

**DIE UITWERKING VAN SKOOLKULTUUR EN  
-KLIMAAT OP GEWELD IN OOS-KAAPSE SKOLE: 'N  
ONDERWYSBESTUURSPERSPEKTIEF**

*DEUR*

**ABRAHAM KAREL BARNES**  
(HOD. LO, BA, B.Ed (HONS), M.Ed.)

**PROEFSKRIF**

*Voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad*

**PHILOSOPHIAE DOCTOR**

*in die*

**FAKULTEIT  
OPVOEDKUNDE**

**DEPARTEMENT VERGELYKENDE OPVOEDKUNDE EN ONDERWYSBESTUUR**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT  
BLOEMFONTEIN**

**PROMOTOR: DR. S.T. BRYNARD**

**MEDEPROMOTOR: PROF. N.C. DE WET**

**NOVEMBER 2010**

# DANKBETUIGINGS

Aan God, die Vader van ons Here Jesus Christus, kom al die lof toe! (2 Korintiërs 1:3). Opreg kan ek getuig dat dieselfde Here en God met my was om hierdie studie te verwesenlik.

Graag wil ek die volgende persone bedank vir hulle besondere bydrae tot hierdie studie:

- Dr. Susette Brynard, wat oor die afgelope paar jaar meer as net 'n promotor, maar ook 'n besondere vriendin en rolmodel vir my geword het, vir haar besondere wyse van leiding, hulpverlening, geduld en inspirasie wat die voltooiing van hierdie studie moontlik gemaak het.
- Prof. Corene de Wet, wat as medepromotor, al haar ervaring en kundigheid met ons gedeel het.
- Mev. Corrie Geldenhuys wat die taalversorging sowel as die tegniese versorging gedoen het.
- Prof. Karel Esterhuizen wat die statistiese ontledings behartig het.
- Die Onderwysdepartement van die Oos-Kaapprovinsie vir die toestemming om die ondersoek in die provinsie te loods.
- Die skoolhoofde en leerders van die Oos-Kaapprovinsie vir hulle deelname aan die navorsingsprojek.
- Familie, vriende en kollegas vir hulle ondersteuning en diegene wat direk en indirek hulp verleen het.
- Mnr. Danie Poolman vir sy finansiële en morele ondersteuning.
- My eggenote, Petro, wat my met liefde aangemoedig, onderskraag en ondersteun het om hierdie droom te kon verwesenlik.
- My kinders, Dori-Anne en Pierre, Sinta en Roedolf, Walter en Monique vir hulle begrip, ondersteuning en liefde.

**Queenstown**

**November 2010**

**AK Barnes**

# VERKLARING

Hiermee word verklaar dat die proefskrif hierby my eie, onafhanklike werk is en dat dit nie by 'n ander universiteit ingedien is met die doel om 'n graad te verwerf nie. Verder verklaar ek dat dit geensins die werk van enigiemand anders is nie. Dit is die resultaat van my eie poging, uitgevoer met die hulp en leiding van erkende studieleiers.

Hiermee verklaar ek ook dat die taalkundige versorging gedoen is deur 'n gekwalifiseerde persoon, C Geldenhuys, MA (UV).

.....

Abraham Karel Barnes

November 2010

# SAMEVATTING

77% leerders in Suid-Afrikaanse skole ervaar hulle skole as onveilig.

Hierdie skokkende feit, asook verskeie mediaberigte oor insidente van skoolgeweld, noodsaak dat hierdie probleem aangespreek behoort te word.

Die Departement van Onderwys, onderwysers, ouers en leerders het hulle skok en besorgdheid oor hierdie situasie uitgespreek. Vanuit hierdie agtergrond word die invloed van skoolkultuur en -klimaat as 'n moontlike oplossing vir die probleem van skoolgeweld in die Oos-Kaapprovinsie bestudeer.

In hoofstuk 2 word die begrippe *skoolkultuur* en *skoolklimaat* aan die hand van die literatuur omskryf. In hierdie studie word *skoolkultuur* gesien as 'n weerspieëling van gedeelde idees, veronderstellinge en oortuigings wat elke skool sy eie identiteit en standaard van gedrag uitkomst gee. *Skoolklimaat* word beskou as die kwaliteit en karakter van die skoollewe. Daarvolgens word skoolklimaat gebaseer op leerders se ervarings en belewenisse van die skoollewe en **reflekteer** dit die norme, doelwitte, waardes, interpersoonlike verhoudings, onderrig en leerpraktyke en organisatoriese strukture. 'n Oorsig van die begrip *skoolkultuur* is eers gebied deur na die elemente van skoolkultuur, die belangrikheid van skoolkultuur, die effek van skoolkultuur op die skoollewe en die verband tussen skoolkultuur en -geweld te kyk. Ook die begrip skoolklimaat is in breë perspektief bestudeer deur die kerndimensies te beskryf en te ontleed. Ten slotte is die verhouding tussen die twee begrippe *skoolkultuur* en *-klimaat* bespreek. Dit is gedoen deur 'n studie van die ooreenkomste, verskille en verwante karaktertrekke van skoolkultuur en -klimaat te doen.

