformatoriese standpunt in die onderwys veronderstel dus dat die onderwysgebruiker die geleentheid tot differensiering ten opsigte van religie en lewensbeskouing sowel as kulturele grondslag in die onderwyskeuse sal hê (Steyn, 1985:263-264). Ten opsigte van kulturele differensiasie is daar drie oorkoepelende patrone wat in lande met multi-etniese bevolkingsamestellings in die onderwysvoorsiening gevolg word, naamlik die assimilasiëpatroon, die patroon van segregasie of skeiding, en die patroon van kulturele pluralisme of multi-kulturele onderwys (Steyn, 1984:3, 4). Ten einde die sukses van die verskillende patrone na te gaan kan die ervaring van Australië met sy multi-etniese bevolkingsamestelling waar die Koers 53(1) 1988

assimilasiepatroon aanvanklik gevolg is en tans op die patroon van multi-kulturele onderwys gewerk word, nagegaan word.

## 2. DIE SAMESTELLING VAN DIE AUSTRALIESE BEVOLKING

Australië, met 'n bevolking van meer as 14 miljoen mense wat hoofsaaklik in 'n paar stedelike gebiede gekonsentreer is, en waarvan meer as 40% van immigrante afkoms is en ongeveer 'n 100 taalgroepe verteenwoordig, is by uitstek 'n multi-etniese en multikulturele samelewing (Lynch, 1982:15).

Die verskillende etniese groepe, elk met 'n eie onderskeibare kultuur, kan in drie hoofgroepe verdeel word, naamlik die Anglo-Saksiese groep, die Aborigines (inboorlinge) en die immigrantegroep (Anon, 1979(a):3; Fenley, 1970:10).

Die Anglo-Saksiese deel van die bevolking is die afstammeling van die Britte wat gedurende die laat-negentiende en die begin van die twintigste eeu in Australië gevestig is. Hierdie groep is saamgestel uit die afstammeling van die Engelse, Iere, Skotte en Walliesers en vorm die dominante etniese en kultuurgroep in Australië (Claydon, et al., 1977:24). Alhoewel daar in die begin tussen dié vier groepe duidelike kultuurverskille bestaan het, en tans steeds godsdienstige verskille voorkom, het die kulturele verskille oor die tyd as gevolg van ondertrouery en gemeenskaplike belange vervaag. Kleinere verskille ten opsigte van gewoontes kan nog opgemerk word, maar hulle deel dieselfde taal en het konsensus bereik ten opsigte van bepaalde politieke, geloofs- en sosiale waardes (Anon, 1979(a):22).

Die Aborigines (inboorlinge) was die oorspronklike inwoners voordat Australië deur die Blanke nedersetters beset is. Tans maak die Aborigines slegs 1% van die totale bevolking uit. Sommige volg steeds die tradisionele stamgebonde lewenswyse in die inboorlingreservate, terwyl ander hulle in die platteland of in stedelike gebiede gevestig het. Ten spyte van die verspreiding handhaaf hulle die eie kultuur met die familiestelsel as grondslag. Sedert 1970 het die Aborigines al meer hulle stem laat hoor ten opsigte van die besondere probleme waarmee hulle te

doen het en het hulle hul groepsbande verstewig ten einde hierdie probleme op te los. Die verstewiging van die groepsbande het aanleiding gegee tot 'n oplewing van die groepsidentiteit en die begeerte om die eie kultuur, wat deur die Blanke nedersetters ondermyn is, weer te bevestig en te ontwikkel (Anon, 1979(a):22).

Die derde hoofgroep in die Australiese bevolking is die immigrante wat voor, dog veral na die Tweede Wêreldoorlog na Australië geïmmigreer het. Hierdie immigrante is van oor die hele wêreld afkomstig, naamlik uit Europa, Rusland, Noord- en Suid-Amerika, die midde-Ooste, Indië en Asië. In die laaste aantal jare het die immigrasie uit die Europese lande afgeneem terwyl die immigrasie uit Asië betekenisvol toegeneem het. Hierdie verskillende kultuurgroepe behou in 'n hoë mate hul eie identiteit sodat daar nie van betekenisvolle vermenging tussen die immigrantegroepe onderling of tussen die immigrantegroepe en die Anglo-Saksiese- of Aborigines-groepe sprake is nie (Claydon, et al., 1977:24; Anon, 1979(a):22-23; Foster, 1985:189).

