

**Herstellende aksie as innoverende benadering tot
die aanspreek van uitdagende gedrag in Suid-
Afrikaanse skole**

H. S. Liebenberg

**Herstellende aksie as innoverende benadering tot die aanspreek
van uitdagende gedrag in Suid-Afrikaanse skole**

deur

Hester S. Liebenberg

Onderwysdiploma, B.A., B.Ed.(Opvoedkundige Sielkunde)

Verhandeling om te voldoen aan die vereistes vir die graad

Magister Educationis

in die

Dissipline van Psigo-Opvoedkunde

in die

Fakulteit Opvoedkunde

aan die

Universiteit van die Vrystaat

Bloemfontein

Studieleiers: Prof. J. Hay en dr. R. Reyneke

Junie 2013

Verklaring

Ek, Hester Susanna Liebenberg, verklaar hiermee dat die verhandeling ingehandig vir die graad M.Ed. aan die Universiteit van die Vrystaat die resultaat van my eie onafhanklike navorsing is. Erkenning is verleen waar daar van hulp gebruik gemaak is. Verder verklaar ek dat hierdie verhandeling nie by enige ander fakulteit of universiteit ingehandig is nie.

Naam van kandidaat: Hester S. Liebenberg

Handtekening: _____

Datum: _____

Erkenning

My opregte dank en waardering aan elkeen van die volgende persone vir deurlopende konstruktiewe leiding, bydraes en ondersteuning:

- Prof. J. Hay en dr. R. Reyneke
- Skoolhoofde en onderwysers van die deelnemende skole
- My gesin

Soli Deo Gloria!

Algemene oriëntasie

Hierdie verhandeling is vir eksaminering ingehandig volgens die voorskrifte van Regulasie G 7.5.5.3 van die Dissipline Psigo-Opvoedkunde, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van die Vrystaat. In hierdie regulasie word aangedui dat 'n verhandeling bestaande uit twee *publiseerbare* artikels (in publiseerbare artikel-formaat) vir die eksaminering voldoende is. Die geregistreerde titel soos aangedui op die voorblad is:

Herstellende aksie as innoverende benadering tot die aanspreek van uitdagende gedrag in Suid-Afrikaanse skole

Die verhandeling bestaan uit twee verwante artikels. Die eerste artikel is oorwegend 'n literatuurstudie met die titel:

'n Herstellende benadering tot die aanspreek van uitdagende gedrag: voorstelle vir implementering in skole.

Die tweede artikel is oorwegend empiries, en getiteld:

Perspektiewe op die implementering van 'n herstellendepraktykprogram in twee plattelandse Suid-Afrikaanse skole.

Die opsommings wat by die artikels ingesluit is, gee 'n kort samevatting van die gevolgtrekkings wat uit die navorsing gemaak is.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING.....	I
ERKENNING.....	II
ALGEMENE ORIËNTASIE.....	III
INHOUDSOPGAWE.....	IV
LYS VAN TABELLE.....	VI
LYS VAN FIGURE.....	VI
LYS VAN FOTO'S.....	VI

ARTIKEL 1: 'n Herstellende benadering tot die aanspreek van uitdagende gedrag: voorstelle vir implementering in skole.

OPSOMMING/SUMMARY	1
1. INLEIDING	2
2. DIE HUIDIGE SITUASIE MET BETREKKING TOT UITDAGENDE GEDRAG IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE	4
3. BENADERINGS IN DIE HANTERING VAN DISSIPLINEPROBLEME	8
3.1. DIE STRAFGERIGTE BENADERING	9
3.2. DIE VOORKOMENDE BENADERING	10
4. 'N OORSIG OOR DIE HERSTELLENDENDE BENADERING	13
4.1. BEGRIPSVERKLARING	13
4.2. DIE HERSTELLENDENDE BENADERING	14
4.3. INTERNASIONALE IMPLEMENTERING VAN HERSTELLENDENDE PRAKTYKE	15
4.4. DIE GESKIKTHEID VAN SKOLE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN HERSTELLENDENDE PRAKTYKE	16
4.5. DIE GESKIKTHEID VAN SKOLE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN HERSTELLENDENDE PRAKTYKE	17
5. BASIESE ELEMENTE VAN HERSTELLENDENDE PRAKTYKE VERVAT IN 'N SKOLEPROGRAM	18
5.1. PRIMÊRE VLAK VAN DIE HEELSKOOLBENADERING	20
5.1.1. Vestiging van kernwaardes	20
5.1.2. Verhoudingsbou	21
5.1.3. Die gebruik van herstellende kommunikasie	22
5.1.4. Ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkrachtigheid	23

5.1.5. Vestiging van ondersteuningsnetwerke en ouerbetrokkenheid	24
5.2. SEKONDÊREVLAK VAN DIE HEELSKOOLBENADERING	25
5.2.1. Informele sirkels	26
5.2.2. Herstellende gesprekke	26
5.2.3. Klaskamerkonferensies	27
5.2.4. Die Sirkel van Hoop as assesserings- en ontwikkelingsmodel	28
5.3. TERSIËRE VLAK VAN DIE HEELSKOOLBENADERING	30
6. DIE SAMESTELLING VAN 'n SKOLEPROGRAM	32
7. SAMEVATTENDE OPMERKINGS	36
8. BIBLIOGRAFIE	37

ARTIKEL2: Perspektiewe op die implementering van 'n herstellendepraktyk-program in twee plattelandse Suid-Afrikaanse skole. 45

OPSOMMING/SUMMARY 46

1. INLEIDING	47
2. KONSEPTUELE RAAMWERK VAN DIE STUDIE	49
3. NAVORSINGSMETODOLOGIE	53
3.1. NAVORSINGSONTWERP	54
3.2. POPULASIE EN STEEKPROEFTREKKING	55
3.3. NAVORSINGSPROSES	57
3.4. DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE	58
3.5. DATA-ANALISE	59
3.6. GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	61
3.7. ETIESE ASPEKTE	63
4. BEVINDINGE	64
4.1. KERNELEMENTE VAN HERSTELLEND PRAKTYKE	64
4.1.1. Vestiging van kernwaardes	65
4.1.2. Verhoudingsbou	70
4.1.3. Herstellende kommunikasie	72
4.1.4. Die insluitende aard van herstellende praktyke	74
4.2. DIE WYSE WAAROP HERSTELLEND PRAKTYKE REAKTIEF GEBRUIK IS OM UITDAGENDE GEDRAG AAN TE SPREEK	75
4.3. AANVAARDING VAN 'n HERSTELLEND BENADERING VS 'N STRAFGERIGTE BENADERING	80
4.4. LEIERSKAP VAN DIE SKOOLHOOFDE	81
5. GEVOLGTREKKINGS	82
6. AANBEVELINGS	84

7. SAMEVATTING	86
8. BIBLIOGRAFIE	87
9. BYLAES	93

LYS VAN TABELLE

ARTIKEL 1

Tabel 1: Verskille tussen die strafgerigte en voorkomende benaderings	12
---	----

LYS VAN FIGURE

ARTIKEL 1

Figuur 1: Heelskoolbenadering van herstellende praktyke	19
---	----

Figuur 2: Sirkel van Hoop as assesserings- en ontwikkelingsmodel	28
--	----

Figuur 3: Implementeringsproses	35
---------------------------------	----

LYS VAN FOTO'S

ARTIKEL 2

Foto 1: Uitreik na plakkerskamp deur leerderklub – Skool B	68
--	----

Foto 2: Program van ouervergadering – Skool A	73
---	----

Foto 3: Voorbeeld van emosiekaart – Skool A	79
---	----

‘n Herstellende benadering tot die aanspreek van uitdagende gedrag: voorstelle vir implementering in skole.

OPSOMMING

Uit die literatuur blyk dit dat die strafgerigte benaderings wat tans nog oorwegend in skole gebruik word ontoereikend is vir die bekamping van eskalerende dissiplineprobleme en die kweek van verantwoordelike gedrag by leerders. In hierdie artikel, wat oorwegend ‘n literatuurstudie is, word ondersoek hoe die filosofie en kernelemente van die herstellende benadering saamgevat kan word in ‘n skoleprogram wat as alternatief vir die strafgerigte benadering kan dien.

Die huidige situasie met betrekking tot uitdagende gedrag en bydraende faktore word eerstens in die artikel uiteengesit. Daarna volg ‘n bespreking van die verskillende benaderings wat gebruik word om dissiplineprobleme in skole aan te spreek. Teen dié agtergrond en in die lig van die behoefte aan ‘n alternatiewe benadering, word die herstellende benadering as ‘n moontlike oplossing bespreek. Die verloop en die waarde van internasionale implementering van hierdie benadering word as bydraende agtergrondkennis vir die implementering van ‘n soortgelyke program in Suid-Afrikaanse skole bestudeer, terwyl die geskiktheid van skole as ruimtes waarbinne die implementering kan plaasvind, ondersoek word.

Die grootste gedeelte van die artikel handel oor die basiese elemente van die herstellende benadering wat in ‘n skoleprogram ingesluit behoort te word. Die vestiging van waardes, ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkragtigheid, die gebruik van herstellende kommunikasie, die uitbou van verhoudings, en die vestiging van omgee-omgewings word bespreek as moontlike praktyke om nie net uitdagende gedrag te bekamp nie, maar om op die lange duur ook tot gesonde gemeenskappe by te dra. Die artikel sluit af met ‘n voorgestelde implementeringsprogram.

Kernwoorde: dissipline, herstellende benadering, waardes, herstellende kommunikasie, verhoudingsbou, omgee-omgewings

SUMMARY

According to the literature, the punitive approaches that are predominantly being used in schools today are inadequate for solving the escalating problems with discipline and fostering responsible behaviour in learners. Therefore, this paper, which mainly comprises a literature study, investigates how the philosophy and key elements of the restorative approach can be conjugated in a programme for schools that can serve as an alternative to the punitive approaches.

This paper sets out the current situation regarding defiant behaviour and contributing factors. This is followed by a discussion on the different approaches commonly used to address problems with discipline in schools. From this background and in light of the need for an alternative approach, the restorative approach is investigated as a possible solution. The course and value of the international implementation of the restorative approach are studied as background knowledge for the implementation of a similar programme in South African schools, while schools as suitable environments for the implementation are investigated.

The article focusses mostly on the key elements of the restorative approach which schools must include in their own school programme. These elements include how schools can apply methods such as the internalisation of values, the development of emotional intelligence and resilience, the use of restorative language, the establishment of healthy relationships and creating caring school communities, not only to address discipline problems, but also to contribute to developing caring communities in the long term. The article concludes with a proposed programme for implementation.

Key words: discipline, restorative approach, values, restorative communication, building relationships, caring communities.

1. INLEIDING

Dissipline en probleme met leerdergedrag is al vir jare een van die grootste uitdagings waarmee ouers, skole en die gemeenskap te kampe het. Onderwysers kom meer as ooit tevore te staan voor kritieke probleme, onder andere ongedissiplineerdheid, boeliegedrag of afknouery, bendes, opstandigheid, ongehoorsaamheid, dwelmmisbruik, aanrandings en

seksuele wangedrag. Dit blyk dat 'n verskeidenheid faktore tot die eskalering van uitdagende gedrag aanleiding gee.

Verskeie bronne (Coetzee, 2005; Ferreira & Wilkinson, 2009) identifiseer gemeenskaplike faktore wat tot die toename in dissiplineprobleme bygedra het:

- Die eerste faktor is die afskaffing van lyfstraf wat 'n gevoel van magteloosheid en negatiewe by onderwysers laat posvat het omdat hulle nie oor die nodige vaardighede beskik om probleme op 'n alternatiewe wyse binne die klaskamer op te los nie.
- Tweedens blyk dit dat sosio-ekonomiese probleme, byvoorbeeld armoede, kindermishandeling en die rimpel-effek van MIV/Vigs wat in groot dele van Suid-Afrika ondervind word, ook 'n negatiewe uitwerking op leerdergedrag het. Dit bring mee dat leerders 'n groter behoefte aan ondersteuning binne die skoolsisteem ondervind, waarvoor skole oor die algemeen nie toegerus is nie (Coetzee, 2005).
- 'n Derde faktor is die swak ontwikkelde waardesisteme wat algemeen voorkom (Ferreira & Wilkinson, 2009; Terblanche, 2013). Nie net die leerders nie, maar ook die gemeenskap, word hierdeur geraak.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat 'n versameling komplekse faktore 'n groot invloed op leerdergedrag in skole het. Hierdie dringende behoefte om 'n alternatief tot die strafgerigte benadering te vind ten einde uitdagende leerdergedrag in Suid-Afrikaanse skole hok te slaan, vorm die navorsingsdoel wat hierdie ondersoek gerig het.

Ter wille van perspektief word die agtergrond van en huidige situasie met betrekking tot uitdagende gedrag in hierdie artikel bespreek. Daarna word geargumenteer dat die beginsels en praktyke van die herstellende benadering, as alternatief vir die strafgerigte benadering, 'n pro- en reaktiewe bydrae tot die bekamping van uitdagende gedrag in Suid-Afrikaanse skole – en moontlik ook gemeenskappe – kan lewer.

'n Analise van die elemente wat benodig word om 'n herstellende program saam te stel, volg daarna, en laastens word duidelike riglyne voorgestel vir sodanige program wat uitdagende gedrag op alternatiewe wyse kan aanspreek.

2. DIE HUIDIGE SITUASIE MET BETREKKING TOT UITDAGENDE GEDRAG IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE

Wanneer die huidige situasie met betrekking tot uitdagende gedrag beredeneer word, is dit belangrik om die historiese konteks in ag te neem.

Uit die aard van Suid-Afrika se koloniale en apartheidsgeskiedenis en die verhoudings wat daardeur geskaad is, sowel as postapartheid-tendense soos werkloosheid, swak maatskaplike omstandighede, verwaarlosing en die eskalering van misdaad, word leerders se groeieleenthede beperk en is die voorkoms van uitdagende gedrag in skole baie hoog (Beets & Van Louw, 2005).

Nog 'n bydraende faktor tot bogenoemde is dat daar vir 'n geruime tyd in die land se geskiedenis volgens die slagspreuk "the winner takes all" geleef is (Dowden, 2005). Gebruike tydens koloniserings en die apartheidsera het veroorsaak dat sekere groepe benadeel is, soos blyk uit die hagleke toestande van sommige skoolgeboue en toerusting van swart skole gedurende die Nasionale Party-regering (Rembe, 2005). Deur hierdie gebruike is baie verhoudings geskaad, wat dikwels tot uitbarsting in die vorm van gewelddadige opstande, byvoorbeeld voor die eerste demokratiese verkiesing in 1994, gelei het (Rembe, 2005). Die slagspreuk van die tagtigerjare, naamlik "liberation before education" het ook grootliks bygedra om 'n patroon van geweld, negatiewe en ongedissiplineerdheid in die samelewing te vestig (Beets & Van Louw, 2005; Smit, 2010). Die gevolge hiervan kan tot op hede in Suid-Afrikaanse skole gesien word in tendense soos boeliegedrag, optrede sonder respek, en minagting teenoor medeleerders en onderwysers.

Die postapartheid-regering het hulle daarop toegespits om fundamentele transformasie te weeg te bring deur beleide en maatreëls in plek te stel ten einde die ongeregtighede van die verlede uit die weg te ruim (Rembe, 2005). Ongelukkig blyk dit dat die bereiking van sosiale geregtigheid 'n lang en stadige proses is.

Binne die huidige bedeling kan uit die media (Rademeyer & Potgieter, 2013) afgelei word dat ander vorme van sosiale ongeregtigheid tans voorkom. Voorbeelde hiervan is opstande teen die regering tydens onderhandelings vir beter salarisse en werksomstandighede in skole. Buiten dat leerders vanweë onderwyserstakinge vir weke sonder onderrig is, word die waardes van onder meer lojaliteit, integriteit en dissipline nie deur die persone wat dissipline moet handhaaf, self toegepas nie. Die gebrek aan professionele gedrag deur onderwysers, wat hulle swak rolmodelle maak, en die gebrek aan organisasievaardighede van die Onderwysdepartement (OD), byvoorbeeld dat sekere skole in die land in 2012 tot sewe maandesonder handboeke was (Bruwer, 2013), dra verder by tot uitdagende gedrag in skole. 'n Bewustheid behoort by onderwysers gekweek te word van hoe hierdie faktore tot dissiplineprobleme en die kultuur van negatiewe en "hooploosheid" wat kinders en opvoeders ervaar, bydra.

Dit is veral die negatiewe teenoor onderrigomstandighede by onderwysers wat kommerwekkend is aangesien dit blyk dat onderwysers se professionele eienskappe, vaardighede en die klaskamerklimaat verband hou met die sukses van leerders, veral in gebiede waar armoede heers (Moloi, Dzimbo, Potgieter, Wolhuter & van der Walt, 2010). Die navorser – wat reeds vir 17 jaar in 'n adviserende hoedanigheid in skole betrokke is – het waargeneem dat die negatiewe houding van enkele onderwysers na hulle kollegas oorgedra word. Sodoende word skoolomgewings geskep waarbinne die rolspelers nie gemotiveerd is om uitdagings, soos die gedrag van leerders, aan te spreek nie.

Hierdie negatiewe ingesteldheid en moedeloosheid word versterk deur die daglikse maatskaplike toestande wat steeds onder 'n groot deel van die bevolking voorkom, veral

binne 'n plattelandse omgewing soos die Xhariep-distrik in die Vrystaat, waar hierdie studie onderneem is. Die inkomste van 90 persent van die populasie in dié distrik is tussen R1 en 'n R1000 per maand (Xhariep-munisipaliteit, 2013). Die werkloosheidsyfer is 26,8 persent, die hoogste van al die distrikte in die Vrystaat (Xhariep Munisipaliteit, 2013). Hierdie omstandighede lei tot toenemende geweld en misdaad wat bevestig word deur misdaadsyfers wat in 2012 deur die regering bekendgemaak is en toon dat misdaad in die Vrystaat toegeneem het (Coetzee, 2012).

Hierdie geweld in gemeenskappe vloei na skole: Suid-Afrika se skoolveiligheid is in 2006 as die swakste uit dertig lande bevind (Smit, 2010). Data van die EMIS-afdeling van die OD toon dat 4597 voorvalle van ernstige wangedrag tot en met 17 November 2009 vir daardie jaar in 1000 Vrystaatse skole aangemeld is (Vrystaatse Onderwysdepartement, 2009). Hierdie data dui op ernstige gevalle wat vir intervensie na distriksondersteuningspanne verwys moes word. In teenstelling met ernstige gevalle, word onderwysers daaglik met gedrag soos ongehoorsaamheid, versuiming om take uit te voer, en ongeskikte en boeliegedrag gekonfronteer, en moet hulle dit sonder 'n doeltreffende benadering hanteer (Coetzee, 2005; Ferreira &Wilkinson, 2009). Gesprekke met kollegas binne die Onderwysdepartement bevestig 'n behoefte aan 'n toepaslike benadering om dissiplineprobleme te bekamp. Die nodige opleiding kan onderwysers bemagtig om hierdie veranderende omstandighede te hanteer.

Skoolondersteuningspanne wat sodanige opleiding en ondersteuning moet bied, is egter dikwels nie funksioneel nie vanweë hulle eie gebrekkige opleiding, tekorte in begrotings, wanbesteding en ongemotiveerdheid (Wevers, 2012). Volgens Hay (2012) funksioneer die skoolondersteuningspanne dikwels op 'n liniêre wyse volgens die mediese model ondanks bewyse dat die holistiese werkswyse van die ekosistemiese model meer suksesvol is. Die ondersteuningsnetwerke kan dus waarskynlik meer suksesvol wees indien hulle motivering, opleiding en professionaliteit op 'n gewenste standaard is.

Die infasering van inklusiewe onderwys het verdere druk ten opsigte van dissipline meegebring vanweë die toenemende aantal leerders met spesiale onderwysbehoefte soos taalvaardigheidsagterstande, disleksie en aandagafleibaarheid, wat nou in die “gewone” klaskamer voorkom (Ferreira & Wilkinson, 2009). Hierdie leerders verg meer individuele aandag, wat nie uitvoerbaar is met die groot aantal leerders per klas nie, soms tot soveel soos 40 tot 50 (Vrystaatse Onderwysdepartement, 2012). Dit dra daadwerklik by tot wanordelikheid. Volgens onderwysers is dit nie haalbaar om in die huidige omstandighede die kind in totaliteit op te voed nie omdat tyd beperk is en hulle nie bemagtig is om veranderende omstandighede aan te spreek nie. Sodoende ontwikkel die opvoeder maklik ’n gevoel van ontoereikendheid.

Dit is egter nie slegs onderwysers wat deur hierdie omstandighede beïnvloed word nie. Volgens Smit (2010) het leerders weinig respek vir ander persone en toon ’n traak-my-nie-agtige houding teenoor hulle skoolwerk. Reyneke (2011) is van mening dat kinders oor lae motiveringsvlakke, swak ontwikkelde sosiale en lewensvaardighede, lae emosionele beheer en onvoldoende leierskapvaardighede beskik. Bogenoemde skrywers wys daarop dat die ontwikkeling van waardes en emosionele intelligensie kernkomponente behoort te vorm wanneer dissiplineprobleme ondersoek word. Binne die huidige strafbenadering word daar weinig aandag aan hierdie komponente gegee.

Ontwikkeling van hierdie komponente is kompleks omdat kinders wat grootword in omstandighede waar ’n verskeidenheid risiko’s voorkom – soos hierbo uitgewys is – volgens Brooks (2006) meer negatief beïnvloed word as wanneer daar slegs enkele probleme is.

Uit die huidige situasie in skole blyk dit dat leerdergedrag beïnvloed word deur die mate waartoe hierdie faktore inspeel op menslike gedrag. Menslike gedrag word aangeleer en is die refleksie van verskillende ervarings wat saamgevoeg word in ’n kognitiewe

persoonlikheid, kulturele tekste en spesifieke aktiwiteite (Wali & Regis, 2012). Insig in dié komplekse aard van menslike gedrag en behoeftes, soos deur die jare in teorieë van onder andere Freud, Eysenck, Maslow, Piaget, Skinner en Latane (Wali & Regis, 2012) vervat is, is noodsaaklik. Hieronder resorteer fisiologiese en sosiale behoeftes sowel as die behoefte om geag te word, veilig te wees en selfverwesenliking. By die identifisering van 'n ander benadering om dissiplineprobleme in totaliteit binne skoolgemeenskappe aan te spreek, moet hierdie kompleksiteit van menslike gedrag, die risiko's uit die verlede sowel as dié van die hede, binne 'n holistiese benadering in berekening gebring word. Op hierdie wyse kan die unieke, komplekse probleme van Suid-Afrika bekamp word en gemeenskappe hopelik gelei word op die pad van heling, hoop en geregtigheid.

3. BENADERINGS IN DIE HANTERING VAN DISSIPLINEPROBLEME

Voordat daar ondersoek ingestel kan word na alternatiewe benaderings om in die geïdentifiseerde behoefte te voorsien, is dit belangrik om dissipline te definieer.

Die woord "dissipline" beteken volgens Amstutz en Mullet (2005) om te onderrig en op te lei met 'n langtermyn-positiewe uitkoms in die vooruitsig wat leerders moet rig om meer verantwoordelik op te tree. Ongelukkig word die dissiplineproses dikwels met straf vereenselwig (Bailey, 2005) en gaan hierdie kerndoelwit, wat juis vir die Suid-Afrikaanse konteks so kritiek is, verlore.

Hierdie definisie vorm die vertrekpunt van skoordissipline en omsluit alle strategieë, strukture en prosedures wat gebruik kan word om die leerders se optrede te koördineer, te reguleer en te organiseer (Emmer & Stough, 2001; Thornberg, 2008; Ferreira et al., 2009).

Johnstone en Van Ness (2007), sowel as Oosthuizen (2009), onderskei tussen proaktiewe (voorkomende) en reaktiewe (strafgerigte) dissipline. Albei benaderings word kortliks uiteengesit.

3.1 DIE STRAFGERIGTE BENADERING

Die vergeldende of strafbenadering is die algemeenste reaktiewe benadering in die onderwys (Wolhuter & Van Staden, 2008). Binne hierdie benadering, waarvan lyfstraf deel vorm, val die klem op die benutting van streng reëls om beheer uit te oefen. Die intervensie vind plaas nádat die negatiewe gedrag voorgekom het. Wanneer die reëls verbreek word, word straf toegepas wat deur die gebruik van vrees of skuldgevoelens (“shaming”) moet verhoed dat die gedrag weer plaasvind.

Die benadering gebruik dus straf as afskrikmiddel ten einde dissipline toe te pas. Straf word omskryf as die wyse waardeur die oortreder “benadeel” word, en “pyn of verlies” moet ervaar (Inclusive Education Manual, ongedateer). Enkele voorbeelde hiervan is lyfstraf, ’n puntstelsel, detensie, ekstra skoolwerk, gesprekke met ouers, weerhouding van voorregte en ’n merietestelsel.

Nadele van die benadering wat deur Reyneke en Reyneke (2012) uitgewys word, is negatiwiteit sowel as woede, onttrekking en rebelseid wat by die oortreder kan voorkom. Spanning en stres wat as gevolg van die vrees vir straf ontstaan, skei kortisol af, wat leer benadeel. Detensie of afsondering straf dikwels ook die onderwyser wat by die oortreders moet toesig hou (Wolhuter & Van Staden, 2008). Verder word die hele klas gewoonlik gestraf in plaas van die bepaalde oortreder. In ’n land waar daar juis soveel woede en ongeregtigheid is, dra die strafbenadering by tot verdere negatiwiteit en spanning (Amstutz & Mullet, 2005).

’n Verdere nadeel van die strafgerigte benadering is dat die rede wat tot die gedrag aanleiding gegee het en die invloed daarvan op die slagoffer nie ondersoek en hanteer word nie. Die doel van die strafgerigte benadering is dus net om die uitdagende gedrag te stop en nie om verantwoordelike optrede te kweek nie.

Ondanks die negatiewe invloed van die vergeldende benadering word dit steeds in die meeste skole toegepas. So word lyfstraf, alhoewel dit onwettig is, steeds in 55% van skole in die Vrystaat gebruik (Graphics24, 2013). Onderwysers en selfs die sekretaris-generaal van die ANC, Gwede Mantashe, is ten gunste van die herinstelling van lyfstraf (Bruwer, 2012). Die rede waarom die strafgerigte benadering steeds gebruik word, is waarskynlik omdat dit 'n vinnige, eenvoudige metode is om uitdagende gedrag te hanteer (Amstutz & Mullet, 2005). Dit is ook moontlik dat skole nie bekend is met 'n alternatief nie. 'n Sterk behoefte bestaan dus om 'n nuwe benadering te vind waardeur die werklike doel van dissipline wel bereik kan word.

