

Die dissiplinedilemma in post-apartheid Suid-Afrikaanse hoërskole: 'n kwalitatiewe ontleding

The dilemma of disciplinary problems within secondary schools in a post-apartheid South Africa: a qualitative analysis

JO BADENHORST¹, MIEMSIE STEYN²

LUKAS BEUKES²

1. Departement Onderwyseropleiding
Sentrale Universiteit vir Tegnologie
2. Departement Sosiale Studies Onderwys
Universiteit van Pretoria



Jo Badenhorst



Miemsie Steyn



Lukas Beukes

DR. JW BADENHORST is 'n dosent verbonde aan die Skool vir Onderwyseropleiding by die Sentrale Universiteit vir Tegnologie se Welkomkampus. Haar formele kwalifikasies bestaan uit 'n BA(Tale), verwerf aan die voormalige Randse Afrikaanse Universiteit (1985). Sy het die res van haar studies voltooi aan die Universiteit van Suid-Afrika: 'n Hoër Onderwysdiploma (1988), BEd (*cum laude*) (1991), MEd (*cum laude*) (1994) en DEd in 1998. Sy was sedert 1996 tot 2003 viserektor by die Tosa Tegnieke Kollege in Welkom, en later kampusbestuurder by die Welkomkampus van die Goldfields Kollege vir Verdere Onderwys en Opleiding. In 2004 het sy 'n pos aanvaar by die Sentrale Universiteit vir Tegnologie se Welkomkampus. Haar passie is onderwyseropleiding en sy beskou haar werk as een van die groot vreugdes in haar lewe.

DR JW BADENHORST is a lecturer in the School for Teacher Education at the Central University of Technology, Welkom Campus. Her formal qualifications comprise a BA (Languages) from the former Rand Afrikaans University in 1985. She completed the rest of her studies at the University of South Africa: a Higher Education Diploma (1988), BEd (*cum laude*) (1991), MEd (*cum laude*) 1994) and DEd in 1998. She was vice rector at Tosa Technical College from 1996 to 2000, and from 2001 to 2003 she was campus manager at the Welkom campus of the Goldfields College for Further Education and Training. Teacher training is her passion and she sees her work as one of the great joys in her life.

DR. MG STEYN is 'n dosent aan die Fakulteit Opvoedkunde, Departement Sosiale Studies Onderwys aan die Universiteit van Pretoria. Sy het haar BA(HOD) aan die Universiteit van Pretoria behaal, haar BEd (*cum laude*) aan UNISA, haar MEd in Tersiêre Onderrig (*cum laude*) aan RAU en haar DEd in Opvoedkundige Sielkunde aan UNISA. Sy is tans programkoördineerder van Remediërende Onderrig, asook vir die Honneurskursus in Leerondersteuning. Dr. Steyn is ook verantwoordelik vir die module "Professionele Etiek", wat daarop gemik is om aspirantonderwysers voor te berei en toe te rus vir die onderwyspraktik.

DR MG STEYN is a lecturer at the Faculty of Education, Department of Social Studies Education at the University of Pretoria. She obtained her BA(HED) at the University of Pretoria, her BEd (*cum laude*) at UNISA, MEd in Tertiary Education (*cum laude*) at RAU and her DEd in Educational Psychology at UNISA. She is currently programme coordinator for Remedial Education, as well as the Honours course in Learning Support. Dr Steyn is also responsible for the module "Professional Ethics" which aims at preparing and equipping student teachers for the teaching practice.

DR. LUKAS DANIEL BEUKES se formele kwalifikasies bestaan uit 'n BA, UOVS (1976); HOD, UOVS (1977); BAHons, UOVS (1978); MPhil, RAU (1997) en hy het pas sy DEd aan die Universiteit van Johannesburg voltooi. Hy is tans Departementshoof van Sosiale Studie Onderwys in die Skool vir Onderwysersopleiding, Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria. Hy was medeouteur van verskeie Aardrykskundehandboeke vir laerskole en eksaminator vir Aardrykskunde (Matriekeksamen – voormalige Kaaplandse Onderwysdepartement). Hy is vir die afgelope 25 jaar betrokke by die opleiding van onderwysers en fokus die afgelope aantal jare veral op sy spesialisveld van Omgewings-opvoeding binne konteks van die kurrikulum en metodologie vir onderwysersopleidingsprogramme.

The formal qualifications of **DR LUKAS DANIEL BEUKES** include a BA, UOFS (1976); HED, UOFS (1977); BAHons at UOFS (1978); MPhil, RAU (1997) and he has just completed the DEd at the University of Johannesburg. He is currently Head of the Department Social Studies Education in the School of Teacher Training, Faculty of Education at the University of Pretoria. He was co-author of several Geography textbooks for primary schools as well as examiner for Geography (Matric examination – former Department of Education of the Cape Province). He has been involved in the training of teachers for the past 25 years and focuses on his field of specialization in Environmental Education with specific reference to the application of Environmental Education in the curriculum and methodology of teacher training programmes.

ABSTRACT

The dilemma of disciplinary problems within secondary schools in a post-apartheid South Africa: a qualitative analysis

The democratization of South Africa in 1994, which hugely impacted on the social, economic and political sectors, subsequently led to far-reaching changes in the education system. The previous education system, which was characterized by rigid rules, strict discipline and a patriarchal relationship between teacher and learner, was substituted by a new approach, Outcomes Based Education. The establishment of a culture of rights placed schools in the middle of a barrage of constitutional reform. In the new dispensation corporal punishment, which had previously been an acceptable means of disciplining learners, was abolished and learners were made aware of their human rights. As a consequence, the authority of teachers and principals has since been eroded to the point where the maintenance of proper discipline presently constitutes a thorny dilemma which impacts negatively on teaching and learning in schools.

During the past few months many have voiced their disapproval of the lack of discipline in schools which has escalated to the point where a growing number of educators are traumatised by its effect. This flurry of protest is led by those who argue that the situation would only be remedied by the prompt reinstatement of corporal punishment in schools. However, their argument is counteracted by the view that a return to corporal punishment would merely be a quick fix and therefore short-sighted. Those who propagate the latter view quote research, both nationally and internationally, which consistently points to the detrimental effects of reactive forms of punishment such as corporal punishment, aggressive verbal chastisement, expulsion and exclusion.

It seems evident that the abolishment of corporal punishment in 1996 has left a gap. The apparent inability of many educators to manage learner behaviour is cumbersome. They seemingly lack the skills to bridge the gap between reactive and pro-active discipline, the latter denoting more positive forms of discipline. It seems that the inability of some teachers to manage learner behaviour effectively, adversely leads to the implementation of erroneous and occasionally even illegal forms of discipline which clearly violate the constitutional rights of learners. Research indicates that these methods do not effect positive behavioural change. On the contrary, it shows that punishment-based interventions in fact cause an increase in behavioural problems among learners.

It is patently clear that the training of teachers in South Africa is lacking and that cooperation

between provincial education departments and teacher training institutions is unsatisfactory. The following questions come to mind: are sufficient resources (time and money) invested in the measures and competencies needed to address the problem effectively? How often do policy makers, education departments and professional educational service organisations jointly launch projects which would educate principals, teachers and parents to make the transition from corporal punishment and other unconstitutional methods of discipline to alternative methods which would not contravene the learners' human rights? Recent publications on the subjects of behavioural problems in schools as well as the effective management of learner behaviour – nationally and internationally – clearly illustrate that this is a sensitive and complex issue which should be approached with the utmost of care. Since teachers were not realigned to manage discipline with alternative methods of behaviour management it seems explicable that they would revert to traditional methods reminiscent of the previous dispensation.

Against the sketched background, the overarching purpose of the authors was twofold:

- To determine to what extent secondary school principals, being first-line managers with first-hand experience of the discipline dilemma, have difficulty with it.
- To pin down feasible solutions to the problem within the current constitutional framework.

Taking cognisance of the prevalence of the discipline dilemma in most education districts countrywide, it was decided to narrow the investigation down to five secondary schools in the D4 education district in Gauteng. Each of the five target schools has a unique profile as far as location, racial composition and socio-economic status are concerned, and they therefore collectively constitute a representative picture of the problem nationally.

Data was collected by means of a semi-structured interview with each principal to shed light on their personal experiences with and perceptions and opinions of the discipline dilemma. The interviewees were resolute about the following:

- A solid partnership between the school and parents should be established.
- The community has to accept co-responsibility for the education of learners.
- Other forms of discipline should be introduced.
- Principals and school governing bodies should be granted greater authority and power in order to deal with offenders at their own discretion.
- A renewed emphasis on value-driven education is imperative.