Uit die voorafgaande blyk dit dat daar nie van 'n Australiese kultuur gepraat kan word nie, maar hoogstens van Australiese kulture (Fenley, 1970:10). Wat die uitkoms van die huidige etniese samestelling sal wees, is moeilik om te voorspel, maar dit word verwag dat minderheidsgroepe op grond van geloof, ras en etniese afkoms in die afsienbare toekoms sal bly voortbestaan en dat met hierdie kulturele diversiteit ten opsigte van die onderwysvoorsiening deeglik rekening gehou sal moet word (Anon, 1979(b):23; Harman, 1985:27).

### 3. DIE HANTERING VAN KULTURELE VERSKILLE VOLGENS DIE ASSIMILASIEPATROON

Die hantering van kulturele verskille in die onderwys volgens die assimilasiëpatroon was tot 1970 gangbare gebruik in Australië. Volgens die assimilasiëteorie moes die onderwys behulpsaam wees om die verskillende kulture tot 'n Australiese kultuur saam te smelt of om in werklikheid die ander kulture in die dominante Anglo-Saksiese kultuur te laat versmelt. Dit was die strewe om deur assimilasië 'n kulturele

eenheid, volgens die model van die dominante groep, tot stand te bring - "be like us if you want to join us" (Claydon, et al., 1977:27, 67).

Op grond van die assimilasieteorie was die uitgangspunt in die onderwysvoorsiening voor 1970 dat die skool aan alle leerlinge daardie kennis en vaardighede moes verskaf wat nodig is om 'n suksesvolle bestaan in die Australiese samelewing te maak. Die kind uit die minderheidsgroepe is nie geleer en ondersteun om homself in die twee wêreld, die "Australiese" (die dominante kultuur) en die eie kultuur, te handhaaf nie (Claydon, et al., 1977:26, 46). Met die dominante Anglo-Saksiese kultuur as vertrekpunt het die Australiese onderwys deur kurrikulum, handboek en onderwysers se optrede die kulture van die minderheidsgroepe gedegradeer en is van hierdie leerlinge verwag om te konformeer of geïsoleer te word. Voorbeelde van die degradering word byvoorbeeld in die kurrikulum gevind waar die geskiedenis van die Engelssprekende bevolkingsgroepe die uitgangspunt was. 'n Ander voorbeeld is dat onderwysers die prestasies van leerlinge in terme van die Anglo-Saksiese kultuur gemeet het en dat slegs Engels as onderrigmedium gebruik is (D'Urso, et al., 1978:270-271; Housten, 1979:16).

Die gevolg van hierdie onderwyspraktyk was dat leerlinge uit die minderheidsgroepe (die Aborigines en die immigrantegroepe) dit moeilik gevind het om hulle eie kultuur te moderniseer en gevolglik gepoog het om die dominante kultuur aan te neem. Hierdie miskenning van die eie kultuur in die onderwys het by die leerlinge uit die minderheidsgroepe tot 'n swak selfbeeld aanleiding gegee, wat op sy beurt die oorsaak van swak prestasie in die onderwys was (D'Urso, et al., 1978:239-242).

Die redes vir die swakker onderwysprestasies van leerlinge uit die minderheidsgroepe kan soos volg saamgevat word (D'Urso, 1978:282-285):

- Die leerlinge moes binne 'n ander kultuur se godsdienstige, sosiale, ekonomiese en opvoedkundige raamwerk presteer.
- Die onderwysers het nie die kennis gehad nie en was nie opgelei om die kulturele verskille van die leerlinge te hanteer nie. Die leerlinge

se prestasie is gevolglik volgens die onderwysers se kulturele verwysingsraamwerk beoordeel.

- Dit was veral vir die jonger leerlinge baie moeilik om in 'n tweede (vreemde) taal onderrig te ontvang. Die leerlinge is ook nie gehelp om ontwikkeling van óf die eerste óf die tweede taal van die ander oor te dra nie.
- Die onderwysowerhede het glad nie rekening gehou met die besondere onderwysbehoefte van leerlinge uit die minderheidsgroepe nie. Die ontwikkeling van kulturele en etniese diversiteit is geïgnoreer en die klem is op die totstandkoming van 'n homogene samelewing geplaas.