3.2 DIE VOORKOMENDE BENADERING

As gevolg van genoemde nadele het verskeie voorkomende benaderings soos onder andere dié van positiewe dissipline, positiewe gedragsondersteuning en die sterkte benadering ontstaan wat proaktief optree deur op gewenste gedrag en innerlike sterk punte van die leerder te fokus (Brendtro, Brokenleg & Van Brockern, 2005). Respek, lewensvaardighede en 'n gevoel van insluiting is belangrike boustene in hierdie benaderings. Negatiewe aspekte word in positiewe leergeleenthede omskep en elkeen se sosiale verantwoordelikheid word belangrik geag, soos uit hierdie aanhaling blyk: “to be a good citizen and to help build a world with fairness and justice for all and where everyone feels safe and secure” (Bernard, 2003: 1). Hierdie aspekte van die positiewe benaderings is toepaslik vir hierdie studie omdat dit die leemtes van die strafgerigte benadering ondervang. Die leemte wat deur die afskaffing van lyfstraf gelaat is kan moontlik deur die fokus op en uitbouing van leerders se talente en sterkpunte aangespreek word.

'n Verdere voorkomende benadering, wat teenoor bogenoemde benaderings staan omdat dit ook oor reaktiewe fases beskik, maar sonder straf funksioneer en in bogenoemde behoeftes voorsien, is die herstellende benadering. Die herstellende benadering is vir die doel van hierdie studie as alternatief tot die strafgerigte dissipline-benadering geïdentifiseer

omdat dit waardes, begrip, insig en eienaarskap by die leerder kweek, sowel as 'n gevoel van insluiting en aanvaarding (“sense of belonging”) voorstaan (Wes-Kaap OD, 2007). Deur die herstellende benadering kan uitdagende gedrag bekamp word terwyl gebroke verhoudings herbou word.

Die volgende tabel soos saamgevat deur Reyneke en Reyneke (2012) som die verskille tussen die strafgerigte benaderingen die voorkomende herstellende benadering duidelik op:

Tabel1: Verskille tussen die strafgerigte en voorkomende benaderings

Tradisionele strafgerigte respons op dissiplineprobleme	Herstellende respons op dissiplineprobleme
Strafgerigte benadering	Voorkomende benadering
Fokus op straf.	Fokus op verpligtinge, genesing en behoeftes.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Watter reël is oortree? 2. Wie moet daarvoor blameer word – wie het die reël oortree? 3. Wat gaan die straf wees? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie is geaffekteer en hoe? 2. Wat het sy/hy nodig? 3. Wat moet gebeur ten einde dit reg te stel en wie is vir die behoefte verantwoordelik? (Zehr, 2002)
Respons fokus op bepaling van blaam (wie se skuld is dit), moet lei tot straf, pyn, ens.	Respons fokus op identifisering van die behoeftes wat deur die oortreding veroorsaak is en hoe om dit reg te stel.
Geregtigheid word gesoek d.m.v. mense wat moet bewys wie reg en verkeerd is.	Geregtigheid word gesoek d.m.v. begrip, dialoog en herstel.
Geregtigheid word bereik wanneer iemand skuldig bevind en 'n straf opgelê word.	Geregtigheid word bereik wanneer verantwoordelikheid geneem word vir aksies, behoeftes bevredig word, genesing van die individu plaasvind en verhoudings aangemoedig word.
Beperkte moontlikhede om oortreder gemeenskap/skool en/of gesin te aanvaar.	Volle aanvaarding van oortreder in die gemeenskap/skool en/of gesin.

(Aangepas uit Reyneke & Reyneke, 2011)

Die tabel bevestig dat die herstellende benadering fokus op die ontwikkeling en bestuur van verhoudings van alle partye wat direk of indirek by die insident betrokke is. Dit verskil van die strafgerigte benadering wat selde na die slagoffer se behoeftes kyk, en deur kommunikasie word alle partye se behoeftes aangespreek. Daarteenoor bepaal die strafgerigte benadering slegs wie die skuldige is en wat die straf behoort te wees.

Weinig pogings word binne die strafgerigte benadering aangewend om die oorsake en gevolge van die uitdagende gedrag te ondersoek, terwyl dit in die herstellende benadering kritiek is. Wanneer daar gepoog word om gesonde samelewings te skep sou dit juis belangrik wees dat die oorsake en gevolge van die uitdagende gedrag aangespreek moet word. Die tabel toon verder dat geregtigheid in die herstellende benadering gevind word wanneer verantwoordelikheid geneem word vir die herstel van verhoudings wat deur die wangedrag geskaad is. Dit is juis hierdie verskil wat die herstellende benadering so geskik maak om die oorkoepelende doel van dissipline te bereik, want die leerder word begelei tot die insig dat verhoudings en vertrouwe deur onaanvaarbare gedrag geskaad word.

4. 'n OORSIG OOR DIE HERSTELLENDEN BENADERING

4.1 BEGRIPSVERKLARING

Binne die herstellende benadering word die term “herstellende praktyke” deur sommige praktisyns wat in skole werk, benut. Hulle beskou die aktiwiteite/praktyke wat binne die benadering gebruik word as 'n middel om verhoudings tot ten minste die vorige stand van die verhoudings te herstel of te herbou (Jenkins, 2006). Hierteenoor definieer Morrison (2007) en Wearmouth, Mckinney en Glynn (2007) die term “herstellende aksie” as die proses waarbinne skade wat as gevolg van oortredings aan verhoudings aangerig is, herstel word en gesonde verhoudings binne gemeenskappe deur middel van deelnemende dialoog tussen al die betrokke partye bevorder word. Hieruit blyk dit dat die terme “aksie” of “praktyke” verwys na die aktiwiteite binne die benadering wat die herstel, opbou en

kommunikasie te weeg bring. Vir die doeleindes van die artikel sal die term “herstellende praktyk/e”, eerder as “herstellende aksie”, gebruik word.

4.2 DIE HERSTELLEDE BENADERING

Binne die herstellende benadering word gepoog om die kultuur/etos van die skool te wysig sodat die leerders reg wil optree (Oosthuizen, 2009). Hierdie fokus, wat deur Reyneke (2011) uitgewys word as die vestiging van positiewe rolmodelle, goeie kommunikasie, die gee van erkenning, ontwikkeling van luistervaardighede, duidelike grense, roetine en regverdigheid, sal – indien dit suksesvol toegepas word – waarskynlik ’n verskil kan maak aan gedemotiveerde gemeenskappe in ons land.

Johnstone en Van Ness (2007), asook Morrison (2005), is van mening dat gedrag positief beïnvloed kan word en gesonde verhoudings gevestig word deur ’n leeromgewing wat veerkragtigheid, emosionele intelligensie en verhoudingsvaardighede ontwikkel en modelleer. Dit is juis hierin waar die krag van die benadering lê aangesien dit binne die ondersteunende filosofie van die herstellende benadering die nodige stappe kan voorsien om gesindhede en optrede in skole te verander. Dit word later meer omvattend bespreek.

Die teoretiese raamwerk van die studie, saam met die filosofie van herstellende geregtigheid, vorm ’n gemene deler met die raamwerk van die sterktebenadering, of positiewe sielkunde, waarna reeds verwys is. Albei die benaderings fokus op die identifisering van sterkpunte, die mobilisering daarvan en die bou van voldoende kapasiteit om positiewe gedrag te vestig (Linley & Joseph, 2004; Inclusive Education, ongedateer). Albei benaderings berus ook op die boustene van herstel, omgee en interaksie van nie slegs die individu nie, maar ook van die familie en omgewing. Sodoende word die positiewe kultuur van die skool gebou deurdat leerders hulle gedrag kan beheer en rasionele besluite kan neem, selfs wanneer hulle ontsteld is (Gribble, 2006). Die herstellende benadering neem egter die kwessie van herstel en genesing van verhoudings as fokuspunt veel verder.

Herstellende praktyke omsluit ook die waardes wat binne die Lewensvaardigheid/-oriëntering kurrikulum van die OD gefundeer is soos respek, eerlikheid en verantwoordelikheid, en skakel gemaklik by verpligte skoolaktiwiteite in (Departement van Basiese Onderwys, 2012). Volgens Warren en Williams (2007) kweek gesonde waardes 'n positiewe kultuur in skole deur die verbale en nie-verbale boodskappe wat gebruik word. Hieruit kan afgelei word dat, wanneer gedrag in skole positief beïnvloed moet word, die aanspreek van die skoolkultuur die beginpunt sal vorm.

4.3 INTERNASIONALE IMPLEMENTERING VAN HERSTELLENDEN PRAKTYKE

Hierdie benadering spruit uit die filosofie van herstellende geregtigheid wat sy oorsprong binne die internasionale strafreg het, 'n oorsprong wat so ver as die antieke Grieke en die Romeinse reg nagespeur word (Gavrielides, 2005). In die moderne konteks het herstellende geregtigheid sedert 1970 verder ontwikkel en word tans internasionaal in 'n verskeidenheid lande soos Kanada, Australië, Brittanje en Nieu-Seeland, en Amerikaanse state soos Minnesota, Denver en Pennsilvanië suksesvol toegepas (Hopkins, 2002; Mahaffey & Newton, 2008; Wearmouth et al., 2012; Coetzee, 2012; Wachtel, 2012).

Hierdie suksesse het gevloei na skole (Cameron & Thorsborne, 1999) en uitgebrei na gemeenskappe omdat die families en vriende van oortreders betrek is. So is gevind dat, in lande waar die herstellende benadering gebruik is om uitdagende gedrag aan te spreek, die betrokkenes (slagoffers, sowel as oortreders) se pyn verminder het en verhoudings herstel kon word (Cameron & Thorsborne, 1999).

Volgens Johnstone en Van Ness (2007) het groter empatie en minder impulsiewe gedrag by boelies voorgekom wanneer hulle aan die herstellende program blootgestel is. 'n Portuurgroepvriend ("peer buddy") is as deel van herstellende praktyke gebruik om boeliegedrag te bekamp (Hopkins, 2002), waarna die boeliegedrag, sowel as die voorkoms van aanrandings, verminder het.

Waar die herstellende benadering en die praktyke wat daarmee saamgaan internasionaal toegepas is, het 'n bewustheid ontstaan dat 'n klemverskuiwing van gedragsmodifikasie na verhoudingsbestuur nodig is. Gedrag het weinig modifikasie nodig indien gesonde verhoudings wat in noodsaaklike waardes en vaardighede gewortel is, gevestig word.

Die waarde van herstellende praktyke word bewys deur die gedokumenteerde voordele, soos bevordering van skoolveiligheid, ontwikkeling van sosiaal emosionele vaardighede, vermindering van skorsings, toepassing van inklusiwiteit en die vestiging van 'n omgeekultuur wat voorkom in skole wat hierdie benadering volg (Hopkins, 2002; IIRP, 2012; Wearmouth et al., 2007).

Dit blyk dus dat skole wêreldwyd die geskiktheid van herstellende geregtigheid raakgesien het en die waardes en beginsels daarvan begin toepas het. Dissipline word op dié manier omskep in bemagtigingsgeleenthede wat na gemeenskappe kan deurvloei (Morrison, 2005). Die betreklik "nuwe" Suid-Afrika se statistiek aangaande uitdagende gedrag toon dieselfde tendense as dié van die oorsese lande wat herstellende praktyke reeds suksesvol gebruik. 'n Afleiding kan dus gemaak word dat die internasionale implementering van die herstellende praktyke 'n belangrike bron is waaruit kennis geput kan word wanneer alternatiewe vir die bekamping van uitdagende gedrag op plaaslike vlak gesoek word.

Die navorser is verder van mening dat hierdie beginsels nie noodwendig net so in die Suid-Afrikaanse konteks 'n blitsoplossing kan bied nie aangesien beskikbare kapasiteit soos byvoorbeeld finansiële ondersteuning binne die leeromgewing aanmerklik verskil van die op internasionale vlak. Nogtans vorm dit 'n beproefde basis wat as vertrekpunt kan dien.

4.4 HUIDIGE IMPLEMENTERING VAN DIE HERSTELLENDEN FILOSOFIE IN SUID-AFRIKA

Voorbeelde van die herstellende benadering kan in Suid-Afrika binne die optrede van die Waarheids- en Versoeningskommissie gevind word. Tydens hierdie proses het slagoffers en oortreders die geleentheid gekry om die gevolge van apartheidsmisdade te bespreek, en versoening en herstel kon plaasvind (Batley, 2005).

In Suid-Afrika word herstellende geregtigheid meestal binne die houe gebruik. Hoofstuk 8 van die Child Justice Act (Departement van Maatskaklike Ontwikkeling, 2008) verwys spesifiek daarna dat herstellende geregtigheid binne afwentelingsprogramme gebruik moet word om die aanspreeklikheid en respek van kinders wat met die gereg gebots het, te ontwikkel. Skole kan moontlik soortgelyke programme ontwikkel wat in die plek van detensie gebruik kan word. Op hierdie wyse sal 'n negatiewe proses in 'n positiewe leergeleentheid omskep word. Die bemagtigde skoolondersteuningspan kan ook met vrywilligers saamwerk om sodanige programme aan te bied.

Binne die Wes-Kaapse OD word herstellende praktyke gebruik om positiewe gedrag in skole te bevorder. Daar word gepoog om beheer en straf te vervang met die ontwikkelings- en sterktebenaderings, asook die herstellende benadering. Daar is reeds begin met die opleiding van distriksondersteuningspanne, spesiale skole en jeugsentrums in hierdie verband (Coetzee, 2005; 2012).

Alhoewel Suid-Afrika slegs aan die begin van die implementering van herstellende praktyke staan, blyk dit dat die behoefte en die geleentheid daarvoor wel in ons skole bestaan.

4.5 DIE GESKIKTHEID VAN SKOLE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN HERSTELLEND PRAKTYKE

Die leerder se gesin behoort die naaste omgee-omgewing te wees, maar is dikwels afwesig of beleef problematiek. Die skool vorm dan die skakel tussen die ouer, kind en gemeenskap. Brooks (2006) beweer dat leerders wat 'n gevoel van insluiting by die skool beleef, 'n afname in uitdagende gedrag toon. Gevolglik behoort skole pogings aan te wend om leerders 'n gevoel van inklusiwiteit te laat beleef ten einde risiko-omgewings te beperk.

Die skool blyk die mees ideale omgewing te wees vir die vestiging van vertrouwensverhoudings omdat die leerders lang tydperke daar deurbring en die onderwysers oor die nodige kapasiteit behoort te beskik om hierdie verhoudings te vestig. Indien onderwysers wel bemagtig moet word, is dit dan 'n gesentraliseerde omgewing

waarbinne die opleiding kan plaasvind. Begrip sal by onderwysers gekweek moet word om die rol van skole in hierdie verband te verstaan.

Skole het volgens Peterson en Taylor (2011) nie slegs die uitkoms om die leerder akademies te ontwikkel nie, maar daar is ook 'n verpligting teenoor die gemeenskap om 'n gesonde grondslag vir die volgende generasie te lê. Onderwysers wat daaglik deur oorvol kurrikulums en buitemuurse aktiwiteite moet werk, mag egter hiervan verskil. Die oorhoofse doel van herstellende praktyke sal dus wees om nie net leerdergedrag aan te spreek nie, maar om die beginsel wat Peterson en Taylor (2011) bepleit, met daaglikse skoolbedrywighede te kombineer.

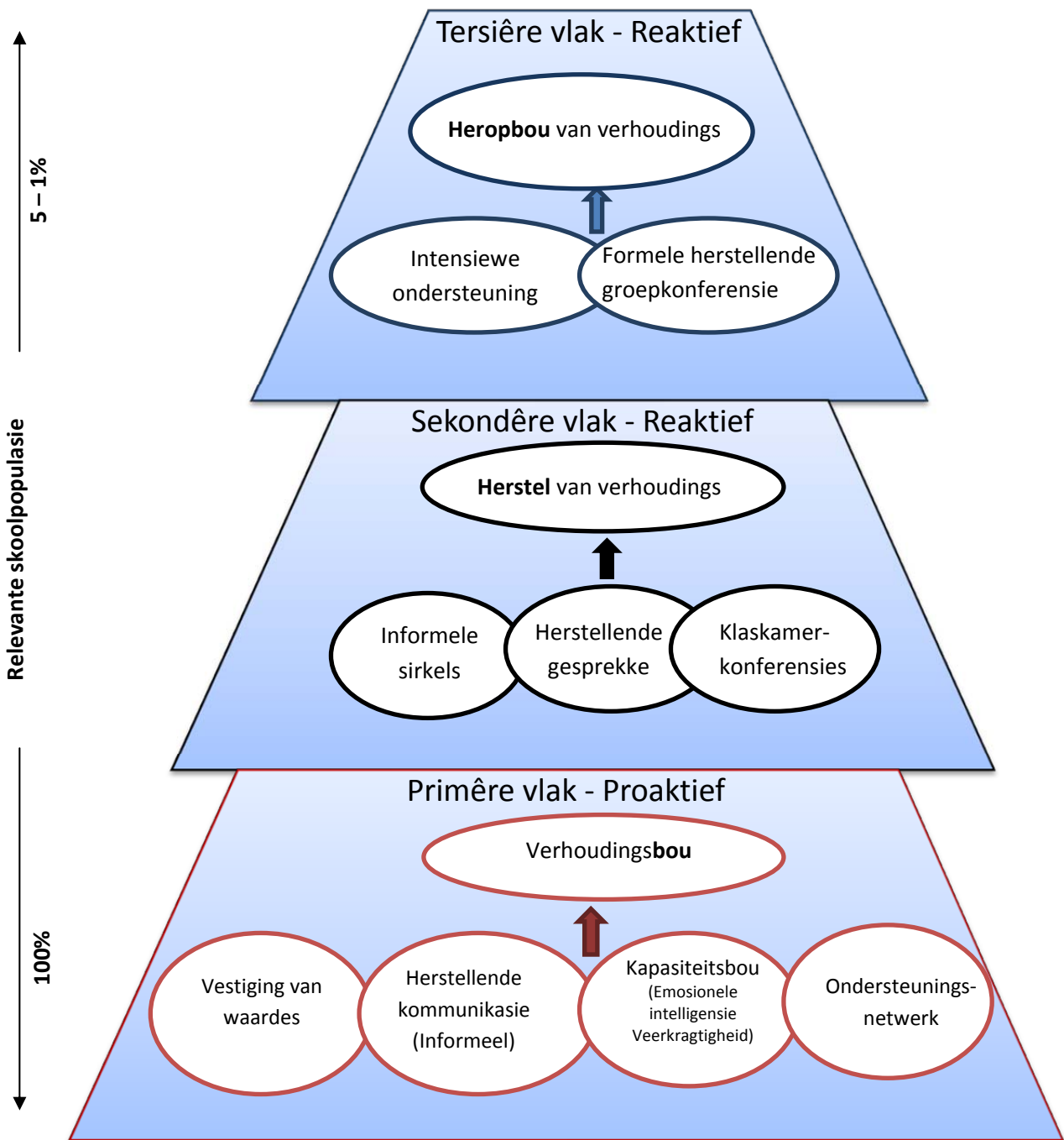
Die rimpeleffek hiervan kan uitkring van die individu binne die skool na die skoolomgewing en wyer tot by die gemeenskap waarin die skool geleë is. Wanneer die leerders hulle tuisgemeenskap verlaat, word hierdie vaardighede verder uitgedra sodat omgee-gemeenskappe later gevestig word.

Binne hierdie literatuurstudie is getoon dat herstellende praktyke 'n moontlike benadering vir die hantering van uitdagende gedrag in skole is omdat dit veral aansluiting by die hoofdoel van dissipline vind. Vervolgens word die wyse waarop herstellende praktyke binne 'n skoleprogram vervat kan word, bespreek.

5. BASIESE ELEMENTE VAN HERSTELLENDEN PRAKTYKE VERVAT IN 'N SKOLEPROGRAM

Die toepassing van herstellende praktyke binne skole deur middel van 'n skoleprogram vereis nie net kennis van die onderliggende filosofie nie, maar moet ook die prosesse en vaardighede wat benodig word, insluit (Hopkins, 2002). Hierdie basiese elemente wat die proses van implementering binne skole rig, word duidelik omskryf in die heelskoolbenadering van Brenda Morrison, waarna reeds verwys is. Vervolgens word die verskillende elemente soos dit binne elke spesifieke vlak verdeel is, bespreek aan die hand

van 'n piramide. Hierdeur word getoon hoe dit moontlik is om herstellende praktyke oor die hele spektrum van die skool te integreer.



Figuur 1: Heelskoolbenadering van herstellende praktyke

Hierdie piramide is 'n uitbeelding van die heelskoolbenadering (Morrison, 2005) wat die raamwerk vorm waarbinne herstellende praktyke binne die kurrikulum, opvoedkunde en

gedragsbestuur geïntegreer word. Dit dui op 'n alles omvattende proses wat klasreëls, leerstrategieë, werkopdragte, onderrigmetodes, sowel as groepwerk, insluit.

Die pro- en reaktiewe aard van die herstellende benadering vind binne die raamwerk gestalte in die formele prosesse wat gebruik word nadat ernstige, uitdagende gedrag plaasgevind het, sowel as in die informele praktyke vir die dag-tot-dag-voorvalle wanneer wangedrag plaasvind (Warren & Williams, 2007). Die voorkomende prosesse wat die daaglikse skoolaktiwiteite rig, vorm 'n belangrike fokus, terwyl uitdagende gedrag as leergeleenthede vir die ontwikkeling van verdere vaardighede aangewend word.

Hierdie heelskoolbenadering bestaan uit drie intervensievlakke waarvan die kernelemente van die benadering vervolgens onder die soeklig val.

5.1 PRIMÊRE VLAK VAN DIE HEELSKOOLBENADERING

Op die primêre vlak is die hele skool betrokke. Die ontwikkeling van herstellende waardes vorm die grondslag waarop die verskillende elemente van herstellende praktyke in die program geskoei word (Johnstone & van Ness, 2007). Hierin lê die kern van die proaktiewe fase.

'n Bespreking van die verskillende elemente wat in die basisvlak van die piramide vervat is, word vervolgens afsonderlik bespreek.

5.1.1 Vestiging van kernwaardes

Dit is noodsaaklik dat daar tydens die herstrukturering van die skoolgemeenskap genoegsame inhoud gegee moet word aan die waardes wat die etos van die bepaalde skool onderskryf.

Kernwaardes wat deur die herstellende geregtigheidspraktyke onderskryf word, is onder andere respek, deelname, eerlikheid, nederigheid, verantwoordelikheid, bemagtiging, hoop, onderlinge verbintenis, moed, inklusiewe optrede, selfbeheersing, selfdissipline, empatie,

vertroue, vergifnis, betroubaarheid, aanvaarding, liefde, gelykheid en nediskriminasie (Reyneke & Reyneke, 2011; Johnstone & Van Ness, 2007). Hieruit moet die skool besluit watter waardes vir hulle omstandighede binne die etos ingesluit moet word en hoe daar op 'n gekoördineerde en geïntegreerde wyse praktiese inhoud daaraan gegee kan word ten einde die skoolkultuur positief te beïnvloed.

Om die skoolkultuur positief te beïnvloed, moet die waardes in klaskamer- en skoolterreinbestuur, sowel as naskoolse aktiwiteite soos sport, geïntegreer word. Aktiewe leierskap word hiervoor benodig en daarom moet die skoolbeheerliggaam, verteenwoordigende raad van leerders, skoolbestuurspan en opvoeders van meet af aan by die besluit om 'n herstellende skool te word, betrokke wees (Wes-Kaap OD, 2007). Die navorser is van mening dat die skoolhoof die sukses van sodanige program bepaal omdat hy/sy die kernsakel tussen al die rolspelers vorm.

5.1.2 Verhoudingsbou

Die uitbou en herstel van verhoudings is volgens die herstellende benadering 'n belangrike fokuspunt. Op hierdie vlak van die heelskoolbenadering word gepoog om informele interaksie, wat strategies beplan word, vir verhoudingsbou aan te wend. Die beweging van gedragsmodifikasie na verhoudingsbou is volgens Warren en Williams (2007) meer suksesvol wanneer dit deurlopend gedoen word. Onderwysers wat groter entoesiasme vir nuwe idees toon, kan aanvanklik gebruik word om die verhoudingsbouproses te inisieer met die hoop dat hulle suksesse ander persone sal motiveer. Die keuse van hierdie persone sal bepalend vir die sukses van 'n herstellende program wees omdat hulle die rolmodelle sal wees wat die ondersteunende omgee-verhoudings skep waarin leerders se vaardighede kan ontwikkel en groei. Hierdeur word 'n gevoel van insluiting gevestig en die leerders raak meer betrokke by die skoolaktiwiteite (Coetzee, 2012).

Die inklusiewe aard van hierdie basisvlak van Morrison se heelskoolbenadering het volgens Laura Mirsky (2011) 'n positiewe uitwerking op verhoudingsbou in gemeenskappe

waar armoede en diverse kultuurgroepe voorkom, soortgelyk aan gemeenskappe op die Suid-Afrikaanse platteland.

Onderwysers vind dit soms moeilik om 'n algemene gevoel van omgee te vestig en verhoudings te bou, want die wyse waarop hulle met leerders omgaan, word volgens Shaw (2007) deur hulle persoonlikheid beïnvloed. Alle persoonlikhede is nie daarop ingestel om aan die gevoelens van ander persone aandag te gee nie en daarom sal die seleksie van onderwysers vir die aanvanklike implementering belangrik wees.

5.1.3 Die gebruik van herstellende kommunikasie

Kommunikasie, taal en gebruike vorm die pilare waarop herstellende praktyke poog om leerders te ontwikkel en uitdagende gedrag aan te spreek (Johnstone & Van Ness, 2007). Die vestiging van opbouende kommunikasiepatrone is belangrik omdat die omgee-gevoel daardeur geskep kan word (Amstutz & Mullet, 2005). Voorbeelde hiervan is:

- kommunikasie tussen onderwysers deur na mekaar se welstand te verneem
- kommunikasie tussen onderwysers en leerders wanneer daar 'n belangrike geleentheid by die skool aangebied word
- die wyse waarop kritiek en verskille hanteer word
- die wyse waarop idees en gevoelens uitgedruk word (Warren & Williams, 2007).