It cannot be expected from teachers to attain skills overnight to counter the widespread occurrence of bad behaviour among learners. The authors are in favour of a balanced approach to addressing disciplinary problems at schools. Some transgressions call for more direct intervention and would inevitably be of a more reactive nature. Much depends on the behaviour profile of the specific learner in question as well the values, norms and culture of the community in which the school is situated. Various research findings advocate the success of pro-active intervention programmes and the role of positive behaviour modification to address the problem. It is of paramount importance that rigorous strategic intervention programmes with action steps are devised and implemented with immediate effect. Achieving this goal would only be possible if the Department of Education, in collaboration with educational experts, afforded schools substantial financial and training support.

KEY CONCEPTS: Education; disciplinary problems; learner behaviour; intervention programmes

TREFWOORDE: Onderwys; dissiplinêre probleme; leerdergedrag; intervensieprogramme

OPSOMMING

Die demokratiseringsproses in Suid-Afrika wat in 1994 beslag gekry het, het 'n geweldige impak op sosiale, ekonomiese en politieke terrein gehad. Hierdie impak het onvermydelik uitgekling na die onderwysstelsel met gevolglik verreikende veranderinge. Die vorige onderwysbedeling, wat gekenmerk is deur rigiede reëls, streng dissipline en 'n patriargale verhouding tussen onderwyser en leerder, het plek gemaak vir 'n nuwe benadering, naamlik *Uitkomsgebaseerde Onderrig*. Die gepaardgaande vestiging van 'n kultuur van regte in die nuwe demokratiese bestel, plaas skole in die spervuur van konstitusionele hervorming. In die nuwe bedeling is lyfstraf – 'n voorheen aanvaarbare praktyk om leerders te dissiplineer – afgeskaf, en word leerders toenemend van hulle regte bewus gemaak. Hierdie klem op regte het onder andere meegebring dat die gesag van onderwysers en skoolhoofde sodanig ondermyn word dat die effektiewe handhawing van dissipline tans een van die grootste knelpunte in die onderwys is. Die doel met hierdie artikel is om die oorsake van die wydverspreide dissiplineprobleme te identifiseer en aan te spreek. Dit word gedoen aan die hand van onderhoude wat met vyf skoolhoofde in Pretoria gevoer is, asook relevante literatuurbevindinge. Die artikel sluit af met aanbevelings oor hoe aan die probleme rondom dissipline by skole aandag gegee kan word.

1. INLEIDING

Die Suid-Afrikaanse samelewing het die afgelope dekade ingrypende veranderinge op sosiale, ekonomiese en politieke terreine ondergaan. Die geboorte van 'n demokratiese bestel in 1994 het ook in die onderwys weerklank gevind. Daar was 'n algehele klemverskuiwing in skoolbeleid vanaf outoritêr-pedagogies na 'n uitkomsgebaseerde beleid – 'n beleid wat gekenmerk word deur aktiewe deelname van leerders wie se regte en belange sentraal staan (Mc Dougall 2003:2). Hierdie verskuiwing in fokus het 'n intense impak uitgeoefen op die rolle van die onderskeie belangegroepes in die onderwys – leerders, onderwysers, ouers, die staat, asook die breë samelewing.

2. 'N NUWE DISSIPLINÊRE RAAMWERK

Die wegbeweeg van die outoritêre, hoofsaaklik patriargale verhouding tussen leerders en onderwysers wat so kenmerkend was van die vorige bestel (Departement van Onderwys 2000:Voorwoord), het voorts die regte van kinders as volwaardige landsburgers as 't ware op die voorgrond gedwing. Die totstandkoming van die sogenaamde regtekultuur in die Suid-Afrikaanse samelewing het skole midde-in die brandpunt van konstitusionele hervorming geplaas. Dissiplinêre wanpraktyke van die verlede, waaronder lyfstraf en fisieke straf oefening, is voorheen klaarblyklik verdoesels onder die dekmantel van effektiewe dissipline en is skerp veroordeel vanuit talle oorde (Wits Education Policy Unit. Ongedateer:7-9 by www.thutong.org.za). Verskeie debatte oor die regte en voorregte van hoofsaaklik kinders het gelei tot omvattende wetgewing wat daarop gemik is om kinderregte te verskans. Hieronder tel die Wet op die Afskaffing van Lyfstraf (RSA nr. 33 van 1997), die Wet op Nasionale Onderwysbeleidwet (RSA nr. 27 van 1996b) en die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA nr. 84 van 1996c).

Veral die afskaffing van lyfstraf is allerweë beskou as 'n reusestap vorentoe in die sogenaamde stryd om kinderregte, en hoewel dit vanuit 'n menseregte-oogpunt as 'n pluspunt gesien word, hou die keerkant van hierdie muntstuk verreikende implikasies in vir die handhawing en toepassing van effektiewe dissipline in skole. Die postmoderne era waarin ons leef, met die klem op individuele vryheid, die uitoefening van regte en groter vryheid van spraak – ook vir kinders – is alles faktore wat, bykomend tot die afskaffing van lyfstraf, daartoe bydra dat die gesagsverhouding tussen

onderwysers en leerders sodanig verander het dat nuwe metodes vir dissipline noodgedwonge toegepas moet word.

3. DEMOKRASIE TEN KOSTE VAN DISSIPLINE?

Die beklemtoning van kinderregte, met die gepaardgaande afskaffing van lyfstraf en die beperking van skole se magte om dissiplinêr op te tree, maak die handhawing van dissipline in skole 'n uiters netelige probleem. Hoewel daar wyd eenstemmigheid bestaan dat onderwysbeleid op vele vlakke genoegsaam en deeglik vasgelê is om demokratiese waardes en grondige menseregte te verseker, bestaan daar allerweë kommer oor die duur prys wat onderwysers, leerders en die onderwys in die geheel moet betaal om die Suid-Afrikaanse doelstellings van demokrasie en menseregte te verwesenlik.

Die afgelope tyd het 'n koor van protes vanuit verskeie oorde opgeklank oor die gebrek aan dissipline in skole wat só handuit ruk dat onderwysers weens druk en trauma nie meer hulle werk na behore kan verrig nie, toenemend gedemotiveer raak, gedurig met siekteverlof is en selfs genoodsaak word om uit die onderwys te bedank. Opskrifte in nuusblaai soos: **“Leerlinge bóélie hul onnies”** (Steenkamp 2005:2); **“A total collapse of discipline in schools”** (Mohlala 2006:Bylaag:1); **“Bring lyfstraf terug, pleit skoolhoofde”** (Malan 2006:Voorblad) en meer onlangs **“Toestande in skole wek kommer by alle rolspelers”** (Steyn 2007:7) skets 'n somber prentjie van die stand van dissipline – of die gebrek daaraan – by skole. In al hierdie artikels word 'n sterk pleidooi ten gunste van lyfstraf in skole gelewer.

4. 'N ANDER PERSPEKTIEF OP TRADISIONELE VORME VAN DISSIPLINE

'n Oorsig oor bestaande literatuur rakende gedragsprobleme en die effektiewe handhawing van dissipline – nasionaal sowel as internasionaal – wys duidelik dat dit 'n uiters sensitiewe en ingewikkelde probleem is wat met groot omsigtigheid benader moet word. Op eie bodem kom dit voor asof die afskaffing van lyfstraf in 1996 beskou word as die begin van die afwaartse spiraal in grootskaalse gedragsprobleme by leerders (Departement van Onderwys 2000:5-7). Verskeie hofsake is intussen deur individue sowel as onderwysbelangegroepes teen die Nasionale Departement van Onderwys gemaak in 'n poging om lyfstraf weer heringestel te kry, maar sonder sukses (www.thutong.org.za/articles). Dit is duidelik dat 'n vakuum geskep is met die afskaffing van lyfstraf – onderwysers is nie betyds en volledig ingelig oor alternatiewe metodes van gedragsbestuur nie (Maree & Cherian 2004:74). In die lig hiervan is 'n teruggrype na tradisionele vorme van gesag soos toegepas in die vorige onderwysbedeling, te verstane.