Die swakke akademiese prestasie het 'n hoë persentasie van vroeë skoolverlating by die leerlinge uit die minderheidsgroepe meegebring. Hierdie leerlinge is as gevolg van hulle swak prestasies gewoonlik na die klasse vir "stadige leerders" gekanaliseer waar hulle deur middel van beroepsgerigte onderwys in die tegniese en handelsvakke vir eventuele beroepstoetredes voorberei is. Omdat hierdie arbeidsgeleenthede hoofsaaklik ongeskoolde en halfgeskoolde werkers vereis het, is die skool daarvan beskuldig dat hy dié leerlinge vir hulle rol as tweedeklas burgers voorberei het (D'Urso, et al., 1978:273).

As teenvoeter vir die swak prestasies van die leerlinge uit die minderheidsgroepe het die onderwysowerhede spesiale onderwysprogramme en spesiale onderwysfasiliteite tot stand gebring om hierdie leerlinge te help om by die hoofstroom in te skakel (Claydon, et al., 1973:61). Verskillende etniese groepe het ook daartoe oorgegaan om "etniese skole" vir hulle kinders op te rig. Hierdie skole het onafhanklik van die staatskole bestaan, is ten volle deur die onderskeie etniese groepe gefinansier en is buite die normale skoolure bedryf. Dit is gedoen om die eie kultuur teen die assimilasiëbedreiging te beskerm en om 'n beter toekoms vir hulle kinders te verseker (D'Urso, et al., 1978:293).

Die swak onderwysprestasie en die gevolglike hoë uitvalsyfer van die leerlinge uit die minderheidsgroepe, sowel as die aandrag deur antropoloë en onderwyskundiges, het die Australiese onderwysowerhede gedwing om weer te kyk na die hantering van kulturele verskille in die

onderwys. Dit het saamgeval met die verdwyning van die "myth of homogeneity" en die erkenning van die kulturele diversiteit in die Australiese samelewing (Lynch, 1982:16; Shellar, 1979:33).

#### 4. KULTURELE PLURALISME IN DIE ONDERWYS

##### 4.1 Inleiding

In 1975 is die "Racial Discrimination Act" (Houston, 1979:3) aangeneem waardeur alle diskriminasie op grond van kleur, ras, geloof en geslag in Australië onwettig verklaar is. Daar is gehoop dat daar deur hierdie wetgewing rasseharmonie bewerkstellig sou kon word en dat elke kultuurgroep, ook op onderwysgebied, die geleentheid tot volle ontwikkeling sou kry (Houston, 1979:7). Hierdeur sou die behoud van die sogenaamde "shared values" (Partington, 1981:468) verseker word, naamlik die ondersteuning van die Westerse parlementêre demokrasie, gelyke ekonomiese en sosiale geleenthede vir alle inwoners, die vryheid van die individu en die aanvaarding van Engels as amptelike taal.

Daar is algemeen aanvaar dat die verskillende kultuurgroepe se behoeftes in die onderwys erken moet word deur die nodige balans tussen die individu, die gemeenskapskultuur en die onderwys te handhaaf (Houston, 1979:7). Die uitgangspunt was nie meer dat die minderheidsgroepe sowel as die dominante groep aanpassings moet maak ten einde effektiewe onderwys binne die eie kultuurkonteks te verseker (D'Urso, et al., 1978:248). Binne die Australiese onderwys beteken kulturele pluralisme dus nie assimilasië of segregasië nie, want die assimilasiëpatroon het misluk terwyl geglo is dat segregasië tot konflik sou lei. Kulturele pluralisme beteken dat die kind deur middel van die onderwys moet leer om die eie kultuur sowel as die "Australiese" kultuur (die kultuur van die dominante Engelsprekende groep) te respekteer en uit te bou (Claydon et al., 1977:31; D'Urso, et al., 1978:248). Binne die Australiese konteks beteken kulturele pluralisme in die onderwys dus dat lede van die minderheidsgroepe, volgens eie behoeftes en aanleg, aspekte van die dominante kultuurgroep se onderwys sal aanneem. Dit beteken dat die minderheidsgroepe aangemoedig sal word om die eie sowel as die dominante kultuur in die onderwys te handhaaf en te ontwikkel. Multi-

kulturele onderwys beteken dus vir die Australiërs bikulturele onderwys, dit wil sê die onderwys word volgens eie sowel as die dominante kultuur gereël (Smolixz, 1981:134). Die oplossing vir die kulturele diversiteit van leerlinge in die Australiese onderwys word dus gesien in die aanbieding van bikulturele onderwysprogramme en intensiewe onderrig in Engels (D'Urso, et al., 1978:288).