Die skoolgemeenskap moet deurgaans gehelp word om hierdie patrone te vestig deur byvoorbeeld skoolkoerante, briewe aan ouers, opleidingsessies, en plakkate en video's waarin herstellende taal gebruik word, te benut. Hierdie kommunikasiekanale moet op 'n verantwoordelike wyse gevestig en bestudeer word (Drewery, 2004). Oneerbiedige kommunikasie tussen die verskillende rolspelers behoort uitgewys en herstel te word.

Respekvolle kommunikasie is te alle tye belangrik wanneer verhoudings gevestig moet word. Deeglike bewusmaking en opleiding kan lei tot bemagtiging om meer respekvol te wees (Drewery, 2004). Dit kan gedoen word deur byvoorbeeld die leerders se name te ken

en klasdeelname aan te moedig; 'n stil leerder wat baie akkuraat is kan byvoorbeeld deur die onderwyser gebruik word om punte te kontroleer. Sodoende word sy/haar selfvertroue gebou. Hierin lê 'n groot uitdaging vir die ontwikkeling van 'n herstellende program vir Suid-Afrikaanse skole omdat daar dikwels baie onderwysers binne 'n skool is in wie negatiewe patrone gevestig is en wat nie belangstel om nuwe kommunikasievaardighede aan te leer nie.

5.1.4 Ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkragtigheid

Herstellende praktyke plaas 'n belangrike fokus op die onderliggende emosie wat uitdagende gedrag soos afknouery beïnvloed (Morrison,2005). Daarom word daar binne die primêre vlak van die piramide vir die ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkragtigheid voorsiening gemaak.

Emosionele intelligensie word gesien as die bewuswording van jou eie emosies en ook dié van ander. Hierdie bewustheid word aangewend om jou probleemoplossing van 'n situasie te bestuur (Le Roux & De Klerk, 2003). Hierdeur word beter verhoudings gevestig en verwerf kinders die nodige vaardighede om teen groepsdruk op te staan. Emosionele intelligensie is 'n vaardigheid en kan daarom deur herhaaldelike gebruik verbeter word.

Daarteenoor word veerkragtigheid omskryf as die vermoë om, ongeag slegte omstandighede en risiko's, teen die verwagting, 'n beter uitkoms te bereik (Brooks, 2006; Reyneke, 2011; Brendtro et al., 2005). Die sentrale faktore van veerkragtigheid is omgee-verhoudings, hoë verwagtinge en geleenthede om 'n bydrae te lewer (Marais, 2011).

Emosionele intelligensie sowel as veerkragtigheid speel 'n kritieke rol wanneer die omgewing waarin die kind ontwikkel, hetsy die ouerhuis, skool of gemeenskap, problematies is. In sulke omgewings is daar minder spontane geleenthede waarbinne die kind se eiewaarde kan ontwikkel en raak die kind makliker by uitdagende gedrag betrokke. Volgens Smit (2010) word 'n behoefte aan die ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkragtigheid by Suid-Afrikaanse kinders gevind omdat hulle in soortgelyke

omstandighede groot word. Hierdie vaardighede kan dus die voorkoms van uitdagende gedrag soos bende-betrokkenheid, voortydige skoolverlating, geestesgesondheids-afwykings, tienerswangerskappe, dwelmmisbruik en jeugmisdaad verminder (Inclusive Education, ongedateer; Brooks, 2006). Die navorser is van mening dat dit belangrik is om die vaardighede by leerders te ontwikkel sodat hulle oor die innerlike krag kan beskik om bo hierdie omstandighede uit te styg.

Binne die herstellende benadering word die positiewe beskermingsfaktore van veerkragtigheid ontwikkel deur die vestiging van omgee-omgewings, probleemoplossingsvaardighede, selfbeheersing, die bou van selfvertroue, sosiale vaardighede en die skep van positiewe verwagtings (Brooks, 2006). Emosionele intelligensie word ontwikkel deur geleenthede vir inoefening te skep, byvoorbeeld wanneer leerders 'n gevallestudie ontvang en deur gespreksvoering moet oplos (Brooks, 2006). Die ontwikkeling van veerkragtigheid en emosionele intelligensie vorm dan tesame met die filosofie van herstellende praktyke 'n belangrike vertrekpunt vir hierdie studie.

5.1.5 Vestiging van ondersteuningsnetwerke en ouerbetrokkenheid

Die inklusiewe aard van die heelskoolbenadering maak dit moontlik om nie net na ouers uit te reik nie, maar ook na ander rolspelers in die gemeenskap ten einde gemeenskaplike bronne beter te benut (Brooks, 2006). Om sodanige gemeenskapsnetwerke te skep, is 'n tydsame proses waarvoor begrip vir diversiteit, geduld en dialoog benodig word (Drewery, 2004; Shaw, 2007). Gemeenskaplike doelwitte moet geskep word vir gemeenskappe waarvan die skool deel vorm. Onderlinge afhanklikheid tussen die partye is belangrik sodat die herstellende beginsels van inklusiwiteit, deelname, gesonde verhoudings en goeie waardes verder as net die skoolgrond toegepas kan word.

Verder kan die skool se betrokkenheid by ouerhuise bevorder word deur ouers te betrek om take by skoolgeleenthede te verrig, byvoorbeeld eetgoed voor te berei of verkopings by die skool te hou, ouervergaderings, skoolkonserte, huisbesoeke, nuusbriewe, e-posse en

selfs telefoonoproep om navraag oor sekere aangeleenthede te doen. Om dít moontlik te maak, is goeie administratiewe ondersteuning noodsaaklik. Hierdie aspekte moet dus by die ontwikkeling van die skoleprogram in aanmerking geneem word. Opleiding wat die implementering van die heelskoolprogram voorafgaan, sal rolspelers uit die ouergeleedere en gemeenskap moet insluit sodat hulle van die begin af kan deel voel van die projek.

Die kontinuum waarop herstellende praktyke binne die basisvlak funksioneer, is om op informele wyse voorbereidend en ontwikkelingsgerig binne affektiewe gesprekke/sirkels geleenthede tot groei te skep (Reyneke & Reyneke, 2011; Johnstone & Van Ness, 2007). Fasiliteringsvaardighede waarvoor onderwysers en leerders moet beskik om gewone lewensituasies en ook uitdagende gedrag die hoof te bied, word hier ontwikkel.

Gedrag word dus in hierdie fase proaktief aangespreek en is van toepassing op die totale skoolomgewing, maar, soos reeds uitgewys, kan gedrag nooit slegs proaktief hanteer word nie. Daar is ook 'n reaktiewe uitvloeisel wanneer die uitdagende gedrag reeds plaasgevind het. Vervolgens word die reaktiewe optrede binne die middelvlak van die piramide bespreek.

5.2 SEKONDÊRE VLAK VAN DIE HEELSKOOLBENADERING

Die sekondêre vlak van die piramide fokus op die reaktiewe optrede, met ander woorde wanneer die uitdagende gedrag of oortredings reeds plaasgevind het (vgl. figuur 1). Die belangrikste element op hierdie vlak is die herstel van verhoudings wat deur die uitdagende gedrag beïnvloed is aangesien die harmonie in die klaskamer deur die spesifieke gedrag beïnvloed word en die verhoudings geskaad word (Morrison & Vaandering, 2011).

Soos reeds aangedui, word daar nie slegs op die skade/pyn wat die misstap veroorsaak het, gefokus nie, maar ook op die konstante behoeftes van die oortreder, slagoffers en die gemeenskappe waarin hulle is (Zehr, 2002). Die herstel moet teweeggebring word deur al die partye by die oplossing van 'n spesifieke oortreding in te sluit (Amstutz & Mullet, 2005).

Dit kan gedoen word deur praktyke soos informele sirkels, herstellende gesprekke en/of klaskamerkonferensies (Reyneke & Reyneke, 2011).

5.2.1 Informele sirkels

Binne informele sirkels word die vaardighede wat in die primêre vlak van die heelskoolbenadering aangeleer is, benut. Hierdie sirkels is pro- en reaktief van aard en kan in die sekondêre vlak sowel as primêre vlak van die benadering vir konflikhantering, herstel van verhoudings, besluitneming, uitruil van idees en verhoudingsbou aangewend word (Morrison & Vaandering, 2011; Watchel, 2012). Hierdie gesprekke blyk met groot sukses in primêre en sekondêre skole gebruik te word (Morrison & Vaandering, 2011).

5.2.2 Herstellende gesprekke

Wanneer uitdagende gedrag of situasie plaasgevind het waar verhoudings geskaad is, word herstellende gesprekke gebruik om die oortreder tot insig rakende die impak van sy/haar gedrag op die betrokke slagoffers te begelei. Op 'n deelnemende wyse word daar dan na 'n oplossing gesoek.

'n Onderwyser, leerlingraadslede of selfs opgeleide leerderbemiddelaars kan hierdie gesprekke fasiliteer indien hulle opleiding daarin ontvang. Die gebruik van herstellende vrae is belangrik omdat dit die proses rig en 'n uitkoms fasiliteer.

Tipiese vrae wat binne hierdie prosesse gevra word, is:

- Wat het gebeur?
- Wie dink jy is geaffekteer?
- Wat moet jy doen om dinge reg te maak?
- Hoe kan ons verseker dat die probleem nie weer gaan voorkom nie?

(Warren & Williams, 2007; Reyneke & Reyneke, 2011).

Warren en Williams (2007) beveel aan dat skole eerder op kleinskaal met die implementering van hierdie sekondêre vlak prosesse begin. Onderwysers vind die prosesse meer tydsaam en moet eers oortuig word dat dit 'n belegging in die leerders se toekoms is.

Hierdie herstellende praktyke veroorsaak dat die slagoffers voel dat hulle belangrik geag word omdat die geleentheid voorsien word om te verduidelik hoe hulle deur die oortreding of uitdagende gedrag beïnvloed is. 'n Negatiewe teenreaksie ontstaan dikwels by die slagoffers en die gemeenskap omdat hulle van mening is dat die oortreders nie begrip vir die uitwerking van hulle gedrag het nie (Amstutz & Mullet, 2005). Hierdie gevoel van ongeregtigheid word beperk wanneer die slagoffers die geleentheid gegun word om hulle kant van die saak te stel en gehoor te word. Dit het 'n tweeledige voordeel omdat die slagoffers genesing kan ervaar, en geleentheid aan die oortreders gegee word om insig in hulle gedrag te verkry en verantwoordelikheid daarvoor te neem. Die proses kan dan tot die ontwikkeling van emosionele rypheid lei. Om verantwoordelikheid vir jou daad te neem en die impak van jou gedrag te begryp, is dikwels lewensveranderend vir die leerders wat hulle aan uitdagende gedrag skuldig maak aangesien hulle nie voorheen die geleentheid gegun is om vanuit die slagoffers se perspektief na hulle gedrag te kyk nie.

Omdat herstellende praktyke dus nie straf gebruik om probleme op te los nie, maar wel kommunikasie, word dit dikwels as 'n "sagte opsie" beskryf (Coetzee, 2012). Die teendeel is egter waar aangesien die oortreders verantwoordelikheid vir hulle daad moet neem en herstel moet bewerk. Die vinnige, maklike uitweg van straf is nie 'n opsie nie en geleentheid tot groei word benut.

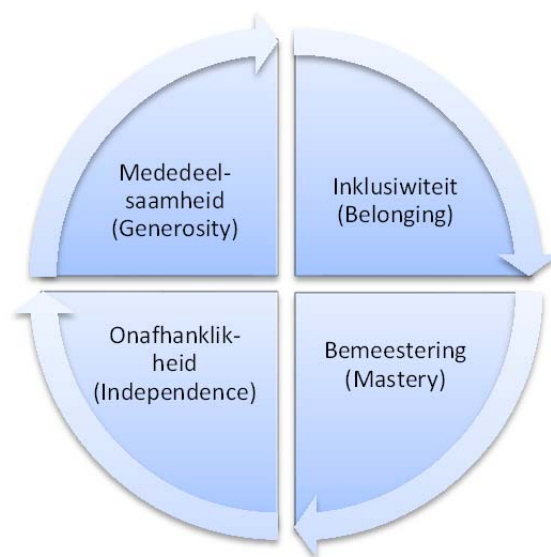
5.2.3 Klaskamerkonferensies

Die klaskamerkonferensie neem 'n meer formele patroon aan en is 'n geleentheid vir probleemoplossing waarin die slagoffers geleentheid kry om die oortreders te konfronteer. Tydens hierdie geleentheid is daar meer rolspelers betrokke as by herstellende gesprekke.

Familielede en vriende van albei partye kan byvoorbeeld deel van die konferensie vorm. Dit word meestal gebruik waar die uitdagende gedrag ernstig van aard is en herhaaldelik gebeur (Wachtel, 2012).

5.2.4 Die Sirkel van Hoop as assesserings- en ontwikkelingsmodel

Binne bogenoemde herstellende praktyke word gepoog om die gevolge van die uitdagende gedrag te herstel en groeigeleenthede vir alle betrokkenes te skep. Die groeigeleenthede kan ook beter benut word wanneer gedrag beter verstaan word; daarom is dit belangrik om die oorsake van die uitdagende gedrag na te speur. Die Sirkel van Hoop vorm 'n bruikbare assesserings- en ontwikkelingsmodel om die onvervulde behoeftes binne die oortreder, wat tot die uitdagende gedrag gelei het, te identifiseer en te voorkom. Wanneer hierdie behoeftes bepaal is, kan die leemtes gevul word (Brendtro et al., 2011; Coetzee, 2005/2012; Inclusive Education, ongedateer).



Figuur 2: Sirkel van Hoop as assesserings- en ontwikkelingsmodel

(Aangepas uit Brendtro et al., 2011).

Soos uit figuur 2 blyk bestaan die Sirkel van Hoop uit vier kwadrante waarin die universele waardes van inklusiwiteit, bemeestering, onafhanklikheid en mededeelsaamheid verdeel

word. Wanneer een of meer van die universele waardes nie in die ontwikkeling van die kind voorkom nie, sal spesifieke gedrag daaruit manifesteer. Deur dus die gedrag van die leerder aan die hand van die Sirkel van Hoop te ondersoek, kan 'n beduidende afleiding gemaak word van die ontbrekende behoefte (waar die sirkel gebreek is) wat by die leerder voorkom en die intervensie om dit aan te spreek kan daarvolgens beplan word. Byvoorbeeld, wanneer 'n gevoel van insluiting nie teenwoordig is nie, kan die kind by bendes betrokke raak, aandagsoekende gedrag kan voorkom, hy/sy kan oorafhanklik wees en maklik deur ander mislei word (Brendtro et al., 2011; Coetzee, 2005/2012). Die unieke behoeftes van die leerder word dus geïdentifiseer en uitgebou deur van sy/haar sterkpunte gebruik te maak.

Wanneer die proses om die sirkel weer te voltooi suksesvol is, sal die leerder voel dat:

- daar 'n band bestaan (belonging) wat uitgeleef kan word in selfvertroue, vertroue en respek,
- bemeestering (mastering) plaasvind - ek kan suksesvol wees en leer deur modellering,
- onafhanklikheid (independence) verkry is - ek is in beheer van my eie lewe en het verantwoordelikheid en
- mededeelsaamheid (generosity) uitgeleef word - elke persoon het potensiaal (Coetzee,2005).

Die universele waardes van die Sirkel van Hoop sluit aan by die waardes wat binne die primêre vlak van die heelskoolbenadering geïdentifiseer word ten einde die kultuur/etos van die skool te rig.

Die kultuur waarbinne alle aktiwiteite plaasvind, hetsy informeel en proaktief met die totaliteit van die skool, of formeel en reaktief met die enkele geval waar ernstige uitdagende gedrag voorgekom het (Hopkins, 2002; Morrison, 2005; Warren & Williams, 2007), word

gerig deur waardes. Sodoende integreer die reaktiewe proses van die middelvlak van die piramide met die proaktiewe vlak soos bespreek in 5.1.

Die behoefte tot verdere ondersoek hiervan het by die navorser posgevat omdat daar deur waarneming gevind is dat skole wel waardes onderskryf, maar dat dit dikwels geïsoleerd binne die basisvlak aangeleer en selde toegepas word. Die middelvlak van die heelskoolbenadering skep dus geleentheid om die waardes beter te benut.

Herstellende praktyke soos gesprekke, sirkels of konferensies wat op die middelvlak gebruik word, vorm saam met die praktyke van die primêre vlak van die piramide die alternatief vir die hantering van die grootste gedeelte van uitdagende gedrag in skole. Dit is daarom belangrik dat hierdie twee vlakke prioriteit moet wees in 'n skoleprogram, en tydens die implementering daarvan konstant toegepas moet word (Warren & Williams, 2007). Wanneer die uitdagende gedrag nie op hierdie wyse suksesvol aangespreek kan word nie, word die intervensie na die intensiewe tersiêrevlak van die piramide verskuif.

5.3 TERSIÊRE VLAK VAN DIE HEELSKOOLBENADERING

Soos in figuur 1 aangedui word, is die vlak van intervensie van toepassing op een tot vyf persent van die leerders wat nie deur die vorige prosesse begelei kan word nie en by wie ernstige uitdagende gedrag steeds voorkom. Binne die normale strafgerigte prosesse sou hierdie ernstige uitdagende gedrag deur die polisie hanteer word. Binne die herstellende benadering beskryf Johnstone en Van Ness (2007) hierdie gedrag as ernstige uitdagende gedrag wat nie deur die primêre of sekondêre intervensies voorkom of opgelos kon word nie. 'n Meer spesifieke intervensie deur 'n groter groep betrokkenes (wat die polisie as een van die rolspelers kan insluit) word nou vereis omdat daar ook meer persone deur die gedrag beïnvloed word.

Ondersteuning is tydens hierdie fase die hoogste deur die grootste groep medewerkers wat poog om die leerder in die gewone skoolomgewing geïntegreerd te hou. Die doelwit is nou

nie slegs herstel nie, maar wel die herbou van die verhoudings wat deur die ernstige uitdagende gedrag verbreek is (Johnstone & Van Ness, 2007; Warren & Williams, 2007). Skole kan veral skepties hieroor wees omdat skorsing hulle van die “probleem” verlos, ongeag die feit dat die werklike probleem nie opgelos word nie. Die probleem is egter dat, na afloop van die skorsing, die kind weer terugkeer na die skool en die gevoelens van die slagoffers nie noodwendig hanteer is nie.

Cameron en Thorsborne (1999) sien die herstellende groep-intervensie op hierdie vlak as 'n plaasvervanger vir die formele skoolbeheerliggaam-verhoor. Alhoewel die proses 'n ander vorm aanneem, word die erns van die gedrag nie misken nie en word dit steeds behoorlik hanteer.

Die proses in hierdie fase kan in twee sub-fases verdeel word: eerstens deur die pyn en skade wat verhoudings in die proses gely het, te bepaal en tweedens deur te besluit hoe om die skade te herstel (Morrison & Vaandering, 2011).

Wanneer die insident van uitdagende gedrag aangemeld word, behoort die volgende prosedure gevolg te word:

Verkry sekerheid omtrent die besonderhede van die voorval en of die oortreder bereid is om vrywillig saam met die ander rolspelers tot herstel te werk. Die fasiliteerder kan daarna 'n voorbereidingsvergadering reël waartydens die betrokke partye aangaande die prosedure ingelig word. Ondersteunende partye vir die betrokkenes word gereël (Coetzee, 2012). 'n Suksesvolle herstellende groep-konferensie behoort die betrokkenes te begelei tot positiewe ervarings in al vier die kwadrante van die Sirkel van Hoop. Fasilitering hiervan vereis besliste vaardighede soos konflikhantering, kommunikasievaardighede en kreatiwiteit wat deur volledige opleiding gevestig moet word.

Indien rolspelers nie hulle samewerking wil gee nie, moet verdere gesprekke deur die fasiliteerder gereël word totdat samewerking verkry word. Dit maak die proses tydsaam en

moet in berekening gebring word tydens besluitneming om 'n herstellende benadering in 'n skool te volg.

Hierdie model vorm 'n volledige raamwerk waarbinne skole hulle herstellende dissipline-program kan vestig. Ondersteuning en opleiding in die gebruik van herstellende praktyke, soos vervat in die heelskoolbenadering, behoort voortdurend aan die skole verskaf te word deur professionele persone wat oor genoegsame kennis van herstellende praktyke beskik.

6. DIE SAMESTELLING VAN 'n SKOLEPROGRAM

'n Program wat as alternatief moet dien om uitdagende gedrag op 'n herstellende wyse eerder as 'n strafgerigte wyse aan te spreek, sal op 'n geïnkorporeerde wyse die prosesse van verhoudingsbou, gemeenskapsbou, die uitleef van gesonde waardes en konflikhantering onder een sambreel moet saamvoeg. Die heelskoolbenadering van Morrison (2007) dien as 'n geskikte raamwerk hiervoor. Elke skool beskik oor unieke behoeftes; daarom is dit belangrik dat die vaardighede, beginsels en prosesse van die herstellende filosofie wat in 'n skoleprogram ingesluit moet word, daarvolgens aangepas word.

Die skole wat só 'n benadering oorweeg, sal na afloop van die aanvanklike opleiding moet besluit watter komponente op hulle skool van toepassing is en op watter wyse implementering gaan geskied. Sommige skole sal moontlik fokus op die gebruik van die sekondêre vlak deur middel van sirkels, terwyl ander weer meer aanklank sal vind by gemeenskapsbou deur middel van 'n waardeperspektief (Morrison, 2005; Shaw, 2007). Die navorser is van mening dat die vlakke interaktief is en daarom gelyktydig gebruik kan word sodra opleiding in die beginsels en prosesse van die herstellende benadering voltooi is. Die basisvlak is meer 'n langtermynprojek, terwyl die middelvlak ondersteuning op 'n praktiese wyse bied.

Wanneer die skole besluit het op die komponente vir hulle program is dit belangrik om op die volgende wenke te let wat uit die implementering in ander skole verkry is. Eerstens blyk dit, soos reeds uitgewys, dat die houding en betrokkenheid van die leierskap, sowel as die huidige toestand van dissipline by die skool die samestelling van 'n program beïnvloed (Shaw, 2007; Warren & Williams, 2007; CfBT, 2009). Die grootste sukses word ervaar wanneer die skoolhoof of 'n bepaalde bestuurslid deurgaans by die opleiding betrokke is, dit bestuur en moniteer (CfBT, 2009).

Tweedens moet opleiding nie net teoreties van aard wees nie, maar moet gevallestudies en praktiese voorbeelde gebruik word. Vanweë die deelnemende aard van herstellende praktyke is dit belangrik dat leerders ook deel vorm van besluite soos watter temas in besprekings aangaande dissipline aangeroeer moet word. Hulle moet by die opleiding van die herstellende praktyke soos konflikhantering en kommunikasievaardighede ingesluit word (Morrison, 2005). Wanneer kleiner innoverende groepies aan nuwe beginsels blootgestel word, word groter sukses bereik. Die navorser ondersteun die beginsel omdat die kwaliteit van die opleiding beter kan wees wanneer dit in 'n kleiner groep geskied.

Derdens is interaksie tussen onderwysers wat meer vertrouwd is met die herstellende praktyke en dié wat dit nog nie gebruik nie, kritiek omdat die positiewe impak daarvan oorgedra word sodat hulle dit verder self kan gebruik. Geleentheid vir ondersteuning tussen personeel moet dus in die program ingesluit word (Morrison & Allen, 2007). Geleentheid om ervarings te deel en ondersteuning te kry van kollegas by ander skole in die omgewing wat herstellende praktyke benut, sal ook belangrik wees. Interaksie tussen ouers en die onderwysers kan verder die sukses van die program positief beïnvloed omdat die gevoel van gemeenskaplikheid en omgee sodoende tot in die gemeenskappe gedra kan word (Amstutz & Mullet, 2005). Hieruit blyk dit dat bestaande strukture vir opleiding soos studiegroepe, gonsgroepe in die personeelkamer en oueropleidingsgeleentheid aangepas kan word om in hierdie behoefte te voorsien.

Vierdens behoort die lede van die implementeringspan voortdurend die beginsels van die herstellende benadering self te modelleer; deurlopende beplanning op strategiese vlak is belangrik vir die volhoubaarheid van die program (CfBT, 2009).

Sodanige opleiding en implementering kan 'n verskeidenheid uitdagings bied. Weens negatieweiteit by onderwysers sal verandering van houdings en die impak wat verandering op die skoolomgewing en die gemeenskap het, aangespreek moet word (Inclusive Education, ongedateer). Statistiek van uitdagende gedrag en probleme en die oorsake daarvan kan gebruik word om onderwysers te begelei tot die begrip dat die probleem op 'n nuwe wyse hanteer moet word. Wanneer die leerders minder uitdagende gedrag toon, is die werksomgewing van die onderwyser ook aangenaamer (Cowie & Jennifer, 2007). Voortdurende navorsing voor en ná die implementering van herstellende praktyke is belangrik omdat die statistiek van die frekwensie en soort uitdagende gedrag 'n aanduiding van die sukses daarvan kan wees.

Bedrywige skoolprogramme, wat buitemuurse aktiwiteite insluit, vereis dat die implementering met oorleg gedoen moet word. Werkbare oplossings en geleenthede wat die minste moontlike impak op die skoolprogram het, moet geskep word. Sodoende kan die skoleprogram wat uitdagende gedrag op 'n herstellende wyse aanspreek in bestaande vakke soos Lewensoriëntering geïnkorporeer word. Selfs buitemuurse aktiwiteite behoort op 'n vernuftige wyse aangepak te word, soos deur die aktiwiteite van leerderklubs daarop te fokus.

Die gebruik van rolspelers uit die gemeenskap, byvoorbeeld maatskaplike dienste of die polisie om by die gemeenskapskonferensie betrokke te wees, kan logistieke probleme veroorsaak omdat hierdie persone dikwels baie besig is (Wearmouth et al., 2007). Vanuit die navorser se waarneming blyk dit bykans onmoontlik te wees om hierdie persone in die plattelandse gebiede by sodanige probleme betrokke te kry en sal alternatiewe soos ouers of kerkgemeenskappe eerder oorweeg moet word.

Op internasionale vlak is begrotings beskikbaar vir die implementering van herstellende praktyke (Burke, 2013). Skole in Suid-Afrika is in die algemeen nie welaf nie. Die kundigheid van distriksondersteuningspanne wat reeds deel van die OD vorm, kan beter benut word. Vrywilligers vanuit die gemeenskap kan plaaslik betrek en opgelei word ten einde hierdie persone te bemagtig om weer in hulle eie werksomgewing 'n verskil te maak met behulp van die nuwe vaardighede. 'n Rimpel effek word so gevorm waardeur gemeenskappe omvorm kan word.