Die probleem is egter nie so eenvoudig nie. Om te redeneer dat 'n terugkeer na lyfstraf en ander streng strafmaatreëls 'n kitsoplossing sal bied vir die huidige problematiek rondom leerderwangedrag, sou kortsigtig wees. Navorsingsbevindinge wat oor die afgelope aantal jare wyd gedokumenteer is, sowel plaaslik as internasionaal, dui met kommerwekkende reëlmaat op die nadele van reaktiewe vorme van dissipline waaronder lyfstraf, (aggressiewe) verbale teregrywings, skorsing en uitsluiting (Lytton 1997; Sprague, Walker, Golly, White, Myers & Shannon 2001; Gershoff 2002; Mc Curdy, Mannella & Eldridge 2003; Maree & Cherian 2004; Irvin, Tobin, Sprague, Sugai & Vincent 2004; Robinson, Funk, Beth & Bush 2005). Shaw en Braden (1990, soos aangehaal in Robinson *et al.* 2005:118) kom tot die slotsom dat die toepassing van lyfstraf nie daarin slaag om negatiewe gedrag te onderdruk of om prososiale gedrag te versterk nie. Bowendien legitimeer dit lyfstraf as 'n probleemoplossende opsie. Brian en Freed (1982, in Robinson *et al.* 2005:118) sluit hierby aan. In 'n uitgebreide studie waarin meer as 800 deelnemers betrek is, bevind hulle dat

kollegestudente wat gereeld lyfstraf ontvang het as kinders, akademie swakker presteer, hoër aggressievlakke toon, asook misdadige gedrag, depressie en angs openbaar in vergelyking met studente wat nie lyfstraf ontvang het nie. Gershoff (2002:545) wys daarop dat, hoewel die toepassing van lyfstraf gewoonlik onmiddellike gehoorsaamheid tot gevolg het, dit op die lang duur lei tot toenemende aggressie en laer vlakke van morele internalisering en geestesgesondheid. In pas hiermee bevind Hunt (in Maree & Cherian 2004:76) dat lyfstraf in die vroeë jare van 'n kind se lewe beduidend positief korreleer met gewelddadige gedrag later in 'n individu se lewe. Hierdie bevindinge word bevestig in 'n studie deur Lytton (1997:211-214). Sy bevind dat dissipline wat in die kinderjare verband hou met fisieke straf en verbale aggressie positief korreleer met jeugmisdaad, aggressie, akademiese mislukking en ander vorme van patologie. Maree en Cherian (2004:76) meen dat lyfstraf steeds wyd toegepas word in Suid-Afrika en dat min verander het sedert die afskaffing daarvan in 1996. Dit blyk veral gewild te wees in die plattelandse gebiede by swart skole – volgens hulle die mees weerlose deel van die samelewing wat op só 'n wyse misbruik word.

Ten spyte van bogenoemde bevindinge en die afskaffing van lyfstraf in lande soos Europa, Brittanje, Ierland, Japan, China, sekere state in Amerika en Suid-Afrika, geniet geen ander praktyk steeds soveel wye openbare steun soos lyfstraf nie, al word daar toenemend feitlik eenparige oproepe wêreldwyd deur navorsers gedoen vir die algehele afskaffing daarvan (Robinson *et al.* 2005:117). Die redes vir die wye steun wat lyfstraf geniet, is volgens verskeie navorsers veelvoudig van aard: aanhangers daarvan huldig die oortuiging dat dit karakterontwikkeling in die hand werk, dis effektief, vinnig en relatief maklik om toe te pas, onmiddellike resultate word verkry, dit is bydraend tot die vinnige uitkakeling van ongewenste gedrag, dis skadeloos, dit kweek ontsag en respek by kinders, dis die enigste taal wat kinders verstaan, en gedragsprobleme neem toe in die afwesigheid van lyfstraf (Porteus, Vally & Ruth 2001:21-220; Strauss 1994; Maree & Cherian 2004:76).

Die onvermoë van onderwysers om leerdergedrag te bestuur, is inderdaad kommerwekkend. 'n Nuwe bedeling van dissiplinehandhawing in Suid-Afrika is betree sedert 1996, maar die vaardighede om die sprong te maak vanaf reaktiewe vorme van gedragsbeheer na pro-aktiewe en positiewe maatreëls, ontbreek jammerlik in die meeste skole. In hierdie verband maak dr. Chris Kotze (Malan 2006:1) die volgende opmerking: "... onderwysers is magteloos omdat hulle nie alternatiewe het vir lyfstraf nie." Dit blyk dat, vanweë hierdie onvermoë om leerderwangedrag effektief te bestuur, sommige onderwysers steeds terugval op onwettige en onopvoedkundige vorme van straftoepassing wat duidelik 'n skending van die grondwetlike regte van die leerders is (Maree & Cherian 2004:74). Hierdie metodes bied geen positiewe veranderinge in die lang termyn nie – navorsing toon konsekwent dat strafgebaseerde ingrepe 'n *toename* in gedragsprobleme tot gevolg het (Mayer & Sulzer-Azaroff 1990, soos aangehaal in Sprague *et al.* 2001:496).

Dit is duidelik dat die opleiding van onderwysers in Suid-Afrika veel te wense oorlaat, en dit wil voorkom asof samewerking tussen onderwysdepartemente en opleidingsinstansies nie na wense is nie (Maree & Cherian 2004:75). Die vraag is: hoeveel tyd en geld word daar belê in die middele, tyd en kundigheid wat so noodsaaklik is om die probleem effektief op te los? Hoe dikwels pak beleidmakers, onderwysdepartemente en professionele hulpdienste gesamentlike projekte aan om skoolhoofde, onderwysers en ook ouers toe te rus met die nodige vaardighede om **effektiewe** alternatiewe tot lyfstraf en ander ongrondwetlike metodes van dissipline te implementeer?

5. DIE PROBLEEM OP GRONDVLAK

5.1 Die aanloop tot die ondersoek

Die algemene gees van ontgogeling met die stand van dissipline wat in die media weerspieël word, laat talle vrae ontstaan rondom die moontlike oorsake van die probleem. Wat gee aanleiding tot die dissiplinedilemma waarin skole opsigtelik verkeer? Is dit vanweë die feit dat menseregte oorbeklemtoon of verabsoluteer word? Is die afskaffing van lyfstraf deels hiervoor verantwoordelik? Lê die probleem by gebrekkige opvoedingspraktyke by die ouerhuis, of moet die media geblameer word? Wat is die rol van departementele beleidsbepaling in hierdie verband?

Teen die agtergrond van bogenoemde vrae was die oorkoepelende doel van die navorsers tweeledig van aard:

- Om te bepaal tot watter mate die dissiplinedilemma ervaar word deur skoolhoofde, wat as eersteliniebestuurders van die Departement van Onderwys hulself as 't ware in die hitte van die stryd bevind.
- Om vas te stel watter moontlike oplossings aan die hand gedoen kan word om, binne die huidige grondwetlike raamwerk, die talle dissiplineprobleme binne skoolverband konstruktief aan te spreek.

5.2 Navorsingsontwerp

5.2.1 'n Kwalitatiewe benadering

Die aard van 'n navorsingsprobleem bepaal in die meerderheid gevalle die navorsingsmetode wat gevolg word, asook die keuse van die navorsingsontwerp – kwalitatief, kwantitatief, of 'n kombinasie tussen dié twee paradigmas (De Vos, Strydom, Fouché & Delpont 2005:73-75). In hierdie studie is 'n kwalitatiewe benadering gevolg. Volgens Hatch (1998:45) is kwalitatiewe navorsingsmetodes induktief en ondersoekend van aard, aangesien gebeure wat natuurlik en spontaan plaasvind in 'n bepaalde situasie waargeneem word. Dit is 'n in-diepte analise van 'n probleem en het ten doel om die “wat” en “hoekom” van menslike gedrag te verstaan (Hatch 1998:45).

5.2.2 Steekproefsamestelling

Die navorsers het gebruik gemaak van doelgerigte (“purposive”) steekproefsamestelling (De Vos *et al.* 2005:328-329). Hierdie metode van steekproefsamestelling veronderstel duidelike identifisering en formulering van toepaslike kriteria vir die seleksie van deelnemers. Dit verseker verder dat die navorser geskikte deelnemers selekteer wat relevante inligting verskaf rakende die onderwerp. In hierdie verband sê Erlandson, Harris, Skipper en Allen (1993:33) die volgende: “The search for data must be guided by the processes that will provide rich detail to maximise the range of specific information that can be obtained from and about that context.”