Ten einde die kulturele pluralisme in die onderwys te laat slaag, is stappe op verskillende terreine geneem, byvoorbeeld van owerheidsweë en ten opsigte van die skoolstelsel en skoolorganisasie, die kurrikulum en die onderwysers.

#### 4.2 Stappe van owerheidsweë ter bevordering van kulturele pluralisme in die onderwys

Een van die eerste bewyse van die owerheid se betrokkenheid by die daarstelling van multi-kulturele onderwys was vervat in die "Australian Ethnic Affairs Council" se verslag wat in 1978 gepubliseer is. In die verslag word verklaar dat "... policies and programmes concerned with education for a multi-cultural society apply to all children, not just children of non-English speaking background, and have ramifications throughout the curriculum" (Lynch, 1982:17). Die belangrikste betekenis van die verslag was dat daar vir die eerste keer van owerheidsweë erken is dat aanpassings ten opsigte van multi-kulturele onderwys nie net deur leerlinge uit minderheidsgroepe gemaak moes word nie (Lynch, 1982:17).

In dieselfde jaar (1978) het die Calbally-verslag verskyn wat as grondslag gedien het vir die verdere betrokkenheid van die Australiese Regering in die voorsiening van multi-kulturele onderwys. Met die ter tafellegging van die Verslag in die parlement is dit onmiddellik deur die Federale Regering aanvaar en 50 miljoen Australiese-dollar is bestem vir die implementering van die aanbevelings. 'n Komitee wat oor die implementering moes toesig hou, is aangestel en fondse is toegestaan vir navorsing en noodsaaklike kurrikulumontwikkeling. Op grond van die aanbevelings is op Federale Regeringsvlak instansies verantwoordelik gemaak vir die koördinerende van beleid en programme ten einde die suksesvolle implementering van multi-kulturele onderwys te verseker. In die verslag is vier riglyne vir beleidsvorming ten opsigte van multi-kulturele onderwys

neergelê naamlik: gelyke geleenthede vir almal; die reg om die eie kultuur te behou; spesiale programme en dienste moet voorsien word om te verseker dat leerlinge uit die minderheidsgroepe van die gelyke geleenthede gebruik kan maak en dat die minderheidsgroepe ten nouste by die beplanning en implementering van die spesiale programme en dienste betrokke sal wees, met die klem op self-help-geleenthede (Lynch, 1982:18).

In Junie 1978 het die Minister van Onderwys 'n komitee aangestel wat die "Schools Commission" (onder andere) moes adviseer oor die besteding van die fondse bestem vir multi-kulturele onderwys. Benewens die uitvoering van hierdie opdrag het hierdie komitee ook voorgestel dat 'n "National Standing Committee on Multiculturalism" saamgestel moes word met die opdrag om die onderwysowerhede voortdurend ten opsigte van multi-kulturele onderwys te adviseer. Die daarstelling van 'n inligtingstelsel ten opsigte van multi-kulturele onderwys is ook aanbeveel (Lynch, 1982:19).

Benewens die inisiatiewe van die Federale Regering het die onderskeie state ook aktief by die voorsiening van multi-kulturele onderwys betrokke geraak. In Queensland is daar 'n onderwyser op volttydse basis na die onderwysdepartement se kurrikulumtak gesekondeer om navorsing te doen oor "education for a multicultural society". personeel is ook op deelttydse grondslag aangestel om te help. In Nieu-Suid Wallis moes die Komitee vir Etniese Aangeleenthede omvattende aanbevelings doen insake die implementering van multi-kulturele onderwys in daardie staat. In 1979 is 'n beleidsverklaring deur die Onderwysdepartement van Nieu-Suid Wallis uitgereik waarin die volgende doelstellings vir multi-kulturele onderwys gestel word (Lynch, 1982:21).

- "the development in all students of an understanding and appreciation of the multicultural nature of Australian society;
- the development of awareness of the contributions of people of different ethnic backgrounds to the development of Australia;
- the development of intercultural understanding through the consideration of attitudes, beliefs and values related to multiculturalism;



- the fastening of behaviour that facilitates interethnic harmony; and
- an enhanced sense of personal worth in students through an acceptance and appreciation of their specific Australian ethnic identity as well as their Australian national identity in the context of a multicultural society".