Deeglike opleiding vóór implementering is essensieel, en hierdie wenke en uitdagings moet in aanmerking geneem word wanneer die skole saam met die navorser besluit op die komponente wat in hulle program vervat word. Daarna sal 'n opleidings- en implementeringsprogram saamgestel word waarbinne die herstellende benadering en die praktyke wat dit omvat op 'n logiese wyse uiteengesit word. Vervolgens sodanige figuur wat die beoogde opleiding en implementering van herstellende praktyke in die twee Vrystaatse skole sal te rig.



Figuur 3: Implementeringsproses

7. SAMEVATTENDE OPMERKINGS

In hierdie artikel is die noodsaaklikheid uitgewys vir 'n alternatiewe benadering om uitdagende gedrag deur middel van die ontwikkeling van skoolgemeenskappe aan te spreek. Die filosofie en praktyke van die herstellende benadering, wat omvattend in hierdie literatuurstudie bespreek is, blyk 'n alternatief te wees om op 'n gekoördineerde en geïntegreerde wyse positiewe leerdergedrag te bestuur deur waardes te vestig en verhoudings uit te bou. Verder blyk dit dat die herstellende benadering nie net suksesvol aanpas by die kurrikulum van die onderwysdepartement nie, maar die holistiese aard daarvan sluit ook by inisiatiewe soos die heelskoolbenadering aan waar aspekte soos inklusiwiteit en 'n eko-sistemiese werkswyse voorgestaan word.

Die navorser is van mening dat hierdie program as alternatief kan dien vir die huidige probleem rakende uitdagende gedrag en algemene dissiplinêre probleme in skole. Deeglike bestuur, opleiding en monitering is egter belangrik omdat die sukses afhanklik is vanhoudings en werksetiek van gemotiveerde professionele ondersteuningstrukture binne en buite die skole.

8. BIBLIOGRAFIE

Amstutz, L.S. & Mullet, J.H. 2005. *The little book of restorative discipline for schools*. Intercourse: Good Books.

Bailey, S.J. 2005. *Discipline: A parent's guide for preschoolers*. Montana State University.

Batley, M. 2005. Restorative justice in the South African context. In Tragga Meepa (Ed.), *Beyond Retribution: Prospects for Restorative Justice in South Africa*, 111, Februarie. Beskikbaar by: www.restorativejustice.org/articlesb/6030. Toegang verkry: 8 September 2010.

Beets, P. & Van Louw, T. 2005. *Education transformation, assessment and ubuntu in South Africa*. Stellenbosch: Departement van Onderwysbeleidstudies, Universiteit Stellenbosch. 175–182.

Bernard, E.M. 2003. Emotional resilience: Implications for you can do it! *Education Theory and Practice*, 1–6. Beskikbaar by: www.youcandoiteducation.com. Toegang verkry: 7 Oktober 2012.

Brendtro, L.K., Brokenleg, M. & Van Brockern, S. 2005. The circle of courage and positive psychology. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based Interventions*, 14(3): 130–137.

Brooks, J.E. 2006. Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28(2): 69–74.

Bruwer, P. 2012. *“Bring lyfstraf terug” sê ANC-hoë*. Beskikbaar by: <http://maroelamedia.co.za>. Toegang verkry: 8 Junie 2013.

Bruwer, P. 2013. *Sommige skole steeds sonder handboeke*. Beskikbaar by: <http://maroelamedia.co.za>. Toegang verkry: 8 Junie 2013.

Burke, K.S. 2013. *An inventory and examination of restorative justice practices for youth in Illinois*. Chicago: Illinois Criminal Justice Information Authority.

Cameron, L. & Thorsborne, M. 1999. Restorative justice and school discipline: Mutually exclusive? Referaat gelewer by die konferensie vir hervorming van Australiese instansies, Nasionale Universiteit van Australië, Canberra.

CfBT Education Trust. 2009. *Restorative practice in schools*. Beskikbaar by: www.cfbt.com. Toegang verkry: 6 Junie 2012.

Coetzee, C. 2005. The circle of courage: Restorative approaches in South African schools. *Reclaiming Children and Youth*, 14(3): 184–187.

Coetzee, C. 2012. Restorative group intervention: Restoring pathways for greatness. Referaat gelewer by die konferensie vir ondersteuningsonderwyser-opleiding, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Coetzee, G. 2012. “Misdaadsyfers en ANC-viole”. *Volksblad*, September: 26.

Cowie, H. & Jennifer, D. 2007. *Managing violence in schools: A Whole school approach to best practice*. Los Angeles: Paul Chapman Publishing.

Departement van Basiese Onderwys. 2012. Curriculum and Assessment Policy Statement: Life Skills-Foundation Phase. Pretoria: Staatsdrukkery.

Departement van Maatskaklike Ontwikkeling. Child Justice Act. No. 75 van 2008. Pretoria: Staatsdrukkery.

Dowden, R. 2005. *What's wrong with Africa*. Beskikbaar by: www.opendemocracy/history.net. Toegang verkry: 15 Januarie 2013.

Drewery, W. 2004. Restorative practices in New Zealand schools: A developmental approach. Referaat vir herstellende benaderings tot konflik in skole. Seminaar Twee: Internasionale Perspektiewe op HB, Hamilton.

Emmer, E.T.& Stough, L.M. 2001. Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2): 103–120.

Ferreira, A., Jacobs, L., Coetzee-Manning, D. & De Wet, C. 2009. Discipline in Lesotho schools: Educator strategies. *Acta Academica*, 41(4): 159–194.

Ferreira, A. & Wilkinson, A. 2009. Persoonlike waardes en die effektiewe gebruik van beloning tydens gedragsbestuur: 'n Interpretatiewe perspektief. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, (1 ste & 2 de kw): 107–124.

Graphics24. 2013. *Lyfstraf neem toe in skole*. Beskikbaar by: www.grafika24.com/lyfstraf-neem-toe-in-skole. Toegang verkry: 31 Mei 2013.

Gravrielides, T. 2005. Some meta-theoretical questions for restorative justice. *Ratio Juris*, 18(1): 84–106.

Hay, J. 2012. The dilemma of a theoretical framework for the training of education support services staff within inclusive education. *Journal for New Generation Sciences*, 10: 92–105.

Hopkins, B. 2002. Restorative justice in schools. *Support for Learning*, 17(3): 144–149.

IIRP. 2012. *What is restorative practices?*1–4. Beskikbaar by: www.iirp.org/whatisrp.php.
Toegang verkry: 7 Oktober 2012.

Inclusive Education in the Free State Province. ongedateer. Manual: Behavioural emotional barriers to learning. Bloemfontein: Departement van Basiese Onderwys: Direkoraat Inklusiewe Onderwys.

Jenkins, A. 2006. Shame, Realisation and restitution: The ethics of restorative practice. *ANZJFT*, 27(3): 153–162.

Johnstone, G. & VanNess, D.W. 2007. *Handbook of restorative justice*. Devan, United Kingdom: Willian Publishing.

Le Roux, R. & De Klerk, R. 2003. *Emosionele intelligensie vir kinders en tieners*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Linley, P.A. & Joseph, S. 2004. *Positive psychology in practice*. New Jersey: Wiley & Sons.

Mahaffey, H. & Newton,C. 2008. Restorative solutions: Making it work. Nottingham: Inclusive Solutions UK.

Marais, V. 2011 Veerkragtigheid by 'n groep kinders in die middelkinderjare. Vanderbiljpark: Noordwes-Universiteit, Vaaldriehoekcampus. (M.A.-verhandeling).

Mirsky, L. 2011. *Restorative practices: Whole-school change to build safer, saner school communities*. Pennsilvanië: International Institute for Restorative Practices.

Moloi, K., Dzimbo, P., Potgieter, F., Wolhuter, C.C. & Van der Walt, H. 2010. Learners' perceptions as to what contributes to their school success: A case study. *SA Journal of Education*, 30(3): 475-490.

Morrison, B.E. 2005. Restorative justice in schools: International perspectives. Referaat gelewer by die nasionale konferensie van die Hamilton Fish-instituut oor gemeenskapsgeweld.

Morrison, B.E. 2007. *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Sydney: Federation Press.

Morrison, B.E. & Vaandering, D. 2011. Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11: 138–155.

Morrison, G.M. & Allen, M.R. 2007. Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2): 162–169.

Oosthuizen, I. 2009. *A practical guide to discipline in schools*. Pretoria: Van Schaik.

Peterson, J.M. & Taylor, P.D. 2011. *Whole schooling and the circle of courage*. Michigan: Whole Schooling Consortium.

Rademeyer, A. & Potgieter, M. 2013. "Duisende onderwysers bedank". Die Burger: April 25. Beskikbaar by: m.news24.com. Toegang verkry: 15 Mei 2013

Rembe, S.W. 2005. The politics of transformation in South Africa: An evaluation of the educational policies and their implementation with particular reference to the Eastern Cape Province. Grahamstad: Rhodes Universiteit. (D.Phil.-tesis).

Reyneke, R. 2011. Alternative approach to detention in schools. Referaat gelewer as deel van die konferensie vir ondersteuningsonderwysers in die Xhariep-distrik op 2 Februarie 2011.

Reyneke, R. & Reyneke, M. 2012. Handleiding: Skoolgemeenskappe wat omgee en herstel: 'n Inleiding. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Shaw, G. 2007. Restorative practices in Australian schools: Changing relationships, changing culture. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1): 127–134.

Smit, M.E. 2010. The role of school discipline in combating violence in the schools in East London region. Oos-Londen: Universiteit van Fort Hare. (M.Ed.-verhandeling).

Thornberg, R. 2008. School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education*, 23(1): 37–52.

Terblanche, G.D.P. 2013. "GKSA se besluit maak seer". Volksblad: 26 Januarie.

Vrystaatse Onderwysdepartement, EMIS. 2012. Statistics: Learner /teacher ratio.

Vrystaatse Onderwysdepartement, EMIS. 2009. Statistics: School Disciplinary Records (Level 3-5).

Wachtel, T. 2012. *Defining restorative*. Beskikbaar by: www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf. Toegang verkry: 3 Mei 2013.

Wali, D. & Regis, C. 2012. Understanding Human Behaviour & Development. Beskikbaar by: social.ocr.org.uk/files/ocr/Understanding%20Human%20Behaviour%20pdf. Toegang verkry: 23 Oktober 2013.

Wearmouth, J., McKinney, R. & Glynn, T. 2007. Restorative justice in schools: A New Zealand example. *Educational Research*, 49(1): 37–49.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2007. Leerderdissipline en skoolbestuur: 'n Praktiese handleiding om leerdergedrag te verstaan en te bestuur binne die skoolkonteks. Wes-Kaapse Provinsiale Regering.

Wevers, N.E.J. 2012. The management of learners who experience barriers to learning in mainstream primary schools in the Eastern Cape. Port Elizabeth: Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit. (D.Ed.-tesis).

Williams, M. & Winslade, J. 2008. Undercover teams: Bullying. *Journal of Systemic Therapies*, 27(1): 2-10.

Wolhuter, C.C. & Van Staden, J.G. 2008. Bestaan daar 'n dissiplinekrisis binne Suid-Afrikaanse Skole? Belewens van opvoeders. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 8(3): 389–397.

Xhariep-munisipaliteit. 2012. *Population*. Beskikbaar by: <http://web.ndmc.gov.za/FSXhariep>
District. Toegang verkry: 3 Februarie2013.

Zehr, H. 2002. *The little book of restorative justice*. PA: Good Books.

Artikel 2

Perspektiewe op die implementering van 'n herstellendepraktyk-program in twee plattelandse Suid-Afrikaanse skole.

H. S. Liebenberg

OPSOMMING

Die literatuur toon 'n versameling komplekse faktore wat uitdagende leerdergedrag in skole beïnvloed. Die strafgerigte benadering wat tans in skole gevolg word, blyk ontoereikend te wees vir die bekamping van eskalerende dissiplineprobleme en die kweek van verantwoordelike gedrag by leerders. Verder beskik onderwyspersoneel dikwels nie oor alternatiewe strategieë om uitdagende gedrag hok te slaan nie. Die implementering en die geskiktheid van 'n herstellendepraktyk-program as alternatief om hierdie leemte te vul, word in hierdie artikel vanuit 'n kwalitatiewe perspektief beskryf.

Nadat hulle opleiding in die kernelemente daarvan ontvang het, het die deelnemende skole die herstellendepraktyk-program volgens hulle unieke behoeftes saamgestel binne die filosofiese raamwerk van die herstellende benadering. Hierdie artikel dokumenteer die bevindinge wat uit die implementering van die program gevloei het. Hierdie bevindinge beklemtoon dat die herstellende benadering nie net 'n bydrae kan lewer om uitdagende gedrag in skole aan te spreek nie, maar dat dit, selfs meer belangrik, 'n rol kan speel in die vestiging van omgee-omgewings waarbinne die potensiaal van die leerder ontwikkel kan word.

Die impak van die vestiging van waardegedrewe omgewings, die ontwikkeling van verhoudingsvaardighede en die gebruik van herstellende kommunikasie word as proaktiewe herstellende praktyke bespreek. Die gevolg van die gebruik van reaktiewe herstellende praktyke soos herstellende sirkels word ook bespreek. Die artikel sluit af met aanbevelings wat tot die volhoubaarheid en gehalte van die implementering van die herstellende program kan bydra.

Kernwoorde: uitdagende gedrag, herstellende benadering, waardes, kommunikasie, omgee-omgewings

SUMMARY

The literature points to a complex set of factors influencing learner behaviour in schools. Punitive approaches used in schools seem to be inadequate in addressing the difficulties in discipline and lack opportunities for learners to develop responsibility. According to the educators themselves, they are not equipped to deal with the discipline challenges they face frequently as they lack alternative measures to address these issues. This article deals with this need, from a qualitative perspective,

and discusses the implementation and the suitability of a restorative approach, as an alternative approach to discipline.

After receiving training, the schools participating in the study compiled their own school programmes to address behaviour problems, from the philosophical framework of the restorative approach. This article also provides the findings of the study, which suggest that the restorative approach is not only able to contribute to changing behaviour in schools, but can also assist with the establishment of caring communities in which learners can thrive and reach their full potential.

The impact of value-driven communities, the development of healthy relationships and the use of restorative communication as proactive restorative practices are discussed also. The findings of the reactive restorative practices, for example, restorative circles, are also reviewed. The article concludes with recommendations that can assist with improving the quality of future implementations and the sustainability thereof.

Key words: discipline problems, restorative approach, values, communication, caring communities

1. INLEIDING

’n Belangrike uitdaging waarmee onderwysers deur die jare heen gekonfronteer word, en wat tans in Suid-Afrika meer oorwegend voorkom, is die effektiewe bestuur en ondersteuning van uitdagende leerdergedrag (Ferreira & Wilkinson, 2009). Faktore soos die transformasieproses in Suid-Afrika, die afskaffing van lyfstraf, oorvol klaskamers, ’n gebrek aan geskikte onderwyseropleiding en ’n toenemende aantal leerders met spesiale behoeftes in die hoofstroom-klaskamer speel ’n beduidende rol in die eskalering van dissiplineprobleme (Ferreira & Wilkinson, 2009). Volgens Coetzee (2005) word die probleem vererger deur sosio-ekonomiese probleme soos armoede, verlies aan waardesisteme, kindermishandeling en die rimpeleffek van MIV/Vigs, wat in groot dele van Suid-Afrika ondervind word. Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (OD, 2007) dui aan dat veral onderwysers wat in die verlede sterk op lyfstraf as deel van die strafgerigte benadering gesteun het, probleme kan ondervind om uitdagende gedrag te bekamp omdat hulle nie oor die nodige alternatiewe metodes en vaardighede beskik nie.

Buiten dat die strafgerigte benadering, wat nog oorwegend in skole gebruik word, ontoereikend vir die bekamping van eskalerende dissiplineprobleme blyk te wees, dra dit weinig by tot die kweek van verantwoordelike gedrag en selfdissipline by leerders (Hemstreet & Vermeulen, 2012; Wolhuter & Van Staden, 2008; Vally, 2005). Volgens Amstutz en Mullet (2005) beteken die woord “dissipline” om te onderrig en op te lei, met ’n langtermyn doelwit om leerders tot verantwoordelike gedrag te lei. Hierdeur word selfdissipline by leerders gevestig omdat hulle gedrag vanuit ’n interne lokus van kontrole (vanuit die persoon self) ontstaan. Straf as eksterne lokus van kontrole beheer gedrag slegs wanneer die persoon wat straf, teenwoordig is (Gordon, 2011). Vanweë hierdie leemtes in die tradisionele strafgerigte benadering het ’n dringende behoefte ontstaan na ’n alternatief om uitdagende leerdergedrag in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied.

In hierdie studie wat in 2010 in twee skole in Suid-Afrika geloods is, word die moontlikheid ondersoek dat die herstellende benadering, wat sy oorsprong in die filosofie van herstellende geregtigheid vind, sodanige alternatief kan wees. In die eerste artikel¹ van die studie word die beginsels en praktyke van die herstellende benadering bespreek. ’n Analise van die elemente wat benodig word om ’n herstellende program saam te stel, word daarin uiteengesit, en riglyne vir die samestelling van sodanige program word voorgehou. Binne die tweede artikel, wat op die eerste voortbou, word die implementering, asook evaluasie van die herstellende program in die twee deelnemende skole onder die loep geneem.

Die navorsingsdoel van hierdie ondersoek is tweeledig, naamlik:

- om die navorsingsmetodologie en -bevindinge wat betrekking het op die implementering van die skoleprogram wat herstellende beginsels en praktyke gebruik om uitdagende gedrag aan te spreek, weer te gee, sowel as

¹Die ontwikkeling van ’n herstellende program as ’n innoverende benadering tot die aanspreek van uitdagende leerdergedrag in Suid-Afrikaanse skole

- om vas te stel of die deelnemende skole van mening is dat die gebruik van sodanige herstellende beginsels en praktyke 'n positiewe uitwerking op uitdagende leerdergedrag het.

Ter wille van perspektief word die konseptuele raamwerk waarin die studie plaasvind, naamlik dié van die herstellende benadering, kortliks bespreek.

2. KONSEPTUELE RAAMWERK VAN DIE STUDIE

Die navorsingsproses begin met die vestiging van 'n konseptuele model van die verskynsels wat nagevors gaan word (De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 2009). Volgens Maree (2007) bestaan hierdie model uit die kernbegrippe en -beginsels van die teorie wat die navorsing onderlê. Dit is daarom belangrik om kennis van die filosofie, prosesse en vaardighede van die herstellende benadering te dra (Hopkins, 2002).

Soos reeds aangedui in die inleiding, is die langtermyn doelwit van dissipline om leerders tot verantwoordelike gedrag te begelei. Hierdie kerndoelwit gaan dikwels verlore omdat dissipline met straf vereenselwig word wat ten doel het om die onmiddellike, ongewenste gedrag van die leerder tot 'n einde te bring (Bailey, 2005). Verskillende benaderings word gebruik om dissipline toe te pas en is onder meer alle strategieë, strukture en prosedures wat gebruik kan word om die leerders se optrede te koördineer, te reguleer en te organiseer (Emmer & Stough, 2001; Thornberg, 2008; Ferreira, Jacobs, Coetzee-Manning & De Wet, 2009).

Die strafgerigte benadering blyk uitgedien te wees omdat dit nie in die behoeftes van die huidige skoolomgewing voorsien nie. Die herstellende benadering is vir die doel van hierdie studie as 'n alternatiewe dissiplinebenadering geïdentifiseer omdat dit, in teenstelling met die strafgerigte benadering, waardes, begrip, insig en eienaarskap by die leerder kweek, en 'n gevoel van inklusiwiteit en aanvaarding ("sense of belonging") voorstaan (Wes-Kaap OD, 2007). 'n Verdere unieke voordeel van die herstellende benadering is dat verhoudings wat deur die uitdagende gedrag verbrokkel het, weer opgebou en herstel word.

Die doelwitte van die herstellende benadering verskil ook van dié van ander dissiplinebenaderings aangesien dit poog om die kultuur/etos van die skool te verander sodat die leerders reg *wil* optree (Oosthuizen, 2009). Die benadering het ten doel om positiewe rolmodelle te vorm, goeie kommunikasie- en luistervaardighede te skep, grense te stel en roetine te bevorder (Reyneke, 2011).

Morrison (2005) is van mening dat emosionele intelligensie en verhoogde veerkragtigheid verdere uitvloeisels kan wees van die verhoudingsvaardighede wat deur herstellende praktyke gevestig kan word. Volgens Wachtel (2012) is daar bewyse dat die toepassing van die herstellende benadering tot die vermindering van boeligedrag bydra en dat misdaad daardeur bekamp kan word. Die gebruik van die herstellende benadering en praktyke kan dus nie net tot gesonder individue bydra nie, maar ook tot gesonder gemeenskappe. Die omvang van die herstellende benadering is dus baie wyer as dié van die tradisionele dissiplinebenaderings wat net daarop gerig is om orde te handhaaf, leerders tot inskiklikheid te dwing en die uitdagende gedrag reaktief en individu-spesifiek aan te spreek.

Skole vorm die ideale omgewing waarbinne die herstellende benadering gevestig kan word, want die skool is nie net die skakel tussen die ouer, kind en gemeenskap nie, maar beskik ook oor die struktuur en geleenthede vir die implementering van die benadering. Peterson en Taylor (2011) dui daarop dat skole nie net vir die akademiese ontwikkeling van die kind verantwoordelik is nie, maar ook 'n rol te speel het in die skep van 'n gesonde generasie wat hulle plek in die gemeenskap kan volstaan. Vervolgens word die wyse waarop herstellende praktyke binne 'n skoleprogram vervat kan word, bespreek.

Hierdie basiese elemente wat die proses van implementering binne skole rig, word duidelik omskryf in die heelskoolbenadering van Morrison (2005), wat volledig in artikel 1 van hierdie studie bespreek is. Dit is egter belangrik om die kernelemente van die

heelskoolbenadering kortliks uit te lig omdat dit later in die artikel die navorsingsmetodologie en bevindinge toelig.

Die heelskoolbenadering (Morrison, 2005) wat die raamwerk vorm waarbinne herstellende praktyke binne die kurrikulum, opvoedkunde en gedragsbestuur geïntegreer word, dui op 'n allesomvattende proses wat klasreëls, leerstrategieë, werkopdragte, onderrigmetodes en groepwerk insluit. Die herstellende benadering ondersoek die ontwikkeling en vestiging van gedragspatrone op 'n pro- en reaktiewe wyse en fokus op die totaliteit van die skoolomgewing. Informele praktyke word gebruik om daaglikse uitdagende gedrag te hanteer, terwyl formele prosesse gevolg word nadat ernstige uitdagende gedrag reeds plaasgevind het (Warren & Williams, 2007). Die voorkomende prosesse wat die daaglikse skoolaktiwiteite rig, vorm 'n belangrike fokuspunt, terwyl uitdagende gedrag as leergeleenthede vir die ontwikkeling van verdere vaardighede aangewend word.

Die heelskoolbenadering bestaan uit drie intervensievlakke waarin die kernelemente onderskeidelik ressorteer. Op die primêre vlak van die heelskoolbenadering (wat die skool in totaliteit insluit) lê die kontinuum waarop die herstellende praktyke op informele, proaktiewe en ontwikkelingsgerigte wyse funksioneer. Die ontwikkeling van herstellende waardes vorm die grondslag op hierdie vlak (Johnstone & Van Ness, 2007), terwyl die geleenthede om die ander elemente te ontwikkel, daaruit vloei. Die elemente wat op die primêre vlak gevind word, is:

- vestiging van kernwaardes
- verhoudingsbou
- herstellende kommunikasie
- ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkragtigheid
- vestiging van ondersteuningsnetwerke en ouerbetrokkenheid

Uitdagende gedrag wat reeds plaasgevind het (en nie proaktief verhoed kon word nie), word in die sekondêre vlak (wat net die betrokke oortreders en slagoffers insluit) van die

heelskoolbenadering aangespreek. Die belangrikste element op hierdie vlak is die herstel van verhoudings en die harmonie in die klaskamer wat deur die uitdagende gedrag negatief beïnvloed is (Morrison & Vaandering, 2011).

Nie alleen word daar nou aandag geskenk aan die skade/pyn wat deur die uitdagende gedrag veroorsaak is nie, maar ook aan die behoeftes van die oortreder, slagoffers en selfs die gemeenskap (Zehr, 2002). Al die partye moet ingesluit word in die poging om 'n oplossing vir die probleem te vind (Amstutz & Mullet, 2005). Dit kan gedoen word deur praktyke soos informele sirkels, herstellende gesprekke en/of klaskamerkonferensies (Reyneke & Reyneke, 2011).

Die uitsluitlike doel van die herstellende praktyke op sekondêre vlak is om die oortreders te begelei tot insig van die impak wat hulle gedrag op die slagoffers gehad het. Daar word op 'n deelnemende wyse na 'n oplossing gesoek en die oortreders kan verantwoordelikheid neem vir die herstel van die skade wat hulle aangerig het. Die gebruik van spesifieke herstellende vrae is belangrik om die proses te rig en 'n uitkoms te fasiliteer. Hierdie gesprekke kan gefasiliteer word deur onderwysers, lede van die verteenwoordigende leerderraad of selfs leerderbemiddelaars wat opleiding in herstellende praktyke ontvang het. Vrywilligers uit die gemeenskap kan ook vir hierdie doeleindes opgelei en benut word. Hierdeur word gepoog om die gevolge van die uitdagende gedrag te herstel en groeigeleenthede vir alle betrokkenes te skep.

Die primêre en sekondêre vlak van die heelskoolbenadering behoort dus die fokus in 'n skoleprogram te wees (Warren & Williams, 2007). Wanneer ernstige uitdagende gedrag herhaaldelik voorkom en nie op hierdie twee vlakke van die heelskoolbenadering suksesvol hanteer kan word nie, word die intervensie na die intensiewe tersiêre vlak verskuif. Hieronder ressorteer die ernstige uitdagende gedrag wat binne die tradisionele strafgerigte proses deur die beheerraad of selfs die polisie hanteer sou word.

Op hierdie vlak word meer spesifieke intervensie deur 'n groter groep betrokkenes vereis omdat meer persone deur die oortreders se gedrag beïnvloed word. Cameron en Thorsborne (1999) beskou die herstellende groepintervensie op hierdie vlak as 'n plaasvervanger vir die formele skoolbeheerliggaam-verhoor. Alhoewel die proses 'n ander vorm aanneem, word die erns van die gedrag nie ontken nie en word dit steeds behoorlik hanteer. Ondersteuning vir die slagoffer is intensief en daar word op die opbou en nie slegs die herstel van verhoudings nie, gefokus. Dit is 'n tydsame proses met baie rolspelers en moet dus net in uiterste gevalle gebruik word.