Na 'n deeglike besinning van die navorsingsprobleem en die wye voorkoms daarvan in bykans alle onderwysdistrikte landswyd, het die keuse geval op vyf hoërskole in die D4¹ onderwysdistrik in Gauteng, elk met 'n unieke profiel, ten einde 'n verteenwoordige beeld te vorm van die probleem

¹ Die D4 onderwysdistrik in Gauteng bestaan uit skole in die oostelike en westelike voorstede van Pretoria, Centurion, Mamelodi en Nellmapius.

oor 'n breë spektrum in soverre dit die ligging van skole, rassesamestelling en sosio-ekonomiese area van leerders aangaan. Aangesien twee van die navorsers in die Pretoria-omgewing werksaam is, was 'n onderwysdistrik in dié omgewing 'n logiese keuse om die agteruitgang van dissipline na te vors. Die D4 onderwysdistrik bied verder 'n ideale verskeidenheid van goeie, gemiddelde en minder goeie hoërskole en sosio-ekonomiese areas. Een van die oogmerke van hierdie studie was spesifiek om vas te stel tot watter mate materiële welvaart 'n rol speel in dissiplineverwante probleme (kyk verderaan). Alhoewel dissiplineprobleme 'n universele verskynsel is (Mentz *et al.* 2003:393), is die fokus pertinent geplaas op voorheen Afrikaanse skole wat deur Afrikaanse skoolhoofde bestuur word, aangesien die agteruitgang van dissipline in die Afrikanergemeenskap “kultuurvreemd” ervaar word en nie strook met die vroeëre waardes van respek en gesag wat so deel van die Afrikanerpsige was nie (Du Toit 2003:15).

5.2.3 Meetinstrument

Wat die meetinstrument betref, is inligting ingesamel by wyse van 'n semigestruktureerde onderhoud, aangesien die navorsers die fokus wou laat val op die direkte ervarings, persepsies en opinies van deelnemers (in hierdie geval skoolhoofde) wat op 'n daaglikse grondslag met probleme rondom dissipline gekonfronteer word. Vyf onderhoude is as voldoende beskou om inligting in te samel vir die doel van hierdie studie. Die navorsers was bereid om addisionele deelnemers te betrek, maar die aanduiding was dat die insameling van data 'n versadigingspunt bereik het toe dieselfde temas deurgaans na vore getree het nadat die onderhoude met die onderskeie skoolhoofde gevoer is. Die onderhoude het elk ongeveer 'n uur geduur. Elke onderhoud is ingelei met die stelling dat daar gesels gaan word oor die stand van dissipline in die betrokke skool en die wyse waarop dissiplineprobleme aangepak en voorkom kan word. Die onderhoude het die vorm van 'n oop gesprek aangeneem, en vier vroeë is gevra na aanleiding van die profiele van die betrokke skole.

Die vier vroeë is soos volg geformuleer:

1. “Ervaar u dat die rassesamestelling van die skool dissiplineprobleme veroorsaak of tot konfliktsituasies aanleiding gee?”
2. “Sou u sê dat die sosio-ekonomiese area waarin u skool geleë is, dissiplineprobleme bevorder?” (Hierdie vraag het ten doel gehad om te bepaal of meer of minder materiële welvaart 'n rol speel in probleme wat rondom dissipline ondervind word.)
3. “Watter faktore speel volgens u die grootste rol in die voorkoms van leerderwangedrag in u skool?”
4. “Watter oplossings sou u aan die hand doen om die probleem suksesvol aan te spreek?”

5.2.4 Betroubaarheid van die navorsing

Volgens Bless, Higson-Smith en Kagee (2006:156-161) is geldigheid en betroubaarheid van die belangrikste kriteria waarvolgens enige navorsing beoordeel word. Geldigheid verwys na die mate waartoe die meetinstrument wat gebruik word, meet wat dit veronderstel is om te meet, terwyl betroubaarheid dui op die mate waartoe die meetinstrument dieselfde resultate of antwoorde sal lewer indien dit meer as een keer gebruik word (Bless *et al.* 2006:156).

Die metode van data-insameling en -verwerking wat in hierdie studie gevolg is, voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid soos beskryf deur Lincoln en Guba (De Vos *et al.* 2005:345). Daar was voldoende tyd vir die deelnemers om antwoorde goed te deurdink en daarop uit te brei indien nodig. Die navorsers het hulle ook daarop toegespits om die deelnemers gemaklik te laat

voel sodat hulle met vrymoedigheid hulle ervarings en sienings kon deel. Onderhoude is op audioband opgeneem en na afloop van elke onderhoud verbatim getranskribeer deur die betrokke navorser wat die onderhoud gevoer het. Met die opstel van die navorsingsverslag kon die navorsers, indien nodig, terugverwys na die bandopnames asook die getranskribeerde data om inligting te verifieer en hulle interpretasie daarvan te kontroleer. Reflektiwiteit is dus toegepas om te verseker dat die ervarings en persoonlike menings van die navorsers nie die resultate sou beïnvloed nie. Die navorsers kon ook meer as een keer na elke onderhoud luister en veranderinge aan die getranskribeerde notas aanbring waar nodig. Die navorsers het ook na mekaar se bandopnames geluister en die getranskribeerde notas vergelyk met die interpretasies daarvan. Sodoende is interpretasie van inligting en waargenome ooreenkomste met literatuurbevindinge herbevestig met die opstel van die finale navorsingsverslag. Indien die bandopnames van die onderhoude tesame met die getranskribeerde notas aan 'n eksterne, onafhanklike navorser beskikbaar gestel sou word, sou so 'n persoon kon vasstel of die bevindings ooreenstem met die inligting wat ingesamel is. Ander navorsers sal ook in die posisie wees om te kan oordeel of die bevindings van hierdie studie bruikbaar kan wees in ander verwante navorsingsontwerpe.

Vervolgens word inligting aangaande die skoolhoofde, die waargenome sosio-ekonomiese gebied waarin die onderskeie skole geleë is, asook die leerdersamestelling van elke skool gegee:

TABEL 1: Inligting van skole wat by die ondersoek betrek is

	SKOOL A	SKOOL B	SKOOL C	SKOOL D	SKOOL E
AANTAL JARE IN POS AS SKOOLHOOF	5 jaar	7 jaar	18 maande	19 jaar	3 jaar
SOSIO-EKONOMIESE AREA VAN SKOOL	Gemiddeld tot laer	Gegoed	Laag	Gegoed	Gemiddeld
BENADERDE LEERDER-SAMESTELLING VAN SKOOL	10% Bruin 30% Swart 60% Wit	3% Bruin 1% Swart 96% Wit	0% Bruin 90% Swart 10% Wit	2% Bruin 2% Swart 96% Wit	0% Bruin 1% Swart 99% Wit

5.3 Bevindings vanuit die profiele van skole

5.3.1 Leerdersamestelling van skole

Dit is insiggewend dat nie een skoolhoof die aanwesigheid van verskillende rasse in sy/haar skool genoem het as aanleidend tot konfliktsituasies of dissiplineprobleme nie. Volgens Adelson (1971:1013) word adolessensie gereken as die waterskeidingsjare vir die ontwikkeling van politieke denke. Hy beweer verder dat die adolescent se denkpatriene baie verander en dat daar 'n skerp afname is in outoritêre politiese siening (Adelson 1971:1015). Dit verklaar ook die beleving van die skoolhoofde dat kinders "kleurblind" is, en dat ras nie 'n rol speel in hulle aanvaarding van mekaar as medeskoliere nie. Die skoolhoof van skool C, wat oorwegend uit swart leerders bestaan, ervaar heelwat minder dissiplineprobleme as haar kollegas en skryf dit toe aan swart leerders se respek en versigtigheid vir hulle ouers asook ouers se aktiewe betrokkenheid by skoolaangeleenthede. Skool A en skool E se skoolhoofde het ook gerapporteer dat swart ouers baie meer geneig is om hul samewerking aan die skool te gee. Dit kom ooreen met die bevindinge van Mentz *et al.* (2003:392) dat daar 'n positiewe verband bestaan tussen ouerbetrokkenheid en gedissiplineerde gedrag in skole. Dit wil dus voorkom asof ras nie in die onderhawige navorsing uitgesonder kan word as bydraend tot dissiplineprobleme nie.

5.3.2 Sosio-ekonomiese area waarin skole geleë is

Albei skoolhoofde wat skole uit 'n gegoede omgewing bestuur (skole B en D), het materiële welvaart as 'n faktor in dissiplineprobleme genoem. Die een hoof (skool B) ervaar dat daar ouers in sy skool is wat “neerkyk” op die onderwysprofessie en hierdie siening vermoedelik oordra aan hulle kinders. In sy eie woorde:

“Ons vind byvoorbeeld dikwels dat hierdie ouers nie sal skroom nie om selfs in die teenwoordigheid van hulle kinders neerhalende opmerkings teenoor onderwysers te maak. Hoe kan ons dan van so 'n leerder enige respek verwag?”