Die beleid soos neergelê, het onmiddellik in die praktyk inslag gevind sodat die Onderwysdepartement reeds in 1980 300 aansoeke vir die geldelike ondersteuning van spesifieke projekte insake multi-kulturele onderwys van verskillende skole ontvang het (Lynch, 1982:22).

Die voorafgaande voorbeelde dui daarop dat daar van owerheidsweë in Australië 'n duidelike voorneme was om multi-kulturele onderwys suksesvol te implementeer. Hierdie voorneme het 'n invloed op die onderwyspraktyk gehad soos duidelik ten opsigte van die kurrikulum, skole en onderwysers gesien kan word.

#### 4.3 Skole vir multi-kulturele onderwys

In Australië geld die beskouing dat die swak prestasie van leerlinge uit die minderheidsgroepe onder andere veroorsaak word deur die feit dat die skole die leerlinge uit die middelklas van die Engelssprekende deel van die bevolking bevoordeel ten opsigte van kurrikulum en organisasie (D'Urso, et al., 1978:273). Die toegang tot die skole word beperk deur plaaslike ekonomiese en kulturele faktore en die taalvaardigheid van die leerlinge (Committee of Inquiry, 1979:495).

As teenvoeter teen bogenoemde probleme word 'n "... well utilised system of parallel schooling ..." (Claydon, et al., 1977:26) deur die minderheidsgroepe gebruik, om aan hulle besondere behoeftes te voldoen. Hierdie etniese skole is geheel-en-al deur privaat-inisiatief opgerig en bestaan onafhanklik van die gewone staatskole. Die etniese skole konsentreer op die onderrig in die eie taal, die eie geskiedenis en die eie tradisie en gewoontes. Ongelukkig is die skole gewoonlik swak toegerus, omdat hulle op geen vorm van staatsteun aanspraak kan maak nie, en omdat hulle op die dienste van onopgeleide persone (vrywilligers) as onderwysers aangewese is. Omdat dié onderwys buite die normale

skoolure van die staatskole aangebied word, is die kinders onwillig om dit te besoek want " ... they do have thrust upon them the imposition of a number of hours additional schoolwork while their brethren of the dominant culture are at leisure (Claydon, et al., 1977:26). Verloë van leiers uit die minderheidsgroepe word al meer en meer gerig vir staatsteun aan hierdie skole sowel as gelykwaardige erkenning met die staatskole.

'n Verdere poging tot die oplossing van die besondere probleme van die Aborigines en immigrante word gevind in die spesiale klasse en onderwysprogramme wat deur die Departement van Onderwys aangebied word, tydens en na skoolure. Hier word veral aandag gegee aan onderrig in die eie taal en kultuur (Committee of Inquiry, 1979:501). Ook vir die volwassenes uit die minderheidsgroepe word daar van owerheidsweë voorsiening gemaak. Die Afdeling vir Tegniese Onderwys van die Wes-Australiese Onderwysdepartement bied byvoorbeeld sewe voltydse brugkursusse vir Aborigines aan. Die primêre doelstelling met hierdie opleiding is om die studente akademies sodanige toe te rus dat hulle met verder beroepsopleiding kan voortgaan of direk tot die arbeidsmark kan toetree. Ander doelstellings is byvoorbeeld om die studente te help om hulself in die samelewing te handhaaf, om hulle selfbeeld te verbeter en om hulle trots in eie kultuur aan te wakker (Goldsworthy, 1982:22).

Die bestaan van die afsonderlike skole en kursusse word egter nie algemeen goedgekeur nie. Die oortuiging bestaan dat afsonderlike skole skeiding tussen die verskillende kultuurgroepe in die hand werk wat op sy beurt weer die oorsaak van konflik tussen dié groepe kan wees. Die vrees bestaan ook dat afsonderlike skole tot "educational ghettos" aanleiding kan gee en dat dié skole te veel op die negatiewe (die probleme van die minderheidsgroepe) gegrond sal wees en dat die aparte fasiliteite die leerlinge reeds vooraf in 'n bepaalde rigting stuur (D'Urso, et al., 1978:277; Claydon, 1977:47).