Binne die heelskoolbenadering word die prosesse van verhoudingsbou, gemeenskapsbou, die toepassing van gesonde waardes en konflikhantering onder een sambreel geïnkorporeer, wat dit moontlik maak om uitdagende gedrag op 'n innoverende wyse die hoof te bied.

Deeglike opleiding vóór implementering is essensieel, en wenke en uitdagings wat reeds in die literatuur beskikbaar is, moet tydens die implementeringsproses in aanmerking geneem word (Clynes, 2012). Hierdie opleiding moet voortdurend deur kundiges in hierdie benadering (bv. akademië aan universiteite) opgevolg word. Vanweë die uniekheid van elke skool se behoeftes is dit noodsaaklik dat die betrokkenes ná afloop van die opleiding 'n besluit moet neem rakende die spesifieke vaardighede, beginsels en prosesse van die herstellende filosofie wat in hulle skoleprogram ingesluit moet word.

'n Bespreking van die navorsingsmetodologie wat vir hierdie studie gebruik is, volg hieronder.

3. NAVORSINGSMETODOLOGIE

In hierdie afdeling val die soeklig op die navorsingsontwerp, -proses, -prosedures en -tegnieke wat gebruik is om die data op die mees objektiewe wyse te versamel ten einde die navorsingsvrae te beantwoord (Mouton, 2001). Die navorsingsontwerp word volgende as die vertrekpunt vir hierdie proses bespreek.

3.1 NAVORSINGSONTWERP

De Vos (2009) verwys na die navorsingsontwerp as die metode of raamwerk wat alle aspekte van die navorsing van die begin tot en met die navorsingsresultate insluit. Mouton (2001) sluit hierby aan deur die navorsingsontwerp te beskryf as die “bloudruk” of plan wat gebruik word om die navorsing te rig en te begelei ten einde die aanvanklike navorsingsvraag te beantwoord.

Die navorsingsontwerp word in twee hoofkategorieë verdeel, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsontwerpe (Lichtman, 2010). Die keuse van navorsingsontwerp word deur die doelwit van die studie bepaal. Wanneer navorsing vereis dat 'n hipotese getoets en statistiese data ingesamel word, word 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp gewoonlik gebruik. Kwalitatiewe navorsing is veral geskik wanneer daar in diepte ondersoek ingestel word na die belewenisse van mense. Hier val die klem op die individu as deelnemer aan die navorsingsproses en nie op rekenkundige gemiddeldes nie.

Die navorser se keuse vir 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering spruit uit die feit dat dit as beskrywende (Osmer, 2008) en verkennende (Heyns & Pieterse, 1990) teorievorming kan dien. Beskrywende teorie verduidelik wat besig is om te gebeur en rig die navorser op sekere aspekte van die fenomeen wat ondersoek word, wat op sy beurt tot beter begrip van die fenomeen aanleiding gee. In hierdie studie is die verskillende temas wat uit die implementering van die herstellende program in die skole voortgevloei het, ondersoek. Daarna kon afleidings gemaak word ten opsigte van die geskiktheid van hierdie benadering om uitdagende gedrag in skole aan te spreek.

Die kwalitatiewe navorser kan van verskillende strategieë soos gevallestudies, etnografieë, die fenomenologie en begronde teorie gebruik maak om die navorsingsvrae suksesvol te beantwoord. Die gevallestudie-strategie, wat dit moontlik maak om sosiale interaksie beter te verstaan en te interpreteer, is vir hierdie navorsing gebruik omdat die gedrag wat

leerders in skole toon direk verband hou met die invloed wat mense, hetsy hulle ouers, medeleerders, onderwysers en selfs die gemeenskap, op hulle uitoefen (De Vos et al., 2009). Verder is dit geskik om navorsing op kleiner groepe te doen, soos wat wel in hierdie studie die geval is (Wevers, 2012).

Die populasie en steekproeftrekking word vervolgens bespreek.

3.2 POPULASIE EN STEEKPROEFTREKking

Nadat die navorsingsontwerp bepaal is, moet die navorser 'n geskikte omgewing vind waarin die navorsing gedoen kan word. Vir hierdie studie is doelgerigte steekproefneming gebruik om die populasie te selekteer, want daardeur kan omgewings wat ryk aan inligting is, geïdentifiseer word (McMillan & Schumacher, 2010) en kerngroepe wat oor belangrike inligting vir die studie beskik, kan ingesluit word (Wilkinson, 2008). Dit maak hierdie metode van steekproefneming uiteraard geskik vir die navorsing van kleiner spesifieke groepe, soos wat op hierdie studie betrekking het. McMillan en Schumacher (2010) is van mening dat, wanneer kleiner groepe in diepte ondersoek word, daar genoegsame inligting en insig verkry word om die navorsingsdoelwit te bereik.

Vanweë die feit dat die herstellende benadering op die algemene kultuur van die skool fokus, sluit die ideale ondersoekgroep vir hierdie studie die leerders, leerkragte en sommige ouers van primêre skole in die Xhariep-distrik in die Vrystaat, waar die navorser werksaam is, in. Volgens inligting van die Xhariep-onderwysdistrikskantoor is daar 45 skole wat oor laerskool-komponente beskik en oor 'n groot geografiese plattelandse gebied uitgesprei is. Dit sou egter prakties onmoontlik wees om al die skole in te sluit. Doelgerigte steekproefneming is daarom toegepas om twee skole in nabygeleë dorpe in die Xhariep-distrik vir die navorsing te identifiseer omdat hulle oor spesifieke eienskappe beskik wat op die navorsing betrekking het.

Skool A is 'n voormalige model C-skool wat oor 220 leerders vanaf graad 1 tot graad 7 met 10 onderwysers beskik. Dit blyk dat hierdie skool waardes hoog op prys stel, want daar

word in die skoolbeleid, tydens skoolgeleentheid en selfs in konserte daarvoor voorsiening gemaak. Hierdie aspek sluit nou aan by die fokus van die studie. Die skool is in 'n milieugestremde omgewing van die platteland geleë en die sosio-ekonomiese agtergrond van die leerders verskil. Sommige leerders is kinders van plaaseienaars uit 'n florerende besproeiingsboerdery-gemeenskap, terwyl die res van die leerders kinders van salaristrekkers is. Die skool het Afrikaans as onderrigtaal, maar is verteenwoordigend van die Suid-Afrikaanse bevolking, want buiten vir die primêre groep wat Afrikaanssprekend is is daar ook Sesotho, isiXhosa en Engelse leerders. Dissiplineprobleme wat algemeen voorkom, is meestal ongehoorsaamheid en bakleiery, wat dus goed inpas by die doel van die studie waar gepoog word om verhoudingsvaardighede aan te leer en uitdagende gedrag te verminder.

Skool B is 'n voorheen-benadeelde skool, binne honderd kilometer van Skool A geleë, maar in 'n gebied waar daar steeds baie armoede bestaan. Die totale leerdergetal van graad 1 tot 7 is 877, met 22 onderwysers. As gevolg van die maatskaplike probleme word daar nie volgens algemeen aanvaarde goeie lewenswaardes geleef nie en die onderwysers ondervind baie probleme met uitdagende gedrag. Substansafhanklikheid, boeliegedrag en geweld word dikwels as deel van uitdagende gedrag aangemeld.

Aangesien die betrokkenheid van die skoolbestuur en onderwysers 'n direkte impak op die implementering van die program het, is daar krities vir hierdie spesifieke eienskappe binne die ondersoekgroep gesoek. Daarom is besluit om albei skole se skoolondersteuning-spanne as ondersoekgroep en implementeringspan in die studie te gebruik. Die ondersteuningspan is 'n heterogene groep wat bestuurspanlede, hoofstroomonderwysers, sowel as die ondersteuningsonderwysers, insluit. Vir die studie was dit dus belangrik dat die skool oor 'n funksionele skoolondersteuningspan beskik, wat in albei skole die geval is.

Om 'n geheelbeeld van die kultuur, dissipline, verhoudings en kommunikasie in die skole te vorm, moet die menings van ouers en leerders, waar moontlik, ingesluit word.

Gerieflikheidsteekproefneming is gebruik om die ouers te selekteer omdat dit onmoontlik was om alle ouers te betrek. Die menings van leerders is ook vir die doel van triangulasie ingesluit, alhoewel hierdie inligting ongestruktureerd uit skoolaktiwiteite verkry is, byvoorbeeld uit die skryf van opstelle, wat as deel van die implementering van die herstellende benadering program gedoen is.

3.3 NAVORSINGSPROSES

Volgens Mouton (2001) is navorsing 'n logiese proses wat deur verskillende fases beweeg ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Noudat die raamwerk vir die navorsing en die populasie vir steekproeftrekking genoem is, word die verloop van die navorsingsproses bespreek.

Die empiriese navorsing het tydens die twee formele opleidingsessies in die vierde kwartaal van 2011 'n aanvang geneem en is aan die hand van die implementeringsprogram wat in artikel 1 van hierdie studie bespreek is, gedoen. Hierdie opleiding is oor twee sessies deur 'n professionele opleidingspan bestaande uit dr. R. Reyneke (Maatskaplike Werk, UV) en adv. M. Reyneke (Fakultiteit: Regsgeleerdheid, UV) wat 'n besondere belangstelling in die herstellende benadering het, gedoen. Terugvoervraelyste soos die waarderende ondersoek-vraelys (bylae 2), is deur deelnemers aan die einde van die sessies ingevul en waarnemings is as veldnotas aangeteken. Die skole het ná hierdie opleiding tydens hulle jaarlikse strategiese beplanning besluit hoe die program vanaf Januarie 2012 geïmplementeer sou word. Die navorser kon die skole vyf keer elke kwartaal besoek waartydens ondersteuning, informele terugvoer en waarneming kon geskied. Verdere opleiding is tydens drie studiegroepbyeenkomste, wat een keer per kwartaal plaasgevind het, deur die navorser self behartig en terugvoervraelyste is deur die deelnemers ingevul (bylae 2). Tydens die oueraand (skool A) en die Vrouedag-vieringe (skool B) het die navorser die geleentheid gekry om sommige van die kernelemente van die herstellende benadering met die ouers te deel. Onderhoude is na afloop van die

geleentheid met sekere van hierdie ouers gevoer. Opstelle wat leerders as deel van hulle kurrikulum geskryf het, is tydens hierdie geleentheid aan die ouers voorgelees. Die navorser het hiervan gebruik gemaak om die menings van die leerders te bekom. Fokusgroepgesprekke is met die implementeringspanne van die skole in November 2012 gehou waartydens die beplanning vir 2013 ook gedoen is.

In die eerste kwartaal van 2013 het skole voortgegaan met die toepassing van die herstellende praktyke, alhoewel die navorser tydens April die finale onderhoud (bylae 1) met die skoolhoofde en implementeringspanne gevoer het. Die navorser en 'n kritiese ontleder het sedert Mei 2013 die data-analise gedoen, waarna die navorser die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings gedokumenteer het.

3.4 DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE

Kwalitatiewe data-insamelingstegnieke blyk interaktief sowel as buigsaam te wees (McMillan & Schumacher, 2010), en dra by tot die akkuraatheid van die navorsing (Mouton, 2001). In die proses word die navorsingsterrein doelbewus deur die navorser besoek om inligting te verkry wat met die beantwoording van die navorsingsvrae behulpsaam sal wees.

Die vernaamste dataversamelingsmetodes in kwalitatiewe navorsing word deur McMillan en Schumacher (2010) en De Vos et al. (2005) aangedui as waarneming en onderhoud. McMillan en Schumacher (2010) dui vyf fases aan waardeur data versamel word, naamlik:

- Beplanning – analyse van navorsingsvrae wat fokus op die dataversameling.
- Aanvang van data-versameling – die navorser ontwikkel rapport met en wen die vertroue van deelnemers.
- Basiese data-insameling – die navorser verkry die data en begin met die aanvanklike analyse van idees en feite.
- Afsluiting van die insamelingsproses – die laaste onderhoud word gehou.
- Voltooiing van die proses – hierdie proses vorm deel van die data-analise.

Die data-insamelingsproses vir hierdie studie het deel van die implementering van die skoleprogram gevorm. 'n Verskeidenheid dataversamelingstegnieke is ter wille van triangulasie in die studie gebruik wat oor 'n tydperk van 16 maande geduur het. Triangulasie verwys na die proses om inligting te verkry wat as ondersteuning en versterking kan dien van inligting wat reeds verkry is. Sedert die eerste opleiding in die bepaalde program aan die einde van 2011 begin het, is waarneming, gedeeltelik/semigestruktureerde onderhoude, fokusgroepbesprekings en terugvoervraelyste aangewend om die data te versamel.

Met behulp van waarneming tydens skoolbesoeke was die navorser (wat as leerondersteuningsadviseur in die skole werksaam is) in staat om data te versamel en te dokumenteer. Die navorser kon haar ook vergewis van die algemene gevoel wat by die skool heers en kontroleer of inligting wat tydens die onderhoude deurgegee is met waarnemings korreleer. Sodoende kon die geldigheid en betroubaarheid van die resultate bevorder word (Hartas, 2010).

Tydens die semigestruktureerde onderhoude is spesifieke oop vrae aan die deelnemers gevra ten einde die temas wat tydens die literatuurstudie geïdentifiseer is, te dek. Alhoewel die vrae spesifiek was, skep die oop-vraag-metode die geleentheid vir deelnemers om meer volledige antwoorde te gee wat op sy beurt die navorser in staat stel om dieper te delf en verdere vrae te vra. Volgens Hartas (2010) lei dit die navorser tot meer insig aangaande die navorsingsdoelwit. Veldnotas is van hierdie onderhoude geneem.

Terugvoervraelyste van werksinkels tydens die opleiding is verkry en fokusgroepe is gehou om die opinies en houdings van die deelnemers te bekom. Nadat die data versamel is, is die data geanaliseer voordat enige interpretasies gemaak is.

3.5 DATA-ANALISE

Data-analise is die proses waartydens daar 'n kritiese ondersoek gedoen word na alle data wat oor die tydperk versamel is. Volgens De Vos et al. (2005) is dit die proses waar daar

orde, struktuur en betekenis uit die ingesamelde data geskep en verkry word en patrone en temas geïdentifiseer word waaruit interpretasies later vloei (Wevers, 2012). Hierdie interpretasies lei tot aanbevelings wat weer op hulle beurt in die veld van toepassing kan wees.

Tydens die literatuuroorsig in die eerste artikel is daar reeds met data-analise begin waar sentrale temas geïdentifiseer is. Data wat tydens waarneming, werksinkels, fokusgroepe en onderhoude verkry is, sluit hierby aan, en nuwe temas wat na vore gekom het, is hiermee geïntegreer. Hierdie wyse van analise staan as die konstant-vergelykende metode bekend (Dye, Schatz, Rosenberg & Coleman, 2000).

Vanweë die belangrikheid dat data wat deur 'n verskeidenheid data-insamelingstegnieke verkry is, so spoedig moontlik genoteer moet word (Maree, 2007), het die navorser verseker dat waarnemings of datums waarop onderhoude gevoer is, en kodes vir die bepaalde deelnemer en plek waar die ondersoek plaasgevind het, aangedui is.

Alhoewel vraelyste meestal in kwantitatiewe navorsing gebruik word, is dit in hierdie studie vir triangulasie-doeleindes aangewend. Sedert die eerste opleiding plaasgevind het, is terugvoervraelyste aan die deelnemers uitgedeel. Hierdie vraelyste bevat oop vrae ten einde die menings van die deelnemers te bekom. Hierdie vraelyste is ook gekodeer en geliasseer totdat dit vir analise en interpretasie gebruik is. Uiteraard is die kwalitatiewe navorser nie net direk by die insameling van die data betrokke nie, maar ook by die interpretasie daarvan, en kan sy/haar persoonlikheid 'n rol speel in die etiese prosesse wat die navorsing onderlê (Denzin & Lincoln, 2012). Hierdeur word 'n groter risiko-element geskep omdat die navorser moontlik nie objektief genoeg kan wees nie.

Gevolgtrek word prosedures bespreek wat gebruik is om die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing te bevorder.

3.6 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Die betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing word bepaal deur die mate waarin die voorkoms van bepaalde verskynsels in die ingesamelde data met die realiteit van die wêreld ooreenstem (McMillan & Schumacher, 2010). Die navorser moet dus verseker dat die analise van die kwalitatiewe inhoud deur pragmatiese bekragtiging verseker word ten einde die perspektief wat voorgestaan word, te beoordeel volgens die relevansie daarvan (Hoepfl, 2004). Strategieë moet dus doelbewus in plek gestel word om te verseker dat die interpretasie van die navorser met die werklike bedoeling van die proefpersone ooreenstem.

Die navorser het in hierdie studie spesifiek van sommige van die strategieë soos omskryf in McMillan en Schumacher (2010) gebruik gemaak:

- Langdurige veldwerkbesoeke aan die deelnemende skole is met gereelde tussenposes gedoen oor die 16 maande waarin die studie plaasgevind het.
- Verbatim verslagdoening van deelnemers se bydraes is gedoen deur die opmerkings van die deelnemers tydens onderhoude onmiddellik en verbatim aan te teken.
- Triangulasie is gebruik om data-insameling en -analise te bevestig, spesifiek deur middel van vraelyste, onderhoude en waarneming wat tydens die opleiding, onderhoude en selfs studiegroepe verkry is.
- Deelnemerkontrole is toegepas deur op 'n informele wyse seker te maak dat die deelnemers se antwoorde korrek geïnterpreteer is.
- Teenstrydige data is ondersoek en aangeteken.

Alhoewel hierdie strategieë grootliks tot die geldigheid en betroubaarheid van die kwalitatiewe navorsing kan bydra, moet die subjektiwiteit van die navorser ook in ag geneem word omdat hy/sy uit sy/haar eie paradigma, dit wil sê die lens wat gebruik word om na die data te kyk, funksioneer (Denzin & Lincoln, 2012). In hierdie studie het die

navorser van 'n kollega, wat oor 'n meestersgraad beskik, gebruik gemaak om as kritiese data-analiseerder op te tree. Hierdie persoon, wat oor diepgaande kennis van ondersteuningsonderwys beskik, het onafhanklik deur die data gewerk en haar geïdentifiseerde temas met dié van die navorser vergelyk en gekombineer. Verder is gedissiplineerde subjektiwiteit aangewend deur 'n proses van selfmonitering, selfbevraagtekening en herevaluasie toe te pas ten einde te verhoed dat die data-analise deur die navorser se persepsies beïnvloed word (Denzin & Lincoln, 2012).

Alhoewel die navorser 'n noukeurige poging aangewend het om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker, is die volgende beperkinge in die ondersoek geïdentifiseer:

- Steekproef: Alhoewel die deelnemers met omsigtigheid gekies is, bestaan daar altyd met doelgerigte steekproefneming die moontlikheid van ander deelnemers in die veld wat in 'n groter mate tot die studie kon bydra. Aangesien kwalitatiewe navorsing merendeels op spesifieke verskynsels in 'n spesifieke omgewing fokus, blyk dit nie 'n te ernstige beperking te wees nie (Maree, 2007).
- Die navorser: Soos reeds gemeld, is die navorser betrokke by die deelnemende skole as deel van die distrikondersteuningspan en kon haar ervaring in die veld die data-interpretasie beïnvloed het. As teenmaatreël het die navorser gepoog om 'n verskeidenheid strategieë te gebruik om so objektief as moontlik te bly.
- Kurrikulums en skoolprogramme: As gevolg van druk skoolprogramme was dit baie moeilik om genoeg tyd vir opleiding en diepgaande onderhoude in te ruim. Die navorser het daarom eerder van 'n kerngroep, naamlik die skoolondersteuningspanne, gebruik gemaak. Op hierdie wyse is verseker dat die navorsingsproses kon voortgaan sonder dat onderrigtyd van die leerders ingeboet word.

3.7 ETIESE ASPEKTE

Aangesien kwalitatiewe navorsing op mense se individuele en gesamentlike sosiale aksies, oortuigings, gedagtes en persepsies betrekking het, kom die navorser voor fundamentele dilemmas te staan. Aan die een kant moet die proefpersone se insette beskerm word, terwyl die uitvoer en publikasie van die navorsing, aan die ander kant, so vryelik moontlik moet geskied (Denzin & Lincoln, 2012). Die navorser moet 'n balans tussen die beskerming van die proefpersone en die navorsingsdoelwit bewerkstellig. Die doel van navorsingsetiek is dus om hierdie interaksie en balans tussen die navorser en die proefpersone te beskerm (Wevers, 2012). Wevers argumenteer dat die proefpersone die vernaamste prioriteit in die navorsingsproses is en dat die navorsingsdoelwit sekondêr behoort te wees.

Die navorser het deurgaans verseker dat hierdie beginsels in ag geneem word en gepoog om verantwoordelik teenoor die deelnemers op te tree en te verseker dat vertroulikheid hoog geag word. Skriftelike toestemming vir die uitvoer van die empiriese ondersoek is eerstens van die Vrystaatse OD en die skoolhoofde van die betrokke skole verkry (sien voorbeeld in bylae 3). Die toestemmingsbrief wat op die skole van toepassing is, is só geformuleer dat dit bevestig dat deelnemers ingeligte toestemming verleen het, asook toestemming dat die data bekend gemaak mag word.

Denzin en Lincoln (2012) beklemtoon dat die deelnemers ingelig moet word aangaande hulle deel van die beplande navorsing en wat die doel en nut van die navorsing is. Om hierdie rede is 'n inligtingsessie met die hele onderwyspersoneel van albei skole gehou. Alhoewel leerders nie direk by die navorsing betrokke was nie, is hulle en hulle ouers ingelig dat gedeeltes van hulle skoolwerk in die navorsing gebruik word. Deursigtigheid is dus in ag geneem aangesien dit noodsaaklik is dat die deelnemers die navorser kan vertrou (McMillan & Schumacher, 2010). Vertroulikheid en anonimiteit is deurgaans gewaarborg en gehandhaaf.

Nadat die navorsingsmetodologie en die relevante etiese aspekte bespreek is, val die soeklig nou op die navorsingsbevindings.

4. BEVINDINGE

'n Belangrike aspek van hierdie ondersoek was om te bepaal of die herstellende praktyke, soos vervat in die heelskoolbenadering van Morrison (2005), suksesvol deur die deelnemende skole geïmplementeer kan word. Die hooftemas wat sedert die literatuurstudie geïdentifiseer is, is tydens die navorsing deur die proses van data-analise aangepas en uitgebrei. Die bevindinge word nou na aanleiding van die bepaalde temas uiteengesit.

4.1 KERNELEMENTE VAN HERSTELLENDEN PRAKTYKE

Die deelnemers aan die navorsing beskryf die doel van die herstellende benadering nie net as die wyse waarop leerders verantwoordelikheid vir hulle gedrag moet neem nie, maar wys daarop dat hierdie elemente tot die skep van omgee-omgewings, die vaslegging van waardes en die herstel van verhoudings kan bydra. Een onderwyser voel dat die kinders wat tans in besondere moeilike omstandighede grootword deur die herstellende benadering begelei kan word:

“... om te glo daar is plek vir hulle.”

Die kernelemente van die herstellende benadering is positief deur die onderwysers en ouers van die deelnemende skole ontvang. In die terugvoervraelyste wat tydens die tweede opleidingsessie vóór die implementering ingevul is, word aangedui dat die benadering:

“... 'n alternatief gee vir ou strawwe ...”

“... baie sinvol (is) ... liefde, aanvaarding speel 'n groot rol in mens se lewe ...”

“... kan 'n verskil maak ... ooo DANKIE”

Uit die bevindinge van die huidige ondersoek blyk dit egter dat, alhoewel die herstellende benadering positief ontvang is, die toepassing van die herstellende praktyke nie deurgaans aan die verwagtinge van die navorser voldoen het nie. Sommige fundamentele beginsels in die toepassing van die program is nie noodwendig korrek toegepas nie. Byvoorbeeld, die slagoffer is nie op 'n gereelde basis in die proses betrek om die uitdagende gedrag aan te spreek nie.

4.1.1 Vestiging van kernwaardes

Binne die primêre vlak van die heelskoolbenadering word die vestiging van kernwaardes belangrik geag (Johnstone & Van Ness, 2007). 'n Opvallende tendens wat tydens die ondersoek geïdentifiseer is, is dat albei die deelnemende skole groot klem plaas op die vestiging van kernwaardes soos respek, deelname, eerlikheid, nederigheid, verantwoordelikheid, bemagtiging, hoop en selfbeheersing.

Die waardes wat in die etos van skool A omskryf word, is vanuit 'n Christelike perspektief gedoen. Die daaglikse aktiwiteite van die skool, saalopening en selfs toneelopvoerings deur leerders dien as geleentheid waar hierdie waardes gevestig word. Hierdie skool kon dus tydens die implementering van die herstellende program voortbou op waardes wat reeds gevestig is. Uit 'n evaluerende ondersoek wat voor 'n oueraand in 2012 geloods is en waarin die leerders van graad 1 tot 7 oor die skool opstelle kon skryf, blyk dit dat waardes van respek, omgee, verantwoordelikheid, deelname en nediskriminasie daaglik deur die leerders ervaar word. Die leerders beskryf die skoolomgewing soos volg:

"... die skool het nie boeli(e)s nie ..." (Graad 2)

"... daar word respek getoon en almal is liefdevol ..." (Graad 5)

"... ons is 'n klomp trotse kinders ..." (Graad 6)

"... die kinders is nie net 'n nommer nie, almal ken jou naam veral die skoolhoof, hy weet wie jy is ..." (Graad 7)

“... die onderwysers is altyd by die klasse ...” (Graad 7)

Die navorser se waarneming tydens skoolbesoeke sluit by die menings van die leerders aan en 'n algemene gevoel van respek en gelukkigheid word by leerders, onderwysers en selfs terreinpersoneel gevind. Tydens skoolbesoeke bevestig onderwysers sowel as die skoolhoof dat die skool die uitleef van waardes prioritiseer. By geleentheid het die navorser waargeneem dat selfs leerders met ernstige leerhindernisse soos Down-sindroom, wat in die intensiewe ondersteuningsklas is, na die skoolhoof geneem word om hulle handwerk en kuns aan hom te vertoon. Die skool streef dus daarna om die selfvertroue van alle leerders uit te bou. Tydens besoeke en opleidingsessies kon die navorser waarneem dat onderwysers daarin slaag om die waardes daaglik uit te leef. Een van die ouers bevestig dit:

“... die onderwysers is regtig anders as wat ek nog ooit teëgekrom het, hul doen moeite om die kinders te help. Almal is betrokke en laat jou nooit voel jy is nie goed genoeg nie.”