Die ander skoolhoof (skool D) het ouers se besorgdheid oor hulle “goeie naam” uitgesonder en vertel van gevalle waar ouers saam met kinders “konkel en 'n gek van die skool maak.” Hy het dit só verwoord:

“Hulle is veel meer bekommerd oor hulle status in die gemeenskap en hulle geld as oor hulle kinders se opvoeding. As ons dit waag om hulle kinders te dissiplineer, dreig hulle die skool met hofsake en plaas (hulle) die onderwysers in die beskuldigdebank. Hulle dink nie vir 'n oomblik aan die moontlikheid dat hulle kinders dalk skuldig mag wees nie. Hulle sal enigiets doen om te keer dat hulle naam gekoppel word aan enige vorm van wangedrag.”

Bevestiging vir hierdie siening van skoolhoofde dat materiële welvaart 'n rol speel in dissiplineverwante probleme, word ook gevind in die literatuur. Hendriks (2000:292) beweer dat, in die geval van die Afrikaner, 'n identiteits- en waardevakuum in die nuwe politieke bedeling ontstaan het. Hierdie vakuum is volgens hom deur materialisme betree.

5.4 Bevindings rakende oorsake van dissiplineprobleme

Dit is duidelik dat 'n enkele oorsaak of enkele oorsake nie voor die hand liggend uitgewys kan word as die sondaar met betrekking tot dissiplineprobleme in skole nie. Dit is waarskynlik 'n sameloop van verskeie faktore wat meewerk om die gebrek aan dissipline so 'n omvangryke strydpunt te maak. Dit is insiggewend dat die knelpunte wat uitgewys is deur die skoolhoofde in die ondersoekgroep, korreleer met bevindinge wat wyd in die literatuur gerapporteer word. In beide gevalle – die empiriese ondersoek asook die literatuur – val die oorsake breedweg in drie hoofkategorieë uiteen, naamlik probleme wat toegeskryf kan word aan (1) faktore binne die ouerhuis, (2) faktore binne die samelewing (waarby die media inbegrepe is), en (3) faktore te wyte aan beleidstandpunte en wetgewing van die nasionale Departement van Onderwys. Die vernaamste bevindings met betrekking tot die oorsake van die probleem kan soos volg saamgevat word:

5.4.1 Onbetrokke ouers en verwante probleme binne die ouerhuis is deur vier uit die vyf skoolhoofde aangetoon as verreweg die grootste oorsaak van dissiplineprobleme by skole

Die probleme rondom oueronbetrokkendheid sluit negatiewe gesindhede onder ouers in. Skoolhoofde het gemeld dat ouers in vele gevalle krities staan teenoor die onderwysdepartement – dus ook teenoor die skool – asook ander vorme van gesag, en hierdie negatieweit word aan die kinders oorgedra. Die volgende probleme is genoem:

“Skole kan eintlik glad nie reken op die bykomende steun van ouers om dissipline toe te pas nie. Die ouers is in elk geval so besig is met hulle eie lewens en beroepe dat daar feitlik geen tyd aan kinders bestee word nie.”

“Ons ondervind dat baie ouers probeer oorkompenseer vir hulle onbetrokkenheid deur liefde en aanvaarding by hulle kinders te koop – nie noodwendig net met geld en geskenke nie, maar ook deur onvoorwaardelik die kinders se kant te kies ten koste van die skool.”

“Daar is veral probleme met kinders uit enkelouergesinne. Dis ’n feit dat die afwesigheid van ’n vaderfiguur dikwels lei tot onvoldoende rolmodelle vir seuns. Wat is dan nou makliker as om die opvoedingstaak aan die skool oor te laat?”

“Ek is daarvan oortuig dat gebroke ouerhuise tekenend is van die morele verval wat algemeen in ons samelewing voorkom. Ons sien dit baie duidelik in die gedrag van kinders uit sodanige huise.”

In pas met bogenoemde ervarings van skoolhoofde, word die rol van ouers eweneens in die literatuur aangedui as die vernaamste oorsaak van dissiplineverwante probleme in skole. Verskeie outeurs wys op die verband tussen opvoeding en gedrag by kinders. Louw en Barnes (2003:20) noem dat ouers al hoe meer beheer verloor in ’n samelewing waar die skeidslyn tussen reg en verkeerd nie meer duidelik is nie. ’n Onvermoë om die leisels stewiger vas te vat, lei dan tot ’n “abdikasie” van hul gesag en die neiging om dissipline en opvoeding aan die skool oor te laat. Chimenga (2002:51) meen dat ouers vandag nie meer toegewy is om hulle kinders te dissiplineer nie; hulle verwag dat die skool dit moet doen. Rossouw (2002:431) som die situasie raak op met die volgende woorde:

Some parents expect from the teaching profession to solve their problems, despite the fact that many are apathetic towards and disinterested in school and educational matters. Parents show a lack of tolerance and respect towards government authorities as well as educators, and some have a laissez-faire approach towards child education. They expect schools to teach their children proper conduct, but they do not realise their own responsibility.

5.4.2 Die sedelik-morele verval van die samelewing, versterk deur die rol van die media, is naas die ouerhuis die vernaamste oorsaak van dissiplineprobleme

Al die deelnemers is dit eens dat die gebrek aan ’n waardegedrewe samelewing bydra tot die gees van permissiwiteit en minagting van gesag wat algemeen onder jongmense heers. Soos een dit stel:

“Ons leef in ’n postmoderne era waarin die individu en sy regte dikwels vooropgestel word ten koste van die algemene norme en waardes wat in die samelewing behoort te geld. Die media – veral televisiekarakters, rolprentsterre en kunstenaars wat dikwels ’n wêreldse en dekadente lewenstyl voorstaan – is besig om die jeug se rolmodelle te word.”

Hiermee saam word die afname in die invloedssfeer van die kerk in die samelewing ook aangetoon as kommerwekkend. Die algemene gevoel is dat die kerk self nie meer so seker is oor fundamentele waarhede nie en dat ouers gevolglik nie meer antwoorde kry op knelvrae met betrekking tot die opvoeding van hulle kinders nie. Heelwat literatuurgegewens bevestig die tendens van ’n lossere samelewing waarin waardes gerelativeer word. Rossouw (2003:415) verwys na die moderne mens se soeke na persoonlike vryheid en outonomie asook die onwilligheid van mense om te skik na enige vorm van outoriteit of gesag wat daarop gemik is om ordelike naasbestaan te verseker. De Klerk en Rens (2003:354) skryf gebrekkige dissipline toe aan die gebrek aan ’n waardesisteen wat geanker moet wees in ’n bepaalde waardegedrewe wêreld- en lewensbeskouing. Volgens hulle is

selfdissipline die belangrikste komponent van konstruktiewe waardes en norme. Die redes wat hulle aanvoer vir die breë gemeenskap se onvermoë om dissiplineprobleme suksesvol aan te spreek, sluit in die oorbeklemtoning van individuele regte, die verwaarloosing van persoonlike verantwoordelikheid, die afwesigheid van 'n openbare waardesisteem, die onvermoë van die samelewing om kinders te leer om vir hulleself te dink en te besluit, asook die afwesigheid van selfgedissiplineerde rolmodelle in die samelewing (De Klerk & Rens 2004:354). Al hierdie faktore lei onvermydelik tot die wegkalming van 'n kultuur van onderrig en leer by skole en het noodwendig 'n sneeubaleffek op die gedrag van kinders. Dit blyk veral dat 'n gebrek aan respek – 'n waarde wat beskou kan word as die belangrikste ontbrekende skakel in alle gevalle waar wangedrag ter sprake kom – uitgelik word as die hoofrede in die agteruitgang van voorheen goedge-dissiplineerde individue, skole en gemeenskappe (De Klerk & Rens 2004:354).