Vir die Australiese opvoedkundiges lê die langtermyn-oplossing daarin dat die gewone skool met bikulturele en tweetalige onderwys die besondere probleme van leerlinge uit die minderheidsgroepe sal oplos (D'Urso, et al., 1978:293). Die multi-kulturele realiteit van die gemeenskap moet in die skool se kurrikulum (die taalonderrig, Sosiale Studies, Geskiedenis, Handwerk), buitemuurse bedrywighede, personeelsamestelling en

skoolorganisasie vertoon word. Die kulturele diversiteit moet ook in die skool se leerlingsamestelling gereflekteer word (Claydon, et al., 1977:26, 90). Selfs die skool se nuusbriewe moet in die tale wat in die voedingsarea gebesig word, geskryf word. Die gewone skool moet die gemeenskap se vertroue wen deur die ouers se behoeftes en verwagtings in ag te neem. Aangesien die skool volgens hierdie voorstelle, meer as een kultuurgroep bedien, moet 'n sekere mate van konflik tussen die belange van die verskillende groepe verwag word. Die ondersteuners van die skool vir multi-kulturele onderwys wys daarop dat die skool nie om hierdie rede van multi-kulturele onderwys moet wegskram nie, maar eerder gereed moet wees om die konflik te hanteer en tot voordeel van die leerlinge moet aanwend (hoe dit gedoen word, word egter nie gesê nie - HJS) (Anon, 1979(b):28).

#### 4.4 Die kurrikulum vir multi-kulturele onderwys

Groot klem word by alle ondersteuners van multi-kulturele onderwys geplaas op die waarde van korrekte kurrikulering vir die sukses van dié soort onderwys. Dit word gestel dat die kurrikulum 'n multi-kulturele karakter moet vertoon en dat dit in noue samewerking met die ouers en die gemeenskap opgestel moet word ten einde aan hulle besondere behoeftes en verwagtings te voldoen (Anon, 1979(b):25). Voorbeelde van inhoude wat in 'n kurrikulum vir multi-kulturele onderwys ingesluit moet wees, is: die identifisering en evaluering van die multi-kulturele bydraes in die geskiedenis van Australië; die ervaring van die verskillende kulture deur die bestudering van die literatuur, musiek, danse, kuns, handwerk, kookkuns, volksverhale en spele; die studie van die digkuns, verhale en spel wat die ervaring van die verskillende kultuurgroepe van Australië verbeeld en die kennis van ten minste twee tale, waarvan een Engels moet wees (Lynch, 1982:22). Die belangrikheid van die taalkennis word algemeen aanvaar. Leal (1979:25, 25) skryf byvoorbeeld: "Multiculturalism will remain a dead letter, ..., unless the primary of language in the understanding of a culture and hence adaptation of it is recognized and social policies are formulated on this basis", en " ... all (verskillende verslae - HJS) stress incompetence in English as the most pressing problem in migrant settlement and hence in the realization of a harmonious multicultural community".

#### 4.5 Die opleiding en verantwoordelikheid van die onderwyser in multi-kulturele onderwys

Vir die suksesvolle implementering van die beginsel van multi-kulturele onderwys in die onderwyspraktyk is kundige onderwysers, met sensitiewe en simpatieke gesindhede teenoor die multi-kulturele werklikheid in Australië, van die uiterste belang (Anon, 1979(b):28; Ebbeck, 1985:20).

Hiervoor is die doeltreffende voor- en indiensopleiding van onderwysers in multi-kulturele onderwys van uiterste belang. Daar word selfs uit sekere oorde daarop aangedring dat alle onderwysers 'n verpligte kursus in multi-kulturele onderwys moet voltooi (Anon, 1979(b):28; Lynch, 1982:21). Die opleiding in die multi-kulturele onderwys omvat inhoude soos die aanleer van 'n tweede taal, die vaardighede van tweede taalonderrig, die bestudering van die kultuur van een of meer van die minderheidsgroepe, byvoorbeeld die sogenaamde "aboriginal studies" (Lynch, 1982:20; Anon, 1979(b):28). Dit is ook van besondere belang dat die onderwysers nie net verteenwoordigend van die dominante kultuurgroep (i.c. die Engelssprekendes) is nie, maar dat onderwysers ook uit die ander kultuurgroepe gewerf moet word (D'Urso, et al., 1978:294). Die belangrikste rol wat die etniese hulp (leke)-onderwysers in die aanbieding van die multi-kulturele onderwys kan speel, word ook beklemtoon. Daar word selfs aanbeveel dat onderwysers in die buiteland gewerf moet word om aan die besondere behoeftes van die immigrante-groepe te voldoen (Lynch, 1982:19, 21).