Uit die bevindinge blyk dit dat die skool uitmuntend daarin slaag om deur die vestiging van waardes die kultuur/etos van die skool te verander in 'n omgee-omgewing waarin alle rolspelers ingesluit voel. Hierdie proaktiewe intervensie om uitdagende gedrag te voorkom deur hoofsaaklik te fokus op die vaslegging van waardes waardeur leerders begelei word om reg te wil optree, blyk dus suksesvol te wees. Dit wil voorkom of die proaktiewe herstellende praktyke 'n beduidende rol speel in die versterking van 'n interne lokus van kontrole en veerkragtigheid as vermoë om, ongeag slegte omstandighede en risiko's, teen die verwagting, 'n beter uitkoms te bereik (Brooks, 2006; Reyneke, 2011; Brendtro et al., 2011). Hierdeur begin die leerders hoër lewensverwagtinge koester en uitreik na geleenthede om bydraes in die skool en gemeenskap te lewer.

Verder het die omgewing waaruit die leerders van skool A kom, die vestiging van waardes vergemaklik. Volgens die onderwysers wat goed met die gemeenskap vertrou is, woon die grootste aantal leerders in steenhuse in die dorp met een of albei ouers wat basiese

waardes soos respek, eerlikheid en nederigheid toon. Dit word dan vanuit die huis vir die kinders aangeleer. Die dilemma wat in die studie duidelik blyk, is egter dat, alhoewel skool B waardes net so belangrik as skool A ag, dit soveel moeiliker is om toe te pas aangesien die skool in 'n arm gebied aan die rand van die dorp geleë is. 'n Groot aantal leerders bly in sinkhuise waar daar dikwels slegs 'n ouer lid van die familie na hulle omsien. As gevolg van die armoede en ongestruktureerde huishoudings is dit moeilik om volgens hierdie waardes te leef of om dit by die kinders te vestig. Een van die ondersteuningsonderwysers beskryf die omstandighede soos volg:

“... onse (sic) kinders is in nood, hulle is arm en bly in blikhuise, daar is minder as niks. Almal drink van vroegdag, baklei lelik en is sleg vir hulle se (sic) kinders ...”

Ervarings en verwysings van die maatskaplike werker en die leerondersteuningsadviseur van die Distrikondersteuningspan wat by hierdie skool werkzaam is, sluit hierby aan:

“... meeste van die verwysings wat ons ontvang is baie moeilik om te hanteer, want ons kan tog nie al hierdie kinders uit hul haglike omgewings verwyder nie...hul sien ongelukkig die slegte voorbeelde tuis.” (Maatskaplike werker)

“...skolastiese verwysings is dikwels die uitvloeisel van die problematiese omgewings waarin hierdie kinders grootword. Dit gebeur dikwels dat ouers oor naweke beskonke is en selfs hul laerskoolkinders dan slegs drank as voedingsbron tot hul beskikking het.”
(Leerondersteuningsadviseur)

Volgens die skoolhoof van hierdie skool word waardes daaglik aan die leerders tydens saalopening, gesprekke in die klas en by leerderklubs voorgehou. Respek teenoor ander word as kernwaarde uitgelig. Die leerderbestuursraad en die leerderklubs fokus op die uitbou hiervan deur aktiwiteite soos besoeke aan ouetehuse of om van hulle eie klere wat nie meer pas nie aan die gemeenskap in die plakkerskamp uit te deel. 'n Bykomende faset van respek word só deur 'n leerder aangedui:

“... Tannie, Juffrou sê ons vattie (sic) ou klere vir die blikhuis mense nie, ons vat ons bestes wat te klein is ...”



Foto 1 Uitreik na plakkerskamp deur leerderklub²– Skool B

Deur sodanige aktiwiteite word die geleentheid geskep dat die leerders wat self in nood is, met respek kan uitreik na dié wat minder as hulle het. Die waardes van deelname, verantwoordelikheid en empatie word hierdeur ontwikkel. Ongelukkig blyk dit uit die ondersoek dat net 'n klein gedeelte van die leerders by hierdie aktiwiteite betrokke is. Die inisiatiewe is ook nie noodwendig die passie van al die onderwysers nie en die aktiwiteite word as tydrowend gesien, soos die stelling van een van die onderwysers bewys:

“... die storiëttjies vat tyd, die kurrikulum wag nie ...”

Hierdie opmerking dui egter daarop dat die onderwysers nie noodwendig bewus is van die positiewe impak wat die skep van omgee-omgewings binne die skool op die leer, onderrig en voorkoming van uitdagende gedrag kan hê nie. Die skool vorm juis die ideale (enigste, in hierdie geval) omgewing waar die kinders wat in moeilike omstandighede grootword die geleentheid kan kry om die universele waardes van veerkragtigheid en selfwaarde aan te leer (Coetzee, 2005).

² Foto met vergunning van die leerders.

Die kerngroep wat by die implementering van die herstellende program opgetree het, het gemengde gevoelens gehad oor die sukses van die vestiging van waardes om uitdagende gedrag op 'n proaktiewe wyse hok te slaan. Een van die ondersteuningspersoneel het gevoel dat sommige leerders die waardes verder neem en selfs ná skool in die gemeenskap toepas. 'n Kollega van hierdie skool verskil van haar en vertel met 'n mate van ironie:

“... ons leer die kinders wat is reg, elke dag, maar glo my, as hul daar kom waar die slegte goed gebeur dan vergeet hul en doen te lekker saam ...”

Hieruit kan twee afleidings gemaak word. Eerstens is dit duidelik dat 'n interne lokus van kontrole (Gordon, 2011), soos bespreek in die inleiding, nog nie by hierdie leerders gevestig is nie. Hulle gedrag word beheer deur 'n eksterne lokus van kontrole, wat byvoorbeeld die teenwoordigheid van onderwysers of die vrees vir straf kan wees.

Tweedens word die belangrikheid van gesonde gemeenskappe waarin die kinders ontwikkelingsgeleenthede kan kry, uitgewys. Die toepaslikheid van die herstellende program word hierdeur onderskryf omdat een van die langtermyn doelwitte daarvan juis is om gemeenskappe positief te beïnvloed. Die sosiale verantwoordelikheid van elke persoon om aan gesonde gemeenskappe te help bou, word veral in hierdie armoedige gemeenskappe beklemtoon.

Navorsing toon dat leerders met selfvertroue, deursettingsvermoë en die vaardigheid om met ander om te gaan, hulle potensiaal makliker bereik en oor die nodige emosionele intelligensie beskik wat hulle help om toepaslik in situasies op te tree, meer as dié wat ongelukkig en kwaad is (Bernard, 2003). Die gemeenskap waarin die leerder funksioneer, beïnvloed dus ook die leerder se sukses, en uiteraard ook gedrag.

Die afleiding wat gemaak kan word, is dat die vestiging van waardes in skool B moontlik terselfdertyd deur die ontwikkeling van emosionele intelligensie versterk moet word sodat die leerders oor die nodige vaardighede kan beskik om binne moeilike omstandighede die

regte besluite te neem. Die ontwikkeling van emosionele intelligensie is deel van die herstellende program wat geïmplementeer is. Die navorser kon nie vasstel of daar doelgerigte geleenthede tydens die implementeringstydperk geskep is waar die vaardighede van emosionele intelligensie ontwikkel is nie, wat dui op die behoefte aan verdere opleiding en praktiese wenke.

4.1.2 Verhoudingsbou

Tydens skoolbesoeke, gesprekke en selfs uit die terugvoervraelyste is die behoefte aan verhoudingsbou geïdentifiseer. Volgens Mirsky (2011) het die inklusiewe aard van die heelskoolbenadering 'n positiewe uitwerking op verhoudingsbou in gemeenskappe waar armoede en diverse kultuurgroepe voorkom. Dit verklaar moontlik waarom dié behoefte so prominent in die studie na vore gekom het. 'n Voorbeeld hiervan kom uit 'n brief van 'n familielid van 'n swart leerder met uitdagende gedrag wat in skool A (wat oorwegend wit is) toegelaat is nadat die vorige skool probleme met hom gehad het:

"... his previous school was relieved when he left. At the new school I was called for a meeting where I found a number of teachers. I was very tense but they told me they want to assist my son because he was experiencing some difficulties ... it made me feel really good ... There were good and bad times but that never changed the way they felt about him, they loved him."

Hierdie leerder, wat aanvanklik uitdagende gedrag getoon het, is deurlopend ondersteun en het later selfs die toekenning as sportster van die jaar ontvang. Die verhoudings wat deur die ondersteunende optrede van die personeel en medeleerders gebou is, was nie net lewensveranderend vir hierdie leerder nie, maar het ook die verhoudings met die ouers versterk.

Vanweë die groot behoefte aan emosionele ondersteuning en die groot mate waarin verhoudings in hulle omgewing geskaad is deur die negatiewe omstandighede en misdaad waarmee leerders in skool B daagliks gekonfronteer word, is sommige van die

onderwysers opgelei as leke-beraders en by die verskillende grade ingedeel. Hierdie persone, sowel as die kerngroep wat die herstellende program in die skool implementeer, is selfs tydens pouses beskikbaar vir herstellende gesprekke of berading. So merk die een onderwyser in baie beskrywende taal op:

“... ons wei (sic) daar buite by die kinders ...”

Tydens 'n fokusgroepbespreking met die lede van die skoolondersteuningspan is die mening gelug dat die leerders se gesindhede sedertdien verander het en hulle dikwels van die geleentheid gebruik maak om nie slegs probleme wat hulle met ander leerders het nie, maar ook persoonlike probleme te bespreek en na moontlike oplossings te soek. Op hierdie manier word verhoudings herstel en selfs gebou.

'n Belangrike aspek wat deur Shaw (2007) uitgewys word, is dat die persoonlikheid van die onderwyser die skep van omgee-omgewings beïnvloed en nie alle onderwysers daarin slaag om verhoudings met leerders te bou nie. Uit waarneming is dit vir die navorser duidelik dat die kerngroep wat in albei skole by die implementering van die herstellende program betrokke was, wel daarin kon slaag om positiewe verhoudings met die leerders te bou. Die vraelyste wat tydens opleidingsessies ingevul is, bevestig hulle entoesiasme en positiewe gesindhede teenoor nie net die leerders in hulle klas nie, maar ook teenoor dié wat uitdagende gedrag toon:

“... ek luister graag na leerders en my kollegas. Elke leerder is vir my belangrik, ook die wat onmoontlik is ...”

“... I strive towards caring and restorative environments ...”

“... ek sal twee myl stap om leerders se sware laste en klagtes te help verlig ...”

Baie van hierdie deelnemers het ook in die vraelyste en tydens gesprekke aangedui dat hulle kommunikasie en respek van kollegas hoog op prys stel. Vervolgens word die

bevindinge rakende die gebruik van herstellende kommunikasie tydens die implementering van die herstellende program bespreek.

4.1.3 Herstellende kommunikasie

Kommunikasie, taal en gebruike vorm die pilare waarop herstellende praktyke poog om gesonde verhoudings te bou en uitdagende gedrag die hoof te bied (Johnstone & Van Ness, 2007). In die lig van die voorafgaande het albei die deelnemende skole moeite gedoen om kommunikasiestrukture tydens die implementeringstyd te versterk. Skool A dui aan dat hulle kernimplementeringspan een keer per week ontmoet. Volgens een onderwyser hou hulle ook:

“... 5 minute buzzgroep besprekings (sic) waarin enige iemand gou vir die ander van interessante en veral nuwe goed vertel, so kry mens gou, gou (sic) nuwe planne ...”

Die navorser het gevestigde kommunikasiepatrone tydens haar besoeke waargeneem. Plakkate, ouerinligtingstukke, ouervergaderings en briewe het deurgaans die boodskap van omgee en vestiging van waardes oorgedra.

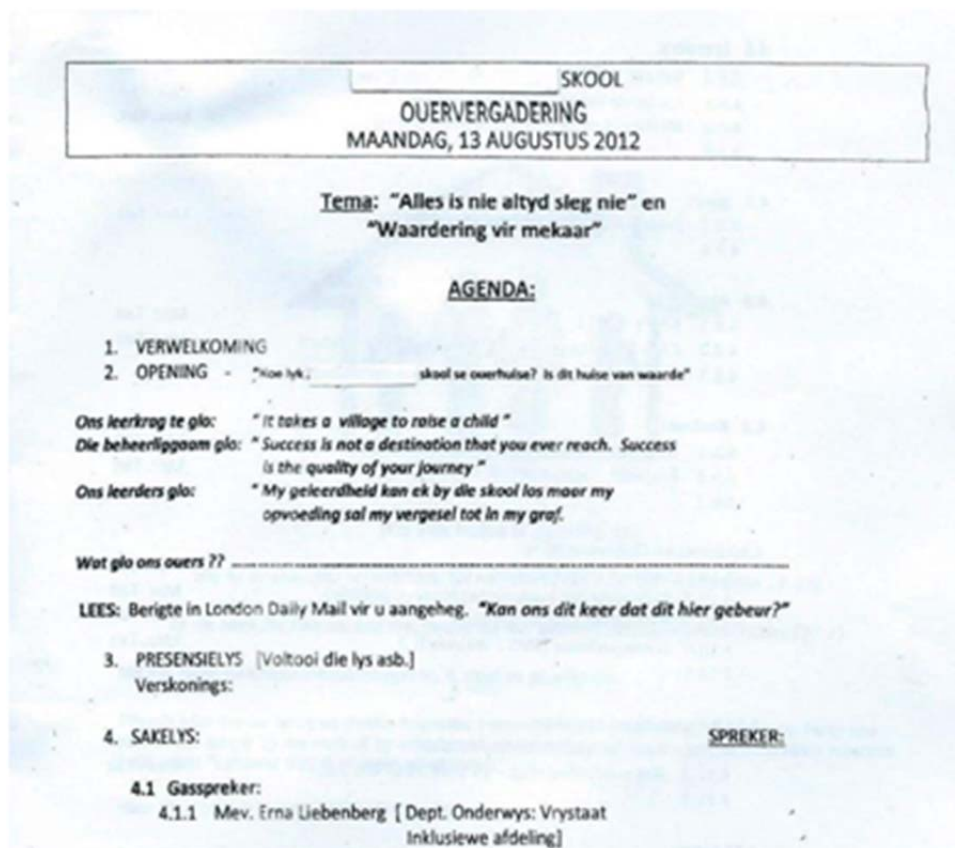


Foto 2 Program van ouervergadering – Skool A

In die eerste maand van 2012 het die skool 64 besoeke van ouers ontvang (soos genotuleer deur die skoolondersteuningspan) in teenstelling met die 42 vir die selfde tydperk in 2011, wat moontlik bewys dat ouers die vrymoedigheid ontwikkel het om hulle probleme met die skoolpersoneel te bespreek. Hierdie toename in besoeke kan nie alleenlik aan die implementering van die herstellende program toegeskryf word nie aangesien daar 'n verskeidenheid faktore is wat daarop kon inspeel. Tog word daar van die mening uitgegaan dat die kommunikasie en skakeling met ouers verbeter het sedert die implementering. 'n Graad 5-leerder verwoord die kommunikasie in die skool soos volg:

"... ons praat mooi en sê nie slegte dinge vermekeer (sic) nie ..."

Volgens die deelnemers van skool B is respektvolle kommunikasie tussen al die partye 'n wesenlike vaardigheid waardeur positiewe uitkomstes verkry kan word. Die wyse waarop kommunikasie plaasvind, kan die implementering van herstellende praktyke positief of

negatief beïnvloed, hetsy respek kweek of weerstandigheid tot gevolg hê (Drewery, 2004). Een van die leke-beraders sluit by hierdie stelling aan wanneer hy sê:

“... Juffrou moet weet, onse (sic) kinders kan hul wip, dan help niks ...”

Tydens besoeke het die navorser en ander lede van die distrikondersteuningspan waargeneem dat die onderwysers en veral die implementeringspan met respek en empatie met die leerders kommunikeer. In een van die fokusgroepgesprekke raak een van die ondersteuningsonderwysers 'n belangrike punt aan wanneer sy sê:

“... mens moet net eers luister, hierie (sic) kinders vat tyd om hul sê te sê en dan kan ons planne maak ...”

Warren en Williams (2007) toon dat die effektiwiteit van herstellende gesprekke of konferensies juis daarvan afhang of daar genoegsaam na die verskillende partye geluister is en of elkeen 'n geleentheid gekry het om hom/haar duidelik uit te druk. Skool B kon dus hierdie kernelement van herstellende praktyke positief benut. Alhoewel die aanhaling hierbo verwys na insig in die behoeftes van die leerders en dat daar verskeie bewyse bestaan dat die leerders geleentheid kry om hulle saak te stel, het die navorser tog waargeneem dat die fokus meestal op die oortreder was. Die gebruik van omvattende kommunikasie om die slagoffer in te sluit wanneer uitdagende gedrag aangespreek word, onderskei die herstellende benadering juis van enige ander dissiplinebenadering (Amtutz & Mullet, 2005; Burke, 2013; Wachtel, 2012).

4.1.4 Die insluitende aard van herstellende praktyke

Die deelnemers is baie positief oor die inklusiewe aard van die herstellende program. Albei deelnemende skole is voldiensskole, wat beteken dat daar voorsiening vir die spesiale behoeftes van alle leerders gemaak word, insluitend dié met ernstige leerhindernisse. Die respek, deelnemendheid en gesonde verhoudings wat by leerders in spesifiek skool A gevestig is, spreek duidelik uit die feit dat selfs die leerders wat in die intensiewe

ondersteuningsklas is (waarin daar leerders met Down-sindroom, gehoorgestremdheid en hoë vlak van verstandelike belemmering is) aan atletiek en konserte deelneem. Die verdraagsaamheid en empatie kon duidelik by die leerders sonder oënskynlike leerhindernisse waargeneem word .

Vervolgens word berig aangaande die bevindinge wat verband hou met die herstellende praktyke wanneer uitdagende gedrag reeds plaasgevind het.

4.2 DIE WYSE WAAROP HERSTELLENDEN PRAKTYKE REAKTIEF GEBRUIK IS OM UITDAGENDE GEDRAG AAN TE SPREEK

Die herstellende benadering het nie slegs ten doel om deur die praktyke van die primêre vlak uitdagende gedrag proaktief aan te spreek nie, maar hanteer uitdagende gedrag ook op die sekondêre vlak reaktief deur die herstellende praktyke in gesprekke, sirkels en konferensies as 'n alternatief vir die uitgediende strafstelsel te volg. Hierdeur vind herstel van die verhoudings plaas, want die slagoffer kan genesing ervaar en die oortreders kry insig in hulle gedrag en kan verantwoordelikheid daarvoor neem (Reyneke & Reyneke, 2011).

In die huidige studie was dit belangrik om vas te stel wat die menings van die onderwysers was aangaande die gebruik van hierdie alternatief om uitdagende gedrag aan te spreek en of dit in die praktyk aangewend kon word. Albei skole het aangedui dat geen lyfstraf by die skole toegepas word nie, maar die strafbenadering in die vorm van byvoorbeeld detensie, uitskryfwerk en werkies in klas word wel toegepas.

'n Kommerwekkende tendens (wat nie noodwendig direk met die navorsingsdoelwit van hierdie artikel verband hou nie) is dat verskeie onderwysers in skool B uitgewys het dat leerders straf as aandag ervaar en dat detensie nie as 'n straf gesien word nie:

"... sommige leerders met swak sosiale omstandighede het 'n behoefte aan sekuriteit wat hy dan kry deur gestraf te word ..."

“... hul wil juis nie huise toe nie, lekkerder by die skool as by die ouerhuis ...”

Bogenoemde bevestig die noodsaaklikheid van 'n alternatief. Hierdie tendens word ook bevestig deur die navorsing van Dewey (2000) waarin hy aandui dat straf soms tot versterking van die negatiewe gedrag kan lei. Die volgende interessante teenstrydigheid ontstaan dus: die leerders het so 'n sterk behoefte aan affiliasie en aandag dat hulle oortree sodat hulle deur die straf aandag (alhoewel negatief) op hulle vestig.

Die onderwysers het tydens die fokusgroepgesprekke en ook in die vraelyste daarop gewys dat die herstellende praktyke, sowel as die Sirkel van Hoop (hierdie assesseringsmodel word in die eerste artikel volledig bespreek), hier van groot hulp was om die gedrag van die leerder te ondersoek en dan af te lei watter ontbrekende behoefte (waar die sirkel gebreek is) by die leerder voorkom. Uitkomstes kon dan hiervolgens bepaal word. So vertel 'n onderwyser van skool B dat sy ná die assesseringsproses besef het dat die “moeilike” leerder voortdurend by verskillende mense bly omdat sy huislike omstandighede swak is:

“... ek het die leerder toe die klasleier gemaak, hom belangrik laat voel en sy gedrag het regtig ten goede verander ...”

Hieruit blyk dit dat, wanneer die leerder positiewe aandag kry, dit positiewe gedrag sal versterk. Alhoewel negatiewe psigologiese gevolge van jare se blootstelling aan moeilike omstandighede nie noodwendig deur een intervensie uitgeskakel word nie, kan daar deur te fokus op die uitkomstes van die positiewe sielkunde, tog bygedra word om positiewe gedrag te vestig (Linley & Joseph, 2004; Inclusive Education, ongedateer). Die doel van die herstellende praktyke is juis om die leerders die geleentheid te gee om binne die omgewing van die skool positiewe ervarings te beleef wat weer hulle gedrag positief kan beïnvloed. Terselfdertyd word die negatiewe psigologiese gevolge van straf ook uitgeskakel.

Dieselfde skool slaag daarin om die praktyk van herstellende sirkels suksesvol toe te pas, soos uit die volgende gebeurtenis blyk. 'n Tienerdogter het die kosgeld van die gesin geneem om lekkers by die skool se snoepie te koop. Die slagoffer, wat in hierdie geval die ouma was, het haar gevoelens tydens die sirkel met die tienerdogter – wat selde andersins na haar wou luister – gedeel. Deur middel van fasilitering kon die onderwyser daarin slaag om 'n oplossing te vind waarby albei partye kon baat en waardeur die ondersteuningspan die geleentheid kon kry om voortdurend kontak met die tienerdogter te behou. Die leerder (oortreder) het tydens die gesprek self besluit dat sy pouses in die klaskamer die skottelgoed sou was om die onderwyser te vergoed vir die geld wat dié vir haar gegee het. Daardeur was die ouma in staat om die meel vir die gesin te gaan koop. Die leerder het haar ouma belowe dat sy in die middag die water sou gaan skep om só haar bydrae tot die huishouding te lewer. Die onderwyser het hierop uitgereik deur aan te bied dat sy haar 'n geringe bedrag, wat egter genoegsaam sou wees dat sy daarmee 'n item by die snoepie kon koop, sou betaal indien sy op 'n gereelde basis die skottelgoed was. Hierdeur sou dit nie vir haar nodig wees om die ouma se kosgeld as snoepiegeld te neem nie. Die verskil tussen die herstellende benadering en die strafgerigte benadering word hier duidelik uitgebeeld.

Tydens die strafgerigte benadering sou die onderwyser alleen besluit het dat die leerder die skottelgoed as straf moes was. Op 'n herstellende wyse het hulle as 'n span na 'n werkbare oplossing gesoek en die leerder het self tot die besluit gekom dat sy dit wat sy verbrou het, kan regmaak deur 'n taak te verrig. Sodoende is die leerder se probleemoplossingsvaardighede ontwikkel, terwyl emosionele intelligensie en veerkragtigheid versterk is. Die onderwyser het ook 'n rol in die herstelproses gespeel deur die vergoeding wat sy vir volgehoue diens (was van skottelgoed) aangebied het. Hierdeur ervaar die leerder dat nuwe geleenthede kan ontstaan indien 'n mens verantwoordelikheid vir jou optrede neem. Dit is egter belangrik dat die vergoeding nie gebruik moet word om

gedrag te manipuleer nie, wat dan op 'n eksterne lokus van kontrole dui, terwyl die doel van die herstellende benadering juis die teenoorgestelde is.

Buiten dat die leerder in 'n opvolggesprek aangedui het dat sy en haar ouma nou nie meer in konflik is nie en dat sy nog nie weer “verkeerde dinge met die groot seuns gedoen het nie” kon die navorser self 'n beduidende verandering by die gemoedstoestand van die leerder waarneem. Nietemin spreek die betrokkenes hulle kommer uit dat die proses tydrowend is en dat die hoeveelheid probleme in die skool nie deur die beskikbare personeel opgelos kan word nie. Alhoewel hulle 'n werklike verskil aan die spesifieke leerder kon maak, voel die onderwyser wat die sirkel gefasiliteer het:

“... ons het nou regtig vir X gehelp om te verstaan en met haar ouma te gaan regmaak, maar reken nou so, daar is nog 20 van leerder X se moeilikheid net in my klas en dit gaan net te lank vat ...”

Die tydsaspek word ook deur verskeie skole in Brittanje as problematies uitgelig (Hopkins, 2002). Die onderwysers beveel egter aan dat strategieë ondersoek moet word om hierdie probleem op te los aangesien die herstellende praktyke positiewe uitkomst het.

Skool A het die herstellende praktyke in die sekondêre vlak wat in die heelskoolbenadering voorkom op verskillende wyses aangewend. In die graad 6- en 7-klasse is die herstellende vrae veral gebruik om insig in die oortreder se optrede te verkry. Die onderwyser voel:

“... die vrae maak regtig sin, ek kon verstaan wat die leerder gedink het toe hy op 'n bepaalde manier opgetree het. Dit help hulle ook om te dink wat hulle doen ...”

Die navorser se opvolgvrae het aangedui dat daar nie noodwendig aan die slagoffers geleentheid gegun is om aan die oortreders te vertel watter impak die gedrag op hulle gehad het nie. Dit het meegebring dat die geleentheid waardeur die oortreders juis met die gevoelens van die slagoffers gekonfronteer moes word en waar berou bewerkstellig moes word, nie benut is nie. Die genesing wat die slagoffers kon ervaar deur hulle gevoelens met

die oortreders te deel, het ook in die proses verlore gegaan. Hierdie belangrike aspekte van die herstellende benadering is dus nagelaat.