5.3.4 Onderwyswetgewing, asook die voortydige implementering van Uitkomsgebaseerde Onderrig veroorsaak enorme en ingrypende probleme vir skole

Die ontugtering van skoolhoofde met die onderwysdepartement se beleid ten opsigte van dissipline staan uit as een van die grootste knelpunte in die handhawing van 'n kultuur van onderrig en leer by skole. Die afskaffing van lyfstraf in 1996 is gevolg deur 'n omvattende veldtog om beleid oor dissipline op alle vlakke in die onderwys te transformeer in pas met die grondwetlike eise van gelyke regte en outonomie (Departement van Onderwys 2000:Voorwoord). Die mag van skoolhoofde en onderwysers om dissiplinêr op te tree is drasties ingekort. Van die deelnemers het hulle soos volg hieroor uitgelaat:

“Die omslagtigheid van die dissiplinêre proses is 'n enorme probleem. In gevalle waar ernstige dissiplinêre optrede noodsaaklik is, kan ons weinig ondersteuning van die onderwysdepartement verwag. Ek oordryf nie as ek sê dat ons tot soveel as vyf weke wag voordat uitslag in 'n dissiplinêre verhoor verskaf word nie.”

“Dis 'n algemene verskynsel dat belhamels na skuldigbevinding eenvoudig na 'n volgende skool oorgeplaas word. Die probleem word nie aangespreek nie, dit word bloot verskuif. Ek is die afgelope 18 maande al drie keer aangesê om probleemkinders van ander skole te akkommodeer.”

“Een van ons grootste frustrasies is dat gerapporteerde insidente ná 'n aansienlike tydsvloer bloot terugverwys word na die skoolhoof. Hoe effektief kan straf wees twee of drie maande nadat die oortreding gepleeg is? Uitgestelde straf werk nie – ons moet onmiddellik kan optree. Dis al hoe ons wangedrag kan hokslaan”.

'n Verdere probleem wat deurgaans deur al die skoolhoofde genoem is, hou verband met die beperkte magte van onderwysers en skoolhoofde in die handhawing van dissipline en die verontrustende gebrek aan motivering onder onderwysers. Een respondent het hom soos volg hieroor uitgelaat:

“Afgesien van die feit dat die onderwyser-leerderverhouding ongeveer 35-40:1 is, wat op sigself hantering van klasse bemoeilik, is viktimisasie en 'n gebrek aan respek teenoor onderwysers 'n ernstige demotiverende faktor. Dit alles plaas 'n geweldige swaar las op die skouers van 'n skoolhoof. Aan die een kant moet ek my personeel motiveer en bemoedig, maar aan die ander kant is ek self ontmagtig om op te tree in gevalle waar wangedrag en disrespek handuit ruk.”

'n Ander skoolhoof het sy gevoel van magteloosheid soos volg verwoord:

“As daar gekyk word na die Handves vir Menseregte, het onderwysers die reg om te onderrig, maar hulle word nie die geleentheid gebied om dit wel te doen nie. Die kinders het regte, maar wat van hulle [onderwysers se] regte?”

'n Verdere probleem wat deur skoolhoofde in die ondersoekgroep uitgelig is, is die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderrig (UGO). Almal is dit eens dat dit voortydig ingestel is sonder die nodige onderwyseropleiding en voldoende voorbereidings om die nuwe kurrikulum met welslae te laat afskop. Dit is dan ook juis by die Graad 8's en 9's, die eerste groepe wat landwyd UGO volledig deurloop het ten tyde van hierdie navorsing, waar dissiplineprobleme hoogty vier. Van die stellings wat in hierdie verband gemaak is, is die volgende:

“Die filosofie onderliggend aan UGO impliseer klein klasse en baie selfaktiwiteit en groepwerk. Van onderwysers word verwag om 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering te volg – desondanks die feit dat groot klasse steeds die reël eerder as die uitsondering is.”

“Om dissipline effektief te handhaaf in groot klasse stel besondere eise aan onderwysers. Met die bykomende opgaaf van uitkomsgebaseerde onderrig, beskik nóg die leerders, nóg die onderwysers oor die nodige vaardighede om die vryheid wat gepaardgaan met UGO, te hanteer.”

“Soos wat die onderrigsituasie nou daar uitsien, is daar veel groter druk op onderwysers om dissipline konstruktief te handhaaf.”

Hierdie tendens van dissiplinêre probleme onder graad 8's en 9's word deur die navorsing van Mentz *et al.* (2003:397) asook Knoetze (2004:2) onderskryf. Ook in die radio-onderhoud met Radio Kansel (9 September 2005) wys prof. Izak Oosthuizen op die groot getalle klagtes oor wangedrag wat veral onder Graad 8- en 9-leerders gerapporteer word. Hy stem saam dat menseregte – veral kinderregte – deur die onderwysdepartement verabsoluteer word en dat die regte van onderwysers in die proses grootliks misken word.

5.4.4 Ander oorsake

Die volgende bykomende oorsake van dissiplineprobleme is deur die ondersoekgroep uitgelig. Die meeste hiervan sluit nou aan met die bevindings wat pas gerapporteer is en kan in sommige gevalle moeilik daarvan geskei word:

- Die tekort aan mansonderwysers veroorsaak probleme onder hoofsaaklik seuns, wat veral in die tienerjare manlike rolmodelle nodig het om die regte waardes te vestig en moet leer om hulle aan gesag te onderwerp.
- Jong onderwysers beskik nie oor die vaardighede om dissipline te handhaaf nie en universiteite slaag nie daarin om aspirantonderwysers met die nodige vaardighede toe te rus wanneer hulle uitgestuur word om hulle plekke in die arbeidsmark vol te staan nie.
- Die onderwysdepartement voorsien nie die nodige indiensopleiding wat onderwysers in staat stel om alternatiewe vorme van dissipline toe te pas nie. Hierdie taak word grotendeels aan skoolhoofde oorgelaat, en hulle word dikwels oorlaai met bykomende administratiewe pligte wat hulle weerhou van broodnodige persoonlike kontak met en aanmoediging van onderwysers.

5.5 **Bevindings en aanbevelings uit die onderhoude met betrekking tot die moontlike oplossings van die probleem**

In die empiriese ondersoek is die volgende oplossings en hanteringsmetodes aan die hand gedoen. Ook in hierdie geval het die sienings van skoolhoofde sterk ooreenkomste getoon met literatuurbevindinge, soos wat vervolgens aangetoon sal word:

5.5.1 *'n Stewige vennootskap tussen die skool en ouers moet gevestig word*

Al vyf skoolhoofde in die ondersoekgroep bepleit die noodsaaklikheid van 'n gedeelde verantwoordelikheid tussen skool en ouerhuis in die handhawing van konstruktiewe dissipline. Insiggewend is die feit dat juis die enkele skoolhoof wat geen klagtes aanvoer met betrekking tot ouerbetrokkenheid en dissiplinêre probleme nie (kyk 4.3.1) hierdie skool se sukses in die verband toeskryf aan sterk ouerondersteuning en -samerwerking. Almal is dit eens dat gereelde kontak met ouers op 'n georganiseerde basis nodig is om ouers op hoogte te hou met skoolaangeleenthede en om probleme wat opduik, te bespreek. Hulle is van mening dat daar sodoende 'n stewige vertrouensverhouding tussen ouers en onderwysers gevestig kan word met positiewe gevolge vir die leerders.

Verskeie bronne wat geraadpleeg is, bevestig die sienings van die ondersoekgroep met betrekking tot die verband tussen aktiewe ouerdeelname en -betrokkenheid en dissipline. Knoetze (2004:2) meen dat dit al hoe belangriker word dat die ouerhuis 'n ondersteunende rol moet speel om die skool se hande te sterk in die toepassing van dissiplinêre maatreëls. Wolhuter en Oosthuizen (2003:333) bevind byvoorbeeld dat dissiplinêre probleme veel minder voorkom by skole waar ouerbetrokkenheid hoog is. Hulle rapporteer verder dat ontwrigters van klasse en onrusstokers heel dikwels uit baie onstabiele ouerhuise kom en dat dié ouers merendeels onbetrokke is by die doen en late van hulle kinders, en dus ook by die skool.

5.5.2 *Die samelewing moet medeverantwoordelikheid aanvaar vir die opvoedingstaak*

Dit blyk uit die empiriese ondersoek dat dit feitlik onmoontlik is vir skole om die probleme rondom dissipline alleen aan te spreek. Die skoolhoofde is dit eens dat nie slegs ouers nie, maar ook gemeenskapsorganisasies en die breër publiek 'n meer aktiewe rol in die opvoeding van kinders behoort te speel. Die volgende aanhalings staaf hierdie bevinding:

“It takes a village to raise a child.”

“As ons werklik die strewende na nasiebou wil verwesenlik, behoort die opvoedingstaak uitgekонтakteer te word sodat die hele gemeenskap die verantwoordelikheid vir kinders se opvoeding kan aanvaar.”