#### 5. SLOTPMERKING

Nadat die Australiese onderwysowerhede se aanvanklike pogings om die kulturele verskille in die onderwys volgens die assimilasiëpatroon te hanteer, misluk het, word die beginsel van kulturele pluralisme of multi-kulturele onderwys tans algemeen as die korrekte wyse van hantering aanvaar. Die verskillende onderwysowerhede, sowel as privaat instansies, het hulle by wyse van beleidsuitsprake en geskrifte daartoe verbind en hulle volle aandag word daaraan gewys om dié beginsel in die praktyk te implementeer (Partington, 1981:468-470). Multi-kulturele

onderwys het egter ook die betekenis van of onderwys aan die Aborigines óf onderwys aan die minderheidsgroepe (Inglis, 1986:423).

Die belangrikste probleem waarmee geworstel word is hoe om die "shared values" (die algemeen aanvaarde waardes en norme) van die verskillende kultuurgroepe in die kurrikulum op te neem sodat 'n onderwyser in staat is om dit in 'n enkele klas vir die leerlinge uit die dominante sowel as die minderheidskultuurgroepe te verbesonder. Die gevolg van die probleem is dat multi-kulturele onderwys in Australië die volgende kan beteken (Shellard 1979(a):32). Leerlinge uit die minderheidsgroepe word onderrig

- in Engels;
- in Engels en die "Australiese" kultuur (kultuur van die Engelssprekende);
- in Engels, die "Australiese" kultuur en die eie taal;
- in die eie kultuur of
- in Engels; die "Australiese" kultuur, die eie taal en die eie kultuur.

#### BRONNELYS

ANON. 1979a. Multicultural education. *Journal of Christian education, Papers* 75:3-7, July.

ANON. 1979b. Education in a multicultural Australia. *Education news*, 16(12):21-28.

AUSTRALIA. Committee of inquiry into education and training. 1979. *Report: Education, training and employment. Vol. 1, Feb.* Sydney : Government.

CLAYDON, I., KNIGHT, T. & RADO, M. 1977. *Curriculum and culture: schooling in a pluralist society.* Sydney : Allen & Unwin.

COMMITTEE OF INQUIRY INTO EDUCATION AND TRAINING.

Kyk

AUSTRALIA. Committee of inquiry into education and training.

- D'URSO, Smith R.A. 1978. Changes, issues and prospects in Australian education. Queensland : University of Queensland Press.
- EBBECK, Marjory. 1985. Pre-school teachers working in multi-cultural Australia: a continuing challenge. *International journal of early childhood*, 17(1):10-22.
- FENLEY, W.J. 1970. Education in the 1970's and 1980's. Sydney : Hicks, Smith.
- FOSTER, L. 1985. Education of ethnic minority children: an issue in Australian multiculturalism. *The Journal of educational thought*, 19(3):189-203, Dec.
- GOLDSWORTHY, D. 1982. Aboriginal Education. *Australian journal of adult education*, 22:22-27, July.
- HARMAN, G. 1985. Handling education policy at the state level in Australia and America. *Comparative education review*, 29(1):22-46, Feb.
- HOUSTON, J. 1979. Educating for justice and human rights. *Journal of christian education, Papers* 65:7-21, July.
- INGLIS, Christine. 1986. Australia. Education and urban society, 18(4):423-436, Aug.
- LEAL, B. 1979. Language and multiculturalism. *Journal of christian education, Papers* 65:22-29, July.
- LYNCH, J. 1982. Community relations and multicultural education in Australia. *Comparative education*, 18(1):15-24.
- PARTINGTON, G. 1981. 'Education for a multicultural society': a policy statement and critique. *Australian quarterly*, 53(4):467-475.
- SHELLARD, J.S. 1979. A conceptual approach to multicultural education with observations from an international perspective. *Journal of Christian education, Papers* 65:30-45, July.

STEYN, H.J. 1984. Kultuurdifferentiasie in die onderwys.  
Potchefstroom : PU vir CHO.

STEYN, H.J. 1985. Die noodsaak van kultuurdifferentiasie in die  
onderwys. *Koers*, 50(3):248-266.

VAN DER WALT, J.L. s.j. Die verband en die verhouding tussen  
lewensbeskoulike differentiasie en kultuurdifferentiasie in die onderwys.  
Potchefstroom : PU vir CHO.