'n Suksesverhaal is dié van 'n graad 3-leerder wat haar self op die herstellende benadering beroep het nadat haar seunsmaat haar met 'n potlood begin steek het. Sy het met die ondersteuningsonderwyser daaroor gepraat, wat die herstellende vrae aan haar gegee het. Nadat sy vir hom vertel het hoe sleg sy gedrag vir haar is, het sy die herstellende vrae aan hom gevra. Hy het begin huil en gebieg dat daar huislike probleme is. Saam is hulle na die onderwyser wat vir berading kon reël. Die intervensie tussen hierdie leerders kan moontlik daarop dui dat die herstellende benadering heel waarskynlik ook met sukses by jonger leerders gebruik kan word.

In skool A is emosiekaarte ook gebruik sodat leerders wat nie hulle gevoelens gemaklik kon uitdruk nie, net op die bepaalde prent kon druk om aan te dui hoe hulle voel. Dit is met groot sukses in die intensiewe ondersteuningsklas (waar leerders met spesiale behoeftes onderrig word) aangewend.

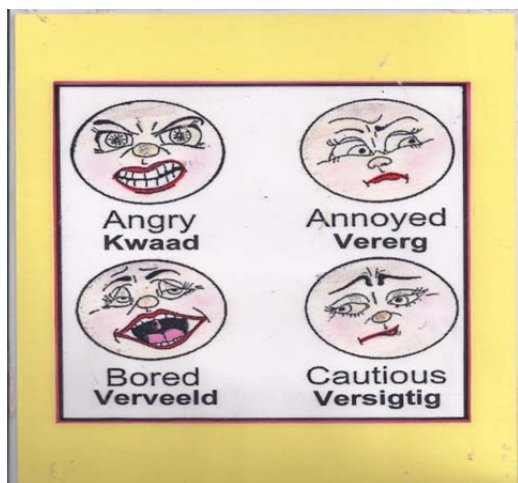


Foto 3 Voorbeeld van emosiekaart

In hierdie spesifieke klas het die onderwyseres egter nie sukses met die toepassing van ander herstellende praktyke bereik nie want dit blyk dat die Down-sindroom leerders nie

insig kon toon in die gevoelens van die persoon wat deur hulle gedrag beïnvloed is nie en daarom moeilik hoë vlakke van emosionele intelligensie sal toon.

Die onderwyseres vertel soos volg:

“... jong sy bly net sê dat sy kan nie worry as die ander leerder hartseer is ...”

4.3 AANVAARDING VAN ‘n HERSTELLENDEN BENADERING VS ‘n STRAFGERIGTE BENADERING

Uit die navorsers se waarneming en die gesprekke met die onderwysers blyk dit dat skool A nie heeltemal daarin kon slaag om van die strafgerigte benadering afstand te doen nie. Dit wil voorkom of die primêre vlak van die heelskoolbenadering vir hulle die fokus is en dat hulle eerder uitdagende gedrag proaktief aanspreek. Wanneer hulle uitdagende gedrag reaktief moes aanspreek, is die herstellende praktyke meer in ‘n beradingshoedanigheid aangewend.

Die meeste onderwysers voel dat daar “iets” met die oortreder moet gebeur. Dit wil dus voorkom of hierdie eertydse model C-skool, met onderwysers wat reeds verskeie jare in die onderwys is, dit moeilik gevind het om van die strafgerigte benadering weg te beweeg. Hulle huldig egter ‘n wanpersepsie van die kernelemente van die herstellende benadering, want daar gaan wel teen die leerder met die uitdagende gedrag opgetree word. Die verskil is dat die oortreders in ‘n deelnemende proses die geleentheid kry om voorstelle te maak oor hoe hulle verantwoordelikheid vir hulle dade gaan neem en daarna gaan regstel waar verbrou is.

‘n Afleiding kan wees dat hierdie soort skool waar struktuur en reëls hoog aangeskryf word, moeiliker verander as skole wat minder rigied is. ‘n Verdere afleiding is dat die skole nie oor voldoende insig aangaande die kernelemente van die herstellende benadering beskik nie, wat op ‘n moontlike leemte in die opleidingsproses dui.

4.4 LEIERSKAP VAN DIE SKOOLHOOFDE

Die waarde van die betrokkenheid van die skoolhoof, bestuurspan en die verteenwoordigende leerlingraad word bevestig deur die Wes-Kaapse OD (2007). Veral die skoolhoof en bestuurspan van die twee skole was kernskakels in die proses wat tot die suksesvolle vestiging van 'n grondslag vir die voorkoming van uitdagende gedrag gelei het, alhoewel daar ruimte vir verbetering is.

Die skoolhoof van skool A verwoord sy visie aangaande dissipline aan die begin van die opleiding soos volg:

“ ... alle personeel moet inkoop op nuwe beginsels, deursigtigheid is belangrik, selfs leerders moet betrokke wees as ons besluite neem rakende dissipline-beleide. Daaglik staan ons voor nuwe eise, want die leerders waarmee ons werk verander daaglik. Leerders moet verstaan dat hul optrede met verantwoordelikheid gepaard gaan, ons sal nie heeltemal van straf afstand kan doen nie ...”

In die finale onderhoud voel hy steeds dat:

“... ja ek dink die herstellende benadering kan gedeeltelik werk, maar ek twyfel of mens heeltemal van straf sal kan afsien ...”

Uit die stelling van skool A se skoolhoof blyk dit dat daar 'n wesenlike bewustheid bestaan dat verandering nodig is en dat leerders verantwoordelikheid vir hulle gedrag moet neem. Die wyse waarop verantwoordelikheid vir hulle gedrag geneem word, is die verskil tussen die herstellende benadering en die strafgerigte benadering. Hieruit is egter duidelik dat die proses van verandering van gevestigde gebruike dikwels nie so maklik en vinnig plaasvind nie. Vanweë besige programme kon die skoolhoofde nie al die opleidingsessie bywoon nie, wat moontlik ook 'n impak op hulle persepsie van “verantwoordelikheid” kon hê.

Die skoolhoof van skool B was ongelukkig nie beskikbaar vir 'n onderhoud nie, maar deel 'n paar gedagtes skriftelik. Vanweë die groot leerdergetalle in sy skool en die uitgebreide

personeel waarvoor hy verantwoordelikheid moet neem, is sy bekommernis dat die herstellende benadering te omvattend en tydrowend sal wees. Hy ondersteun egter die perspektiewe van die primêre vlak van die heelskoolmodel. Die bewustheid van die noodsaaklikheid tot verandering blyk ook by hierdie skoolhoof te bestaan alhoewel die druk van die groter skool hom meer bewus maak van die moontlike beperkinge.

Opsommenderwys kan gemeld word dat die skole in hierdie ondersoek van mening is dat herstellende praktyke 'n positiewe impak op die gedrag van die leerders gehad het. Albei skole het veral aanklank by die praktyke van die primêre vlak van die heelskoolbenadering gevind. Waar herstellende praktyke reaktief aangewend is, is dit positief ervaar, alhoewel bekommernis uitgespreek is oor die volhoubaarheid daarvan. Die waarneming van die navorser is dat die implementering van 'n herstellende benadering daarin geslaag het om 'n kultuur van hoop, omgee en mededeelsaamheid by beide skole, te versterk.

Die gevolgtrekkings wat uit hierdie bevindinge gevloei het, word in die volgende afdelings bespreek.

5. GEVOLGTREKKINGS

Die hoofdoelwit van hierdie studie was om 'n perspektiewe te lewer oor die implementering van 'n herstellende program in twee skole op die Suid-Afrikaanse platteland ten einde vas te stel of die herstellende benadering 'n alternatief tot die aanspreek van uitdagende leerdergedrag bied.

In hierdie studie is die beginsel “om groot te dink, maar klein te begin” aangewend. Die kerngroep wat die implementering gedoen het, was verantwoordelik om op klein skaal die kernelemente binne hulle werksomgewing toe te pas soos voorgestel deur die wenke vir die implementering soos bespreek in Artikel 1. Hierdie groep se persoonlikhede, outoriteit, positiewe lewensuitkyk, bereidheid om nuut te dink en meer te doen as wat verwag word, het 'n uiters belangrike rol in die vestiging van hierdie omgee-omgewing gespeel. Hierdie gevolgtrekking word versterk deur die stelling uit die teorie dat die herstellende benadering

suksevol uitgevoer kan word deur rolspelers wat kreatief en buigbaar is (Amstutz & Mullet, 2005). Hulle energie en sukses kan vorentoe gebruik word om die res van die personeel betrokke te kry en op dié manier herstellende praktyke deur die hele skool te laat syfer.

Die implementering van die program in skool A is vergemaklik vanweë die feit dat hulle reeds op 'n waardegedrewe wyse gefunksioneer het. Die herstellende praktyke het dus op 'n natuurlike wyse by die skool se werkswyse ingeskakel.

Die bereidheid en betrokkenheid van die skoolhoof en skoolbestuur is krities om die sukses van die proses te verseker. Die volhoubaarheid van die program word grotendeels deur die gesindheid van die beleidstruktuur en die entoesiasme en integriteit van die onderwyspersoneel bepaal. Die afwesigheid van die skoolhoof tydens byvoorbeeld opleidingsessies het veroorsaak dat die erns van die proses nie oorgedra is nie. Sodoende ontbreek diepgaande kennis en insig wanneer besluite geneem moet word, en implementering kan hierdeur negatief beïnvloed word.

'n Verdere gevolgtrekking is dat die houdings en gebruike wat deur jare in die onderwys gevestig is, nie vinnig verander nie. Buiten die betrokkenes se houding wat moet verander, is herstellende praktyke ook nie 'n blitsoplossing vir uitdagende gedrag nie. Die eintlike waarde daarvan word juis gevind in die feit dat die interne lokus van kontrole deur voortdurende gebruik mettertyd by alle betrokkenes gevestig word.

Herstellende kommunikasie blyk die pilaar te vorm waardeur herstellende praktyke gerig word en moet tussen alle betrokke partye by die skool plaasvind. Die navorser se mening sluit aan by die van Warren & Williams (2007) wat dat die doelbewuste geleentheid wat tydens die implementering geskep is om herstellende taal te gebruik, daartoe bygedra het dat die onderwysers gaandeweg daarmee vertrouwd geraak het. Alhoewel dit 'n vreemde beginsel vir skole is, moet slagoffers telkens die geleentheid gegun word om ook hulle gevoelens te kommunikeer.

Dit blyk dat die herstellende praktyke soms tydrowend kan wees omdat meer persone en prosesse by die bekamping van uitdagende gedrag betrokke is. Onderwysers moet bewus gemaak word dat hierdie langer proses 'n belegging in die toekoms van die leerders, en later selfs die gemeenskap, is.

Uit hierdie bevindinge kan die navorser aansluit by Johnstone & Van Ness (2007) se stelling dat die kompleksiteit van die menslike gedrag meebring dat daar nie 'n simplistiese antwoord bestaan vir die aanspreek van uitdagende gedrag nie. 'n Holistiese multi-vlak benadering soos dié van die herstellende benadering bied 'n moontlike oplossing.

6. AANBEVELINGS

Vanuit die gevolgtrekkings van hierdie studie kan aanbevelings vir verdere implementering soos gevolg gemaak word:

- Wanneer nuwe praktyke veranderinge in die skoolkultuur bring, is dit belangrik dat die leierskap inkoop en op 'n praktiese vlak betrokke is. Sodoende dra die program meer gewig, en die personeel, leerders en ouers word makliker betrek.
- Deur middel van 'n langtermyn- strategiese implementeringsproses word volhoubaarheid van die program verseker omdat onderwysers geleentheid kry om bewus te word van die waarde wat herstellende praktyke nie net vir die skole nie, maar ook vir die gemeenskap kan hê. Negatieweit teenoor langdurige prosedures om uitdagende gedrag te hanteer, word sodoende verminder.
- Die herstellende program se implementering het 'n impak op die totaliteit van die skool; daarom is dit wenslik dat selfs die skoolbeleid met die kernelemente van die benadering belyn moet word.
- Besige skoolprogramme en kurrikulums kan oorkom word deur die kernelemente van die herstellende program daarin te integreer. So kan daar byvoorbeeld binne Lewensoriëntering geleenthede geskep word waarin leerders hulle emosionele

intelligensie-vaardighede kan uitbou deur onder meer rolspel en probleemoplossingsaktiwiteite.

- Die keuse van die kerngroep wat die implementering van die program moet behartig, is van die uiterste belang vir suksesvolle implementering. Dit is noodsaaklik om te verseker dat hulle persoonlikhede vir nuwe idees ontvanklik moet wees en dat hulle energie en positiwiteit uitstraal. Hierdeur sal die res van die personeel tot betrokkenheid gemotiveer word.
- Deurlopende ondersteuning, opleiding en monitering is noodsaaklik om te verseker dat alle aspekte van die program verstaan en doeltreffend toegepas word. Sodoende kan leemtes geïdentifiseer en dadelik gevul word.
- As moontlike oplossing vir die uitdaging van langer prosedures en meer betrokkenes by die bekamping van die uitdagende gedrag, kan leerderbemiddelaars gebruik word om minder ernstige probleme aan te roer. Ouers of ander vrywilligers uit die gemeenskap kan, ná die nodige opleiding, met herstellende gesprekke, sirkels en selfs met opleiding van ander ouers behulpsaam wees.
- Die ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkragtigheid kan deur ontwikkelingsgeleenthede soos buiteluguitstappies of avontuurkampe bevorder word. Vaardighede soos besluitneming, waagmoed en leierskap kan ook sodoende ontwikkel.
- Ontwikkelingsgeleenthede, byvoorbeeld kampe waar leerders aan herstellende praktyke blootgestel word, kan in die plek van detensie gebruik word.
- Die ontwikkeling van gesonde gemeenskappe kan verder uitgebou word deur leerders by die gemeenskap betrokke te maak soos verfraaiing van parke, besoeke aan ouetehuse of om op die munisipale raad rakende jeugsake bydrae te lewer. Godsdienngerigte instellings kan betrek word om ontwikkelingsgeleenthede vir die jeug te skep en sodoende 'n gesonde grondslag vorm waar leerders kan behoort.

- Die belangrikheid om die slagoffer te gebruik om die oortreder tot insig te begelei moet beklemtoon word tydens die opleiding. Bewustheid van die sukses daarvan kan gekweek word deur 'n slagoffer van 'n boelie insident aan te moedig om in die klas hul ervaring met die leerders te deel. Gereelde gebruik van die herstellende praktyke sal meebring dat onderwysers meer toeganklik en gemaklik daarmee kan word.
- Skole se kapasiteit kan mettertyd uitgebou opleiding sodat die onderwysers self as opleidingspan kan optree.
- Verdere navorsing behoort gedoen te word sodat die langdurige uitwerking van die herstellende program ondersoek kan word.

7. SAMEVATTING

Wanneer die bevindings en gevolgtrekkings van die studie oorhoofs saamgevat word, blyk dit dat hierdie herstellende program 'n holistiese benadering is waarin alle aspekte van gedrag as interafhanklik beskou word, wat nie net as alternatief vir die strafgerigte benadering gebruik kan word nie, maar ook om leerders te begelei om verantwoordelike volwassenes te word. Hierdeur word uitdagende gedrag in skole nie net positief beïnvloed nie, maar persoonlike en institusionele bemagtiging kan plaasvind. Die herstellende benadering skep die geleentheid dat skole in totaliteit nuut kan dink en innoverend kan optree om uitdagende gedrag pro- en reaktief aan te spreek. Uit die studie blyk dit dat die deelnemende skole (hoewel daar in sommige gevalle onsekerhede bestaan het) saamgestem het dat die gebruik van herstellende beginsels en praktyke 'n positiewe uitwerking op leerdergedrag het.

8. BIBLIOGRAFIE

Amstutz, L.S. & Mullet, J.H. 2005. *The little book of restorative discipline for schools*. Intercourse: Good Books.

Bailey, S.J. 2005. *Discipline: A parent's guide for preschoolers*. Montana State University.

Bernard, E.M. 2003. Emotional resilience: Implications for you can do it! *Education Theory and Practice*: 1–6. Beskikbaar by: www.youcandoiteducation.com. Toegang verkry: 7 Oktober 2012.

Brooks, J.E. 2006. Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28(2): 69–74.

Brendtro, L.K., Brokenleg, M. & Van Brockern, S. 2005. The circle of courage and positive psychology. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based Interventions*, 14(3): 130–137.

Burke, K.S. 2013. *An inventory and examination of restorative justice practices for youth in Illinois*. Chicago: Illinois Criminal Justice Information Authority.

Cameron, L. & Thorsborne, M. 1999. Restorative justice and school discipline: Mutually exclusive? Referaat gelewer by die konferensie vir her-vorming van Australiese instansies, Nasionale Universiteit van Australië, Canberra.

Clynes, M. 2012. *City kids: How proactive restorative practices benefit all*. Beskikbaar by: www.modelmedia.com/features/citykidsclynes1012.aspx. Toegang verkry: 3 Mei 2013.

Coetzee, C. 2005. The circle of courage: Restorative approaches in South African schools. *Reclaiming Children and Youth*, 14(3): 184–187.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2012. *The landscape of qualitative research*. 4th edition. California: Sage Publications.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2009. *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. 6th edition. Pretoria: Van Schaik.

Dewey, R. 2000. *The punishment trap. Conditioning from psychology*. Beskikbaar by: www.intropsych.com/ch05_conditioning/punishment_trap.html. Toegang verkry: 10 Junie 2013.

Drewery, W. 2004. Restorative practices in New Zealand schools: A developmental approach. Referaat vir herstellende benaderings tot konflik in skole. Seminaar Twee: Internasionale Perspektiewe op HB, Hamilton.

Dye, J.F., Schatz, I.M., Rosenberg, B.A. & Coleman, S.T. 2000. Constant comparison method: A kaleidoscope of data. *The Qualitative Report*, 4(1/2), Januarie. Beskikbaar by: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/dye.html>. Toegang verkry: 10 Junie 2013.

Emmer, E.T. & Stough, L.M. 2001. Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2): 103–112.

Ferreira, A., Jacobs, L., Coetzee-Manning, D. & De Wet, C. 2009. Discipline in Lesotho schools: Educator strategies. *Acta Academica*, 41(4): 159–194.

Ferreira, A. & Wilkinson, A. 2009. Persoonlike waardes en die effektiewe gebruik van beloning tydens gedragsbestuur: 'n Interpretatiewe perspektief. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, (1ste & 2de kw): 107–124.

Gordon, T. 2011. Other-imposed discipline vs. self discipline. Beskikbaar by: <http://www.gordontraining.com/free-parenting-articles>. Toegang verkry: 14 Mei 2013.

Hartas, D. 2010. Quantitative research as a method to inquiry in education. In D. Hartas (Ed.), *Educational Research and Inquiry in Education: Qualitative and Quantitative Approaches*. New York: Continuum International Publishing Group.

Hemstreet, C. & Vermeulen, K. ongedateer Religions, the promotion of positive discipline and the abolition of corporal punishment: Frequently asked questions. Beskikbaar by: www.churchesfornon-violence.org. Toegang verkry: 26 Maart 2012.

Hoepfl, M. 2004. Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1): 1–10.

Hopkins, B. 2002. Restorative justice in schools. *Support for Learning*, 17(3): 144–149.

IIRP. 2012. *What is restorative practices?* 1–4. Beskikbaar by: www.iirp.org/whatisrp.php. Toegang verkry: 7 Oktober 2012.

Inclusive Education in the Free State Province. ongedateer. Manual: Behavioural emotional barriers to learning. Bloemfontein: Departement van Basiese Onderwys: Direkoraat Inklusiewe Onderwys.

Johnstone, G. & Van Ness, D.W. 2007. *Handbook of Restorative Justice*. Devan, Verenigde Koninkryk: Willian Publishing.

Lichtman, M. 2010. *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage.

Linley, P.A. & Joseph, S. 2004. *Positive psychology in practice*. New Jersey: Wiley & Sons.

Marais, P. & Meier, C. 2010. Disruptive behaviour in the foundation phase of schooling. *SA Journal of Education*, 30(1): 41–57.

Maree, K. 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.

McMillan, J. & Schumacher, S. 2010. *Research in education: Evidence-based inquiry*. 7th edition. New York: Pearson.

Mirsky, L. 2011. *Restorative practices: Whole-School change to build safer, saner school communities*. Pennsilvanië: International Institute for Restorative Practices.

Morrison, B.E. 2005. Restorative justice in schools: International perspectives. Referaat gelewer by die nasionale konferensie van die Hamilton Fish-instituut oor gemeenskapsgeweld.

Morrison, B.E. & Vaandering, D. 2011. Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11: 138–155.

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's & doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: van Schaik.

Mouton, J. & Marais, H.C. 1990. Basic concepts in the methodology of the social sciences. Hersiene uitgawe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Osmer, R.R. 2008. Practical theology: An Introduction. Cambridge: Wm.B. Eerdmans Publishing Company.

Oosthuizen, I. 2009. *A practical guide to discipline in schools*. Pretoria: Van Schaik.

Peterson, J.M. & Taylor, P.D. 2011. *Whole schooling and the circle of courage*. Michigan: Whole Schooling Consortium.

Reyneke, R. 2011. Alternative approach to detention in schools. Referaat gelewer op konferensie vir ondersteuningsonderwysers in die Xhariep-distrik op 2 Februarie 2011.

Shaw, G. 2007. Restorative practices in Australian schools: Changing relationships, changing culture. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1): 127–134.

Thornberg, R. 2008. School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education*, 23(1): 37–52.

Vally, S. 2005. Corporal punishment and bullying: The rights of learners. *Education Rights Project*. Beskikbaar by: www.erp.org.za/issuepg_punish.htm. Toegang verkry: 1 Mei 2013.

Wachtel, T. 2012. *Defining restorative*. Beskikbaar by: www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf. Toegang verkry: 3 Mei 2013.

Warren, C. & Williams, S. 2007. *Restoring the balance: Changing culture through restorative approaches: The experience of Lewisham schools*. Lewisham: Lewisham Council/ Restorative Approaches Partnership.

Wevers, N.E.J. 2012. The management of learners who experience barriers to learning in mainstream primary schools in the Eastern Cape. Port Elizabeth: Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit. (D.Ed.-tesis).

Wilkinson, A. 2008. HOS 501: The qualitative design. Studiegids. Universiteit van die Vrystaat.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2007. *Leerderdissipline en skoolbestuur: 'n Praktiese handleiding om leerdergedrag te verstaan en te bestuur binne die skoolkonteks*. Wes Kaapse Provinsiale Regering.


Wolhuter, C.C. & Van Staden, J.G. 2008. Bestaan daar 'n dissiplinekrisis binne Suid-Afrikaanse skole? Belewens van opvoeders. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 48(3): 389–397.

Zehr, H. 2002. *The little book of restorative justice*. PA: Good books.

**BYLAE
BYLAAG 1
Voorbeelde van toestemming verkry vir die navorsing**

1.1. Registrasie van 'n navorsingsprojek

16/08/2011 11:28 0514049249 DEP PRP&PPP PAGE 01/02

 **education**
Department of
Education
FREE STATE PROVINCE

Enquiries: LV Alexander Reference: 16/4/1/24 - 2011	Tel: 051 404 9283 Fax: 086 6678 678 E-mail: research@edu.fs.gov.za
--	--

2011 – 08 – 02

**Ms H. S. Liebenberg
7 Rayton
BLOEMFONTEIN
9300**

Dear Ms Liebenberg


REGISTRATION OF RESEARCH PROJECT

1. This letter is in reply to your application for the registration of your research project.
2. Research topic: **Restorative Justice as an innovative way to address discipline problems in South African schools.**
3. Your research project has been registered with the Free State Education Department.
4. Approval is granted under the following conditions:-
 - 4.1 Principals participate voluntarily in the project.
 - 4.2 The name of the school and participants involved remain confidential.
 - 4.3 The questionnaires are completed and the **interviews are conducted outside normal tuition time.**
 - 4.4 This letter is shown to all participating persons.
 - 4.5 A bound copy of the report and a summary on a computer disc on this study is donated to the Free State Department of Education.
 - 4.6 Findings and recommendations are presented to relevant officials in the Department.
5. The costs relating to all the conditions mentioned above are your own responsibility.
6. **You are requested to confirm acceptance of the above conditions in writing to:**

**The DIRECTOR: STRATEGIC PLANNING, POLICY AND RESEARCH, CNA Building,
Private Bag X20565, BLOEMFONTEIN, 9301**

We wish you every success with your research.

Yours sincerely


FR SELKO
DIRECTOR: STRATEGIC PLANNING, POLICY AND RESEARCH

Directorate: Strategic Planning, Policy & Research – Private Bag X20565, Bloemfontein, 9300 – Room 301, Old CNA building,
Maitland Street, Bloemfontein 9300 – Tel: 051 404 9283 / Fax: 051 447 7318 E-mail: research@edu.fs.gov.za

1.2. Toestemmingsbrief om 'n navorsingsprojek in skole te loods:

16/08/2011 11:28

0514049249

DEP PRP&PPP

PAGE 02/02



education

Department of
Education
FREE STATE PROVINCE

Tel: 051 404 9283
Fax: 051 404 9274

Enquiries: LV Alexander
Reference no.: 16/4/1/24 - 2011

2011-08-02

Ms NEH Motsoeneng
Director: Xhariep Education District
Private Bag X20513
9300

Dear Ms Motsoeneng

NOTIFICATION OF A RESEARCH PROJECT IN YOUR DISTRICT

Please find attached copy of the letter giving **Ms Liebenberg** permission to conduct research in sampled schools in the Xhariep Education District. Ms Liebenberg is a Learning Support Facilitator in the Directorate: Inclusive Education and is studying for Masters in Education with the University of Free State.

Yours sincerely


FR SELLO

DIRECTOR: STRATEGIC PLANNING, POLICY AND RESEARCH

Directorate: Strategic Planning, Policy & Research; Old CNA Building, Maitland Street, Private Bag X20565,
Bloemfontein, 9300 – Tel: 051 404 9283 / 9275; Fax: 051 404 9274 – E-mail: research@edu.fs.gov.za

www.fs.gov.za

1.3. Brief om toestemming te vra om 'n navorsingsprojek in die skool te loods:

Posbus 27964

Danhof

9310

Die Skoolhoof

..... Skool

.....

Geagte Meneer

Toestemming vir die loods van 'n navorsingsprojek.

Ek is tans besig met 'n Meestersgraad studie in Psigo-Opvoedkunde met die titel: *Herstellende aksie/praktyke as innoverende benadering tot die aanspreek van uitdagende gedrag in Suid-Afrikaanse skole* onder die leiding van Professor J. Hay en Dr R. Reyneke van die Universiteit van die Vrystaat. Aangeheg vind u 'n kopie van die toestemming wat deur die Departement van Onderwys aan my verleen is om skole in die verband te nader.