5.5.3 *Ander vorme van dissiplinehandhawing moet gevind word*

Dit blyk uit die onderhoude dat die transformasie van die onderwys en die impak daarvan op die handhawing van dissipline gewis 'n gaping gelaat het wat tot op hede nie gevul is nie. Al die deelnemers is van mening dat nuwe dissiplinêre maatreëls dringend ondersoek moet word. Dit gaan wesenlik oor die opstel van 'n dissiplinêre kode wat die gesamentlike werk van leerders, onderwysers, ouers en die beheerraad is en wat deur al hierdie belangegroepes onderskryf moet word. In sodanige dissiplinêre kode moet die volgende vervat wees:

- Die implementering van ’n detensiestelsel wat konsekwent toegepas word. Hiervoor is die samewerking van alle onderwysers van uiterste belang. Hoewel dit ’n bykomende administratiewe las op hulle skouers plaas, werp dit op die duur vrugte af – veral in gevalle van matige wangedrag.
- Uitsluiting van klasse en sosiale geleenthede vir ’n vasgestelde tydperk. Leerders moet in so ’n geval byvoorbeeld in die skoolhoof of adjunkskoolhoof se kantoor sit en huiswerk doen.
- Gemeenskapsdiens (of skooldiens), waar leerders help om die skoolterrein, klaskamers en kleedkamers skoon te hou.
- Bemagtiging van senior leerders om dissipline te help handhaaf en te help met algemene organisasie.
- Die installering van ’n sentrale kamerasisteem in die kantoor van die skoolhoof – vir baie ’n hartseer uiterste, maar een wat tot dusver met welslae by verskeie skole geïmplementeer is. So ’n sisteem gee die hoof “tegnologiese” toegang tot enige klaskamer wat ook aan die sisteem gekoppel is.

5.5.4 *Skoolhoofde en beheerliggame benodig groter bevoegdheids- en uitvoerende magte om dissiplinêr teen oortreders op te tree*

Die skoolhoofde in die ondersoekgroep is oortuig dat hulle taak aansienlik vergemaklik sal word indien hulle, tesame met beheerliggame, bemagtig word om op ’n hoër vlak besluite te neem rakende dissiplinêre gevalle – om met ander woorde hulle “tande te kan wys” sodat dit as ’n afskrikmiddel vir oortreders kan dien. Een skoolhoof het in dié verband die volgende gesê:

“Leerders is deeglik bewus van die beperkte magte van skole. Hulle weet ook van die departement se onvermoë en om tydlig en daadwerklik op te tree. Hierdie swak skakel in die dissiplinêre ketting word uiteraard uitgebuit deur veral gewoonte-oortreders, en die gevolge daarvan is duidelik waarneembaar.”

5.5.5 *Hernude klem op ’n waardegedrewe benadering tot opvoeding is noodsaaklik*

In aansluiting by die voorgenoemde oplossings, bepleit al die skoolhoofde in die ondersoekgroep ’n terugkeer na fundamentele waardes soos respek, liefde, integriteit, verantwoordelikheid asook aandag en tyd wat aan kinders spandeer moet word. Die volgende aanhalings bevestig hierdie bevinding:

“Almal van ons moet terugkeer na die tekenbord en mooi gaan dink waaroor dit eintlik hier gaan – ons het waarde-loos geraak.”

“Ouers se tyd en aandag aan hulle kinders is onontbeerlik. Hoe spel ’n kind liefde? T-Y-D!”

“Mense moet hulle prioriteite regkry. Wat het van waardes soos respek en integriteit geword?”

In pas hiermee wys Knoetze (2004:2) op die verband tussen opvoeding en die opskerpings van ’n kind se gewete – die ontwikkeling van ’n innerlike dissipline en ’n gehoorsaming aan die gesag van die norme van behoortlikheid. Hiervoor is ’n verantwoordelike uitoefening van gesag deur die opvoeder (ouer, onderwyser, ander gesagsfigure) ’n vereiste. “Opvoeding kan as suksesvol beskou word wanneer die kind se onderwerping aan gesag nie gehoorsaamheid aan die opvoeder as persoon is nie, maar wel eerbiediging van die norme en waardes wat die opvoeder behoort te

verteenwoordig” (Knoetze 2004:3). Colditz (Rapport 29 Oktober 2006:voorblad) sluit hierby aan deur daarop te wys dat die enigste langtermynoplossing vir dissiplinêre probleme is om mense se basiese waardestelsels te verbeter.

5.6 Bespreking

Daar kan met vrug kennis geneem word van die voorgaande aanbevelings en moontlike oplossings wat die ondersoekgroep aan die hand doen vir die dissiplinedilemma in hoërskole. Dit is veral die meer aktiewe rol wat die onderwysdepartement behoort te speel, wat dringend aangespreek behoort te word. Die persepsie bestaan dat die minister van onderwys se enigste plan om die probleme te hanteer tot dusver as blote krisisbestuur afgemaak kan word. Hierdie persepsie kan alleen verander word indien daar ’n uitgebreide nasionale strategiese raamwerk vir dissipline en gedragsbestuur van leerders opgestel word en dan konsekwent oor ’n langtermynperiode toegepas word.

Dit is egter opvallend dat verskeie van die oplossingstrategieë wat aan die hand gedoen word, weer eens reaktief en in sommige gevalle selfs negatief is. Teen die agtergrond van skoolhoofde se huidige frustrasie met die stand van sake en hulle gevoelens van ontmagtiging, blyk hulle benadering tot die probleem binne konteks verantwoordbaar en verklaarbaar te wees. Uit die literatuur wat geraadpleeg is, is dit egter duidelik dat ’n totaal nuwe denkrigting en ingesteldheid tot dissipline ’n beter kans op langtermynoplossings bied.

5.6.1 ’n Nuwe denkrigting is noodsaaklik

Dit is duidelik dat die dissiplineprobleem by skole ’n multidimensionele probleem is en dat oplossings vanuit ’n multidimensionele perspektief benader moet word. Soos blyk uit inligting ingesamel uit die onderhoude met skoolhoofde, is sommige oplossings daarop gemik om die probleem te “beheer” of op die korttermyn aan te spreek deur ongewenste gedrag so vinnig as moontlik te laat verdwyn of in die kiem te smoor. Voorbeelde hiervan is die installering van kamerasisteme, detensieprogramme, uitsluiting, fisieke arbeid en skorsing. Ons is van mening dat hierdie maatreëls binne die multikulturele Suid-Afrikaanse konteks nie noodwendig verkeerd of oneffektief is nie, maar dit word deur baie navorsers beskou word as negatiewe, reaktiewe vorme van dissipline en as sodanig beskou hulle dit as kontra-produktief (Robinson *et al.* 2005; Sprague *et al.* 2001; Maree & Cherian 2004; Irvin *et al.* 2004).

Ons is ten gunste van ’n gebalanseerde benadering tot die hantering van dissiplineprobleme by hoërskole. Sommige oortredings verg ’n meer direkte en besliste ingrype as ander en sal uiteraard reaktief van aard wees. Baie hang af van die spesifieke leerder se gedragsprofiel, asook die waardes, norme en kultuur van die subgemeenskap waarin die skool geleë is. In hierdie verband noem Baumrind (1995:96) dat dit nie soseer dissiplinêre praktyke as sodanig is wat die langtermyn effek en effektiwiteit daarvan bepaal nie, maar die wyse waarop dit toegepas word en die kulturele konteks waarbinne dit geskied. Sy meen dat, vanweë die kompleksiteit van kinderopvoeding en onderrig, ouers en onderwysers ’n wye spektrum effektiewe dissiplinêre maatreëls benodig wat by die kind se unieke eienskappe aanpas asook binne die breë samelewing se gemeenskaplike waardes en kulturele kontekste.

Verskeie navorsingsbevindinge is gerapporteer rondom die sukses van intervensieprogramme en die rol van positiewe gedragsmodifikasie om die probleem van leerderwangedrag aan te spreek. Irvin *et al.* (2004:143) fokus in hulle navorsing op die gebruik van gedragsondersteuningsprogramme om gedragsbeheer effektief toe te pas. Hulle is ten gunste van ’n uitgebreide gerekenariseerde verwysingsstelsel (“office discipline referrals” of ODR’s) waarvolgens alle gevalle van wangedrag

geklassifiseer en op rekord geplaas word. Onderwysers en skoolbestuurspanne gebruik die verwysingstelsel om leerdergedrag te evalueer en dan toepaslike korrektiewe en voorkomende maatreëls toe te pas. In een geval is gevind dat tussen 50 en 80% van die gerapporteerde gevalle toegeskryf kon word aan faktore binne die klaskamersituasie.

Sprague *et al.* (2001:496) verwys na die gebruik van 'n effektiewe gedragsondersteuningsmodel – EGO-model (Effective Behavioural Support model of EBS). Die EGO-model is 'n program bestaande uit opleiding, tegniese hulp en die evaluering van die skoolklimaat- en dissipline. Hulle bevind ook dat hoë-orde vaardighedsprogramme die voorkoms van antisosiale gedrag verminder indien dit uitgebreid in 'n skool geïmplementeer word. Robinson *et al.* (2005:134) se studie fokus op voorligting rakende die oneffektiwiteit van lyfstraf. Hulle is van mening dat gesagsfigure se tradisionele siening van dissipline en die toepassing daarvan eers verander moet word, en dan behoort hulle bewusgemaak te word van alternatiewe en meer demokratiese benaderings tot dissipline

Dit is uiters noodsaaklik dat toerustings- en voorligtingsprogramme op 'n groot skaal van stapel gestuur word deur die nasionale onderwysdepartement om onderwysers en skoolhoofde bekend te stel aan pro-aktiewe vorme van dissipline. Die vraag is: Is die finansiële en menslike hulpbronne in Suid-Afrika beskikbaar om soortgelyke programme in werking te stel? Dit sal beslis nie help om krisisbestuur te probeer toepas en oor die probleem te filosofeer by konferensies en vergaderings nie. Daadwerklike stappe is nou nodig. Daar kan nie verwag word dat onderwysers oornag vaardighede moet aanleer om die wye omvang gedragsprobleme hok te slaan nie. Intensiewe opleiding en toerusting is nodig en dit gaan noodwendig groot finansiële insette van die Departement van Onderwys noodsaak. Om skoolbestuurspanne se vaardigheidsvlakke in gedragsbestuur op te skerp, gaan baie tyd, geld en toewyding kos. 'n Intensiewe strategiese toerustingsprogram met aksiestappe moet met onmiddellike effek geïmplementeer word. Skole moet eienaarskap aanvaar vir die toepassing van verantwoordelike vorme van dissipline, maar dit is slegs moontlik indien daar effektiewe finansiële en intensiewe opleidingsondersteuning deur die staat, en spesifiek die nasionale Departement van Onderwys, in samewerking met kundiges, aan skole gebied word. Opleidingsinstansies sal in hulle opleidingprogramme van voornemende onderwysers voorsiening moet maak vir verpligte modules wat spesifiek gerig is op die voorkoming en hantering van 'n verskeidenheid dissiplinêre probleme, asook die aanleer van pro-aktiewe en positiewe klaskamerbestuurspraktyke. Professionele persone behoort onderwysers en ouers te help met die toepassing van alternatiewe dissiplinêre maatreëls. Dit kan slegs bereik word deur middel van goed-geëvalueerde intervensieprogramme eerder as om onderwysers te veroordeel vir die gebruik van metodes wat binne hulle waardesisteme val.

6. TEN SLOTTE

Daar rus 'n groot verantwoordelikheid op die skouers van skole om leerders toe te rus met die nodige vaardighede, kennis, waardes en gesindhede wat hulle in staat sal stel om goedgebalanseerde en produktiewe lewens te lei. Voorkomende en afwerende opvoedkundige maatreëls, soos omskryf in die bevindings en aanbevelings, is nodig om 'n gedissiplineerde leeromgewing vir alle kinders te skep. 'n Klinkklare oplossing sal nie oornag gevind word nie, maar ouers, leerders, die staat en skole sal die wil en durf aan die dag moet lê om 'n sterk vennootskap te vorm. Slegs dan kan die ideaal van 'n werklik demokratiese samelewing verwesenlik word.

BIBLIOGRAFIE

- Adelson, J. 1971. The political imagination of young adolescents. *DAEDALUS*, 1013-1015.
- Bless, C. & Higson-Smith, C. & Kagee, A. 2006. *Social research methods: an African perspective*, 4th ed. Cape Town: Juta.
- Chimhenga, S. 2002. Behaviour problems of adolescents in secondary schools of Bulawayo: causes, manifestations and educational support. M Ed dissertation. Pretoria: UNISA.
- Corporal Punishment and bullying: The rights of learners. Wits Education Policy Unit. <http://www.thutong.org.za/articles> [7 February 2007].
- De Klerk, J. & Rens, J. 2003. The role of values in school discipline. *Koers*, vol 68(4):353-371.
- Department of Education. 2000. Alternatives to corporal punishment: The learning experience. Pretoria: Government Printer.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpport, C.S.L. 2005. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik.
- Du Toit, C. 2003. Toeriste met oop visums. *Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns*. Vol 43(1):13-21.
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. & Allen, S.D. 1993. *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. London: Sage.
- Hatch, E. 1998. *Discourse and language education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hendriks, H. J. 2000. Tussen ideologiese ontnugtering en 'n nuwe visie. Waarom Afrikaners se wiele pap is. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*. Vol 40(4):292-296.
- Knoetze, D. 2004. Opvoeding, gewete en dissipline – 'n Bybelse perspektief. *Kwartaalblad van die Suid-Afrikaanse Onderwysunie* (Kaapstad). Jaargang 101 nr. 1:2-4.
- Louw, E. & Barnes, M. 2003. Stout kind: dis die ouers se skuld. *Koers*, vol. 68,4:20.
- Lytton, H. 1997. Physical punishment is a problem, whether conduct disorder is endogenous or not. *Psychological Inquiry*, 8(3):211-214
- Malan, M. 2005. Al meer leerkragte geteister, aangeval. *Rapport*, 7 Augustus:2
- Malan, M. 2006. Bring lyfstraf terug, pleit skoolhoofde. *Rapport*, 29 Oktober: 1
- Maree, J.G., & Cherian, L. 2004. Hitting the headlines – the veil on corporal punishment in South Africa lifted. *Acta Criminologica*. 17(4):72-85.
- Marsh, C.J. 1997. *Planning, management and ideology: key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press.
- McCurdy, B.L., Mark, C.M., Eldridge, N. 2003. Positive behavior support in urban schools: can we prevent the escalation of antisocial behavior? *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(3):158-170.
- Mc Dougall, K.L. 2003. Discipline and savagery: the spectacle of the post-apartheid South African school. MA-dissertation. Cape Town: University of Cape Town.
- Mentz, P.J.; Wolhuter, C.C. & Steyn, S.C. 2003. 'n Perspektief op die voorkoms van dissiplineprobleme in Afrikaanse skole. *Koers*. Vol 68(4): 391-412.
- Mohlala, T. 2006. A total collapse of discipline in schools? *Mail & Guardian*, 19 May, Supplement:1
- Porteus, K., Vally, S. & Ruth, T. 2001. *Alternatives to corporal punishment*. Wits Education Policy Unit/SA Human Rights Commission. Heinemann: Sandown.
- Republic of South Africa 1996a. *Constitution of the Republic of South Africa, 1996. Act 108 of 1996*. Cape Town: The Constitutional Assembly & the national Parliament, Republic of South Africa.
- Republic of South Africa 1996b. *National Education Policy Act, No. 27*. Cape Town: President's Office, Republic of South Africa.
- Republic of South Africa 1996c. *South African Schools Act No. 84*. Cape Town: President's Office, Republic of South Africa.
- Republic of South Africa 1997. *Abolition of Corporal Punishment Act, No. 33*. Cape Town: President's Office, Republic of South Africa.
- Robinson, D.H., Funk, D.C., Beth, A., Bush, A.M. 2005. Changing beliefs about corporal punishment: increasing knowledge about ineffectiveness to build more consistent moral and informational beliefs. *Journal of Behavioral Education*, 14(2):117-139.
- Rossouw, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools – a qualitative study. *Koers*, 68(4):413-435.

- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D.R., Shannon, T. 2001. Translating research into effective practice: the effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children*, 24(4):495-511.
- Steenkamp, L. 2005. Leerlinge boelie hulle onnies. *Rapport*, 17 April:2.
- Steyn, M.G. 2007. Toestande in skole wek kommer by alle rolspelers. *Beeld*, 10 Mei:9.
- Strauss, M.A. 1994. *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. California: Jossey-Bass Publishers.
- Wolhuter, C.C. & Oosthuizen, I.J. 2003. 'n Leerderperspektief op dissipline: 'n kwalitatiewe ontleding. *Koers*, vol. 68,4:437-456.