U en die personeel se toestemming word hiermee versoek om die navorsingsprogram in skool te loods. Die program fokus op die aanspreek van uitdagende gedrag deur gebruik te maak van die kernelemente soos vervat in die herstellende benadering. 'n Volledige navorsingsvoorstel waarin die navorsingsdoelwitte en die belangrikheid van die studie bespreek is, word vir u insae aangeheg.

Die navorsing sal nie op enige onderrigtyd inbreek maak nie en die opleiding hou direk verband met die voorgeskrewe opleiding om personeel in voldiens-skole te bemagtig. Die opleiding sal uit twee formele sessies bestaan, waarna dit opgevolg sal word deur aanbiedings tydens die kwartaalike studiegroep vergaderings.

Die insameling van data sal gedoen word deur:

- Vraelyste aan onderwysers
- Onderhoude met die skoolhoof, onderwysers en ouers
- Fokusgroepgesprekke met die implementeringsspan
- Waarnemings
- Opstelle, gedigte of leermateriaal van leerders wat betrekking het op die navorsing

Alle inligting word vertroulik en anoniem hanteer en geen name van leerders, onderwysers, skoolhoofde, ouers of skole sal op enige tydstip bekend gemaak word nie.

U bereidwilligheid en tyd om die versoek te oorweeg, word waardeer.

H.S. Liebenberg (Navorsers)

1.4. Toestemmingsbrief van skoolhoofde:

H.S. Liebenberg

Posbus 27964

Danhof

Bloefontein

Toestemmingsbrief

Geagte Mevrou Liebenberg,

Hiermee word toestemming verleen dat u navorsing met die titel *Herstellende aksie/praktyke as innoverende benadering tot die aanspreek van uitdagende gedrag in Suid-Afrikaanse skole* in mag doen. Die personeel, ouers en leerders is ingelig aangaande die projek en verleen hiermee hul toestemming.

Die deelnemers is vergewis daarvan dat:

- Deelname vrywillig is
- Die skool en individue mag enige tyd onttrek
- Vertroulikheid te alle tye hoog geag sal word
- Die skool sal op geen manier geïdentifiseer kan word nie
- 'n Verslag met die bevindinge sal aan die skool beskikbaar gestel word
- Vir verdere inligting kan die navorser gekontak word

Naam van Skoolhoof

Handtekening

Datum

BYLAAG 2

Voorbeelde van vrae wat tydens onderhoude gebruik is

2.1 Onderhoud met fokusgroepe

- ❖ Hoe sou jy die dissipline in jul skool beskryf?
- ❖ Dink jy dat die fokus wat die skool op waardes plaas die gedrag van die leerders beïnvloed? Motiveer.
- ❖ Watter prosedures het jul in plek gestel om te verseker dat die waardes ook op die skoolgrond uitgeleef word?
- ❖ Hoe word verhoudings herstel binne die proses om uitdagende gedrag aan te spreek?
- ❖ Wie was betrokke by die implementering van die program om dissipline in die skool aan te spreek?
- ❖ Tot watter mate is dit moontlik om so 'n omvattende program wat dissipline aanspreek te implementeer?
- ❖ Was daar enige voordele wat uit die implementering gevloei het?
- ❖ Was daar enige nadele wat uit die implementering gevloei het?
- ❖ Watter aanbevelings sou u doen om die toepassing van die HP te verbeter?
- ❖ Hoe funksioneel is die kommunikasiestrukture tussen die volgende onderskeie rolspelers?
 - Onderwysers/leerders
 - Skool/ouers
 - Onderwysers/onderwysers
- ❖ Hoe word ondersteuningsnetwerke gebruik om dissipline in u skool te verbeter?
- ❖ Watter metode het jul gevolg om die slagoffer ook 'n geleentheid te gee om by die aanspreek van die uitdagende gedrag betrokke te wees?
- ❖ Het jy enige aanbevelings m.b.t. die gebruik van herstellende gesprekke as 'n metode om uitdagende gedrag aan te spreek?

- ❖ Wat is jou mening rondom die HP program se effektiwiteit as 'n alternatief vir die strafgerigte benadering?

2.2 Onderhoud met ouer:

- ❖ Hoe sou u die algemene gevoel by die skool beskryf?
- ❖ Tot watter mate word ouers die geleentheid gegun om betrokke te wees by die skool?
- ❖ Hoe ervaar u die dissipline by hierdie skool?
- ❖ Hoe sien u die rol van die ouer met betrekking tot dissipline?
- ❖ Hoe kan skole en ouers gesamentlik bydra tot die weerbaarheid van die kinders?

2.3 Onderhoud met skoolhoof

- ❖ Watter rol het u as skoolhoof m.b.t. die implementering van die herstellende dissipline program in u skool gespeel?
- ❖ Sou u dink dat die herstellende benadering 'n alternatief kan vorm vir die strafgerigte benadering?
- ❖ Bestaan daar spesifieke behoeftes by die personeel wat hul beter sal toerus om van herstellende praktyke gebruik te maak sodat dissipline meer doeltreffend aangespreek kan word?

2.4 Voorbeeld van 'n getranskribeerde onderhoud met 'n skoolhoof

Onderhoud met Skoolhoof A

Kantoor van die skoolhoof

25 April 2013 (10h00)

- ❖ **Goeiemôre Meneer, baie dankie vir u tyd en dat u bereid is om aan die onderhoud deel te neem.**
 - Geen probleem, Mevrouw, ons help graag.
- ❖ **Watter rol het u as skoolhoof m.b.t. die implementering van die herstellende dissipline program in u skool gespeel?**

- Eerstens sou ek sê dat die gesindheid waarmee mens in die proses ingaan maak of breek dit. Vir jou as skoolhoof is dit ontsettend belangrik om positief te bly. Dikwels glo jy self nie aan die nuwe planne nie, maar as jy dit laat deurskemer gaan jou personeel dit verseker aanvoel. Ek glo dus dat jy 'n voorbeeld moet stel en positief optree teenoor nuwe planne, mens kan dit nie net van die tafel afvee nie, daar is altyd iets te leer. Mens leer selfs uit dit wat nie werk nie, waarvan daar deesdae nogal baie is. So ek het die eerste opleidingsessie met 'n oop gemoed ingegaan en die onderwysers gemotiveer. Dit was maklik om in te koop in die beginsels van die benadering omdat ons reeds waardes as deel van ons kultuur het. Ek was tot 'n mate, eintlik is, bietjie skepties oor die feit dat mens moet wegbeweeg van straf. Na die opleiding waarvan ek ongelukkig nie al die sessies kon bywoon nie, het ons as bestuurspan en die skoolondersteuningspan vergader om die pad vorentoe te bespreek. Hierin was my rol die van 'n bestuurder. 'n Kernspan is saamgestel wat die implementering sou dryf en aan my rapporteer. My ander rol was dus die van moniteerder en om dan saam verder te beplan. Ek glo aan deursigtigheid en hou daarvan om die leerders en ouers ook te betrek by besluite. Dit sien ek ook as my rol omdat ek die verantwoordelikheid moet dra vir die dissipline of eintlik alles wat in hierdie skool gebeur. Ek dink dus die skoolhoof het 'n belangrike rol om te speel by enige iets wat in die skool gebeur, des te meer as dit oor dissipline gaan. Dit raak net al hoe moeiliker deesdae.

❖ **Verstaan ek u reg as ek aflei dat u nie gemaklik voel om weg te beweeg van straf nie?**

- Sjoë, dit is 'n moeilike ding. Ons glo nog altyd aan 'n rehabiliterende wyse van dissipline. Ek hou baie van die feit dat die leerders moet verantwoordelikheid neem vir gedrag, eintlik nie net hulle, eintlik alle mense né. Maar kinders verander daaglik. Weet Mevrou ons kry nou met probleme te doen wat mens nie gedink het kan tussen ons ouers, wat as mens nou moet sê, die met goeie waardes is, moontlik kan wees nie. So elke liewe dag kry jy met die selfde dissipline probleme te doen - huiswerk is nie gedoen nie, briewe is nie afgegee nie, sportklere is vergeet. Mens kan al die beginsels van die program toe pas: praat, saamgesels, hul vra hoe hul dink, dit in die saal met praatjies bespreek, maar dit help net nie vir sekere kinders nie. En glo my dit is net spesifieke kinders, oor en oor. So, daarom is ek nie seker of mens heeltemal van straf kan wegbeweeg nie. Sekere kinders kom moeilik daarby uit om te luister as daar nie iets met hul gebeur nie.

❖ **Sou u dink dat die herstellende benadering 'n alternatief kan vorm vir die strafgerigte benadering?**

- Ek dink dat die herstellende benadering toepaslik is. Dit pas baie goed in met ons skool se werkswyse. Ons voel nog altyd dit is belangrik om positief te werk met kinders. Eerder op te bou as af te breek. Daar is soveel hartseer in hierdie wêreld, dis juis waarom hul so moeilik is, so dit maak sin om ten minste in die skool vir hul 'n ruimte te skep waar hul veilig en geborge kan voel. Ons kan ook nie meer op die ou manier werk nie, soos ek reeds gesê het, dinge en kinders verander daaglik, ons moet vernuwend kyk. Vroëer het hul ons 'n paar houes gegee en daar gaan jy. Ek voel dit werk regtig goed om met hierdie benadering die kinders eerder te leer wat reg en verkeerd is. Grense en struktuur is ontsettend belangrik en dit kan daar gestel word deur omgee, nie deur te raas en te baklei nie. Verder dink ek dis ontsettend belangrik dat dissipline altyd 'n geïntegreerde deel van elke dag se skoolprogram moet wees. Dit sluit buitemuurs en uitstappies in. Daarom werk hierdie benadering goed want almal word ingesluit, selfs die terreinpersoneel en ons leerders met spesiale behoeftes. Almal werk aan die omgee gevoel in die skool en respek is die kernwaarde wat te alle tye gemodelleer en uitgeleef word. Ons was maar skrikkerig toe ons as skool besluit het om leerders met ernstige leergestremdhede te akkomodeer, maar juis hierdeur het alle leerders geleenthede gekry om waardes soos aanvaarding, empatie en respek aan te leer. Ek moet sê hierdie skoolgemeenskap gee regtig vir mekaar om en dit is spesiaal om te sien hoe

hierdie leerders deur die ander ingesluit word. Hierdie leerders met die leergestremdhede het ook natuurlik spesiale behoeftes wat dissipline aanbetref en mens kan ook nie eintlik twee stappe reëls hê nie. Hul juffrou het probeer met die (*herstellende benadering*)vrae om hul tot insig te begelei, maar dit was nogal moeilik omdat hul intellektuele funksioneringsvlak beperk is. So ons probeer verseker dat daar in die saal altyd 'n groter kind, hul juffrou of hul assistent by hul is want ons wil dit nie van hul ontnem om nie bv. saalopening toe te gaan nie. So as ek eerlik wil wees moet ek sê dat dit eintlik goed gaan die algemene dissipline van die skool en dat daar regtig 'n aangename atmosfeer by die skool heers. Dis net die enkele gevalle wat dit soms moeilik maak.

My bekommernis is juis hierdie kinders wat ongeag die moeite wat jy doen steeds nie binne hierdie grense bly nie. As jy nou al deur al die stappe is en hul oortree herhaaldelik dan voel ek daar moet 'n gevolg wees. Daar behoort dan iets met hul te gebeur wat steeds met liefde en kommunikasie gepaard moet gaan, maar mens kan nie net aanhou praat nie. Hul moet verantwoordelikheid neem. Die ander probleem is dan ook dat die ouers van die kinders wat dissipline probleme het, nie regtig moeite met die dissipline van die kinders by die huis doen nie, net solank die kinders hul nie pla nie, dan is hul tevrede. Ons probeer om met hierdie ouers te kommunikeer en hul te betrek by aktiwiteite van die skool, maar hul sal skool toe kom as ons met hul 'n afspraak maak, of hul daarna iets verder by die huis omtrent die aangeleentheid doen is 'n ander vraag. Gelukkig is die meeste van ons ouers baie betrokke by die skool. Ek het nou bietjie afgedwaal van jou vraag, maar ek dink die kort antwoord daarvoor is, ja ek dink die herstellende benadering kan gedeeltelik werk, want ek twyfel of mens heeltemal van straf sal kan afsien.

❖ **Bestaan daar spesifieke behoeftes by die personeel wat hul beter sal toerus om van herstellende praktyke gebruik te maak sodat dissipline meer doeltreffend aangespreek kan word?**

- O ja verseker, daar sal altyd 'n behoefte vir verdere opleiding wees. U weet die eise wat tans aan skole gestel word is soos ons reeds gepraat het, baie anders as in die verlede. So het ons reeds in 'n klein plattelandse skooltjie soos hierdie met selfoonpornografie te doen gehad. Eergister was dit weer iets heeltemal anders. Een van ons koshuisleerdes het toe die opstaanklok lui net verseg om op te staan! Die prefek het die juffrou opdiens gaan roep wat regtig moeite gedoen het om uit te vind of hy siek voel of wat dan verkeerd is. So wil hy glad nie praat nie, sê net hy gaan nie opstaan nie. Nou ja dis tydens hierdie tipe van probleme wat jy meer van Salomo se wysheid moet hê. Ons het later die skool se berader daar gehad. Hy het net verseg om te praat. In die verlede sou jy dalk die leerder uit die bed uitgehaal het en skool toe gedwing het. Deesdae weet jy nooit of dit dalk depressie of angs is nie, mens weet nie of daar dalk ernstige probleme by die huis is nie. Maar glo my dis in sulke tye wat ons net weet dat mens van elke geleentheid gebruik moet maak om nuwe vaardighede en inligting te bekom. Daar word dikwels baie werkswinkels deur die Departement (*van Onderwys*) aangebied maar dit is selde prakties ingestel. Die ander probleem met 'n kleiner skool is dat ons personeel beperk is. Mens kan nie elke dag iemand na vergaderings of opleiding stuur nie want dan is daar moontlik meer as een graad wat geen onderrig vir die dag ontvang nie. Selfs in die middag is dit 'n probleem want dit beteken dat die buitemuurs nie kan plaasvind nie. So ons het 'n behoefte aan ordentlike doelgerigte opleiding wat gekoördineer is. Die groot ding is, die inligting moet in die skool gebruik kan word. Dit help nie dat dit net teorie is nie, die grootste behoefte is aan praktiese wenke, dit sal natuurlik ook help as die aanbieders ervaring het van die skoolomgewing. Dit sal moontlik ook belangrik wees om met die onderwysers te praat en vas te stel wat hul spesifieke behoeftes vir verdere opleiding is.

BYLAAG 3

Voorbeelde van vraelyste wat tydens navorsing gebruik is

Vraelys 1:

Waarderende ondersoek

Die ontwikkeling van 'n skoolgemeenskap wat omgee

Inleiding

Dankie dat jy bereid is om vandag van jou tyd af te staan om aan hierdie oefening deel te neem. In die eerste deel van vandag se bespreking gaan ek vir jou 'n aantal vrae vra. Ons noem dit waarderende vrae. Sommige van die vrae handel oor die tye wat jy die onderwys positief beleef het, oor die praktyke wat vir jou as onderwyser van groot waarde is/was. In baie gevalle probeer mense vasstel wat verkeerd is en nie werk nie – die probleme – sodat dit reggemaak kan word. In die geval gaan ons egter iets anders probeer, ons wil graag kyk na dit wat wel werk – die suksesse – sodat ons meer daarvan kan maak!

Die beste wat jy dus kan doen is om die dieper delf vraelys na die beste van jou vermoë in te vul. Dink dus aan die tye, die ervarings en dit wat jy by ander gehoor het oor onderwyspraktyke wat werklik 'n verskil gemaak het. Dink aan dit wat jou as mens geïnspireer het. Wanneer die eerste deel klaar is sal jy in 'n kleingroepie verdeel en daar gaan julle dan saam die inhoud hiervan bespreek.

Probeer om nie meer as 25 minute hieraan te spandeer nie.

Vraag 1:

Beskryf 'n ervaring wat jy sien as een van jou hoogtepunte in die onderwys – 'n tyd wat jy baie energie gehad het, betrokke was en werklik trots was op jouself en die werk wat jy gedoen het. Wat het daartoe gelei dat jy so 'n positiewe ervaring beleef het?

Vraag 2:

Wat het jou gemotiveer om 'n onderwyser te word? Wat het jy in die begin van jou loopbaan gedink gaan jy doen?

Vraag 3:

Vertel my van 'n persoon/onderwyser (nie 'n familielid) wat werklik 'n impak op jou lewe gehad het, wat het daardie persoon anders gemaak as die res en waarom het hy/sy so 'n impak op jou gehad?

Vraag 4:

Wat is die sake wat vir jou van groot waarde is ten opsigte van jouself, die onderwys en hierdie skool:

- Jouself: Sonder om beskeie te wees, wat van jouself sien jy as waardevol ten opsigte van jou eie menswees, as kollega en as onderwyser? Hoe het jy al 'n verskil in kinders se lewens gemaak?

- Onderwys: Wanneer ervaar jy positiewe emosies aangaande die beroep, wat van jou beroep is vir jou van waarde?

- Hierdie skool: Watter waarde het dit vir jou om 'n onderwyser in hierdie skool te wees. Wat is die enkele aspek wat hierdie skool bygedra het om jou 'n beter mens te maak?

Vraag 5:

Watter kernwaarde sal jy graag in hierdie skool wil sien?

Vraag 6:

Beskryf die grootste bydrae, wat 'n ander onderwyser waarvan jy weet, gemaak het tot die verbetering van onderwys in Suid-Afrika.

Vraag 7:

Watter uitsonderlike prestasie sal jy as 'n onderwyser wou bereik in die volgende twee jaar? Wat kan gedoen word om jou te help om dit te bereik?

Vraag 8:

Veronderstel jy het drie wense wat jy kan gebruik om die skool 'n beter plek te maak, 'n skool wat getuig van briljantheid, innovasie en wat ander sal inspireer. Wat sou daardie drie wense wees – onthou om groot te dink!

Dankie dat jy die tyd geneem het om jou gedagtes en gevoelens te deel. Hieruit sal ons baie kan leer van hoe jy die skoolomgewing sien.

Positiewe temas

Probeer om nie meer as 25 minute hieraan te spandeer nie.

Elkeen benut die ingevulde dokument en identifiseer die beste stories in sy/haar waardering. Vertel dit aan mekaar. Luister na die ander in jou groep se stories en identifiseer positiewe temas uit die gesprekke:

✓ -----

(Aangepas uit Reyneke & Reyneke, 2011)

Vraelys 2:

Voorkoms van uitdagende gedrag in skool

Naam van skool:

Graad:

Oortreding:	Voorkoms per week:				
	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrydag
Weier om take uit te voer in klas					
Nalaat om huiswerktake te doen					
Bakleiery					

Optrede sonder respek teenoor onderwyser					
Optrede sonder respek teenoor medeleerders					
Diefstal					
Vloek					
Boeliegedrag					
Ontwrigtende gedrag bv maak van geluide					
Beskadiging van eiendom					
Doelbewuste besering van 'n ander persoon					
In besit van 'n gevaarlike wapen					
In besit van verdownende middels soos drank/dwelms					
Seksuele wangedrag					

Agressie					
Weier om strafmaatreels na te kom: bv daag nie op vir detensie nie					

Vraelys 3

Vraelys om die implementeringsproses van die herstellende praktyke op die primêre vlak van die heelskoolbenadering te ondersoek:

Noem die waardes waarop jou skool gaan fokus:

Hoe word beginsel van inklusiwiteit in jou skool toegepas?

Praktiese toepassing:

Hoe word hierdie waardes na die implementering van die herstellende benadering prakties deur die skool aangespreek deur die;

- Bestuur
- Onderwysers
- Kinders
- Saalopenings
- Ouers
- Gemeenskap

Welke geleentheid is deur die skool geskep om te verseker dat waardering teenoor die skool uitgespreek kan word en sodoende by te dra tot die gevoel van trots in die skool:

- Bestuur
- Onderwysers
- Leerders

Waarderende ondersoek projek:

Tema: Waarom wil ek in skool A wees?

(Voorbeelde wat u kan gebruik, eie inisiatief is egter baie welkom)

Uitstalling en voordra van hierdie projekte kan tydens 'n oueraand met die ouers gedeel word.

Gr 1: Teken met Jik op blaai wat met koekkleursel geverf is.

Gr 2: Maak collage uit tydskrifte (een groot prent)

Gr 3: Maak 'n "posters" op stoke

Gr 4: Brosjures

Gr 5: Skryf opstel

Gr 6: Skryf gedigte

Gr 7: Skryf liedjies

Noem kortliks wat u vir hierdie aktiwiteit beplan.

Noem enige praktyke wat die skool beplan om leerders se emosionele intelligensie te ontwikkel.

Beskryf praktyke wat in plek gestel is om kommunikasie in die skool te verbeter tussen:

Personeel/personeel.

Onderwysers/leerders

Leerders/leerders

Vraelys 4:

Studiegroep terugvoer

HOUDINGS TEN AANSIEN VAN DIE TOEPASSING VAN VERSKILLENDE DISSIPLINE MODELLE

Hierdie diagnostiese instrument het ten doel om te bepaal tot watter mate u skool gebruik maak van 'n strafgeoriënteerde dissipline stelsel en 'n herstellende geregtigheid dissipline stelsel. U persoonlike voorkeur dissipline stelsel word ook bepaal. Hierdie inligting sal vertroulik hanteer word en nie u of die skool sal geïdentifiseer word nie. Maak asb seker dat u geen inligting op die vraelys aanbring wat vertroulikheid kan beïnvloed nie. Die voltooiing van hierdie skaal sal ongeveer 20 minute van u tyd in beslag neem. Probeer asseblief om so eerlik moontlik te wees tydens die beantwoording van die vraelys.

Biografiese inligting:

Maak asb 'n X in die relevante blokkie

1. Wat is u geslag?

Manlik	
Vroulik	

2. Wat is u ouderdom?

	Jaar
--	-------------

3. Wat is u huistaal?

Afrikaans	
Engels	
Sesotho	
Ander (Spesifiseer asb)	

4. Watter rassegroep verteenwoordig u?

Wit	
Swart	
Kleurling	
Ander (Spesifiseer asb)	

5. Hoe lank is u in die onderwys?

	Jaar
--	-------------

6. Beklee u 'n bestuursposisie in die skool?

Ja		Nee	
-----------	--	------------	--

7. Ek gee klas vir kinders in die

Grondslagfase	
----------------------	--

Inter-mediêre fase	
Senior primêre fase	

Instruksies: Gebruik die onderstaande skale en dui aan tot watter mate die items in u skool voorkom en tot hoe 'n mate dit vir u persoonlik belangrik is. Dui u antwoord aan deur in die ooreenstemmende blokkie in X te maak.

Voorkoms in skool skaal (dui op die gereeldheid van voorkoms in u skool): N = nooit, S = soms, G = gereeld, M = meestal, A = altyd

Persoonlike belangrikheid skaal (dui op hoe belangrik dit vir u is dat die inhoud van die stelling in u skool moet voorkom): GB = geensins belangrik, MB = minder belangrik, RB = redelik belangrik, B = belangrik, BB = baie belangrik

Item nr	Element van dissipline	Voorkoms in skool					Persoonlike Belangrikheid					
		N	S	G	M	A	GB	MB	RB	B	BB	
1	Wanneer wangedrag ondersoek word is die fokus daarvan om te bepaal wat gebeur het en om te bepaal wie skuldig is.											
2	Die oortreder en die slagoffer kan 'n bydrae maak om die probleem wat deur wangedrag veroorsaak is, op te los.											
3	Leerders wat oortree word gestraf.											
4	Wanneer wangedrag ondersoek word is die fokus daarvan om die probleem op te los en aktief moontlikhede te ondersoek oor hoe die probleem in die toekoms vermy kan word.											
5	'n Onderwyser besluit wat die straf moet wees indien daar oortree is.											
6	Kinders word nie gestraf as hulle 'n											

	oortreding begaan het nie, daar word eerder met hulle gesels om die oorsaak van die oortreding te bepaal.											
7	Kinders wat nie hoor nie moet voel. Dit is al manier wat hulle verstaan en dit moet dien as afskrikmiddel vir ander.											
8	Wanneer wangedrag ondersoek word is die fokus daarvan om die probleem op te los en almal daarby betrokke die geleentheid te gee om te verduidelik hoe hulle daarvoor voel.											
9	Daar is voldoende afskrikmiddels in plek om wangedrag te voorkom.											
10	Dit is belangriker om die verhoudings tussen die leerders te herstel as om die skuldige te straf.											
11	My skool het baie duidelike reëls wat streng nagevolg word.											
12	Verhoudings wat verbreek is as gevolg van wangedrag word herstel en die oortreder neem verantwoordelikheid vir sy/haar dade.											
13	Ernstige gevalle van konflik/wangedrag word hanteer deur formele dissiplinêre verhore.											
14	Die skoolreëls word hersien in 'n deursigtige proses waarby al die onderwysers, ouers en kinders betrokke is.											
15	Wanneer konflik/wangedrag hanteer											

	moet word, word dit gesien as 'n onpersoonlike saak tussen die oortreder en die verantwoordelike onderwyser.										
16	My skool gebruik hoofsaaklik waardes en nie reëls om dissipline te handhaaf.										
17	Tydens konflik/wangedrag fokus die onderwyser primêr daarop om die oortreder se skuld te bepaal.										
18	Konflik/wangedrag word op 'n baie persoonlike wyse hanteer en die oortreder word gehelp om daaruit te leer.										
19	Tydens die hantering van konflik/wangedrag is die onderwyser verantwoordelik vir die vind van 'n gepaste oplossing vir die probleem.										
20	Lyfstraf word soms gebruik.										
21	Sou jy sê dat leerders verantwoordelikheid aanleer deur met 'n strafmetode soos detensie gestraf te word? Motiveer										
22	Kyk jul na die omstandighede van die leerder wanneer daar voortdurende uitdagende gedrag voorkom? Waarom?										
23	Noem ander wyses (buiten 'n strafgerigte metode) wat jul in die skool gebruik om dissipline probleme aan te spreek.										
24	Voel jy soms dat jou vaardighede ontoereikend is om die dissipline probleme in jou skool										

	aan te spreek? Waarom dink jy is dit so
25	Beskryf 'n gebeurtenis waar jy 'n alternatiewe metode (m.a.w. nie op 'n strafgerigte wyse) 'n dissipline probleem met 'n kind aangespreek het wat tot 'n goeie uitkoms gelei het

(Aangepas uit Reyneke, 2011)