In hoofstuk 3 word die begrip *skoolgeweld* aan die hand van die literatuur omskryf. Hierdie studie is gedoen teen die agtergrond van algemene geweld in die Suid-Afrikaanse konteks en die moontlike effek van hierdie geweld op Suid-Afrikaanse skole. Na 'n algemene bespreking van die begrip *geweld*, is daar 'n ondersoek na skoolgeweld in die Suid-Afrikaanse omgewing en die moontlike oorsake daarvan gedoen.

In hoofstuk 4 word die navorsingsontwerp en die metodologie van hierdie studie beskryf. Daar is 'n uiteensetting gedoen van die verklarende ontwerpmodel wat 'n

aanduiding is dat daar van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak word. In hierdie hoofstuk is die dataversamelingstegnieke van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing uiteengesit en bespreek. Laastens is die samestelling van die steekproef, die rol van die navorser in die dataversamelingsproses en die etiese oorwegings uiteengesit.

Die fokus in hoofstuk 5 het op die aanbieding, analisering en interpretasie van die kwantitatiewe data geval. Die kwantitatiewe data is met die *California School Climate and Safety Survey – Short Form (CSCSS-SF)* ingesamel waarna die data statisties ontleed en geïnterpreteer is om die invloed van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld te bepaal. Met die ontleding van die data is daar bevind dat hoe beter die skoolkultuur en -klimaat ervaar word, hoe laer is die vlakke van geweld. Die omgekeerde, naamlik dat hoe swakker die skoolkultuur en -klimaat ervaar word, hoe hoër is die vlakke van geweld, is ook waar.

In hoofstuk 6 word die kwalitatiewe benadering van hierdie ondersoek uiteengesit. In hierdie hoofstuk is al die individuele aspekte van skoolkultuur en -klimaat, asook die skoolgeweldsaspekte deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude ondersoek en beskryf. Die semi-gestruktureerde onderhoude is gedoen met leerders uit hoërisikoskole, asook leerders uit laerisikoskole. Hierdie metode het hom daartoe geleen dat leerders hulle persoonlike ervarings ten opsigte van skoolkultuur, -klimaat en -geweld in hulle onderskeie skole kon weergee. Deur die toepassing van die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes verseker die triangulasie van data die geldigheid en betroubaarheid van die studie.

In die laaste hoofstuk word 'n opsomming aangebied van die bevindinge in verskillende hoofstukke. Bevindinge rondom die probleemvrae, naamlik wat skoolkultuur, -klimaat en -geweld behels, wat die uitwerking van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld in die Oos-Kaapprovinsie is en wat die ervarings van leerders ten opsigte van skoolkultuur, -klimaat en -geweld is, word uiteengesit. Dit het aan die lig gekom dat daar leemtes in die skoolkultuur en -klimaat voorkom en dat dit 'n ooreenkoms toon met die voorkoms van insidente van skoolgeweld. Die belangrikste bevinding is egter dat skoolkultuur en -klimaat 'n belangrike rol te speel het in die voorkoming van skoolgeweld. Hierdie bevindinge ten opsigte van skoolkultuur en -klimaat is van belang vir die onderwys veral ten opsigte van die toekomstige beplanning en bestuur van programme in die voorkoming van

skoolgeweld. Ten laaste is aanbevelings voortspruitend uit die navorsing gemaak ten einde skoolgeweld in skole te verminder of te voorkom.

# SUMMARY

77% learners in South African schools experience their schools as unsafe.

This shocking fact, coupled with various media reports about incidents of violence in schools, necessitates that this problem be addressed.

The Department of Education, teachers, parents and learners, expressed their shock and concern about this situation. From this background, the influence of school culture and school climate as a possible solution to the problem of violence in schools is studied.

In Chapter 2 the concepts *school culture* and *school climate* are described according to the literature. In this study, *school culture* is regarded as a reflection of shared ideas, suppositions and convictions which determine each school's own identity and standard of behavioural outcomes. *School climate* is regarded as the quality and character of school life. According to that, school climate is based on learners' experiences of school life and it reflects the norms, objectives, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organisational structures. An overview of the concept *school culture* is firstly provided by taking a look at the elements of school culture, the importance of school culture, the effect of school culture upon school life, and the correlation between school culture and violence at a school. The concept *school climate* is studied from a broad perspective by describing and analysing the core dimensions. Finally, the relation between the two concepts *school culture* and *school climate* are discussed. This is done by studying the similarities, differences and related characteristics of school culture and school climate.

In Chapter 3 the concept *violence at schools* is described according to the literature. This study has been undertaken against the background of general violence in the South African context and the possible effect of this violence upon South African schools. After a general discussion of the concept *violence*, violence at schools in the South African environment and the possible causes thereof are investigated.

In Chapter 4 the research design and the methodology of this study are described. An exposition is given of the explanatory design model, which is indicative thereof

that both the quantitative and qualitative research methods have been utilised. In this chapter, the data collection techniques of both the quantitative and the qualitative research are set forth and discussed. Finally, the compilation of the random sample, the role of the researcher in the data collection process and the ethical considerations are set forth.

The focus in Chapter 5 falls on the presentation, analysis and interpretation of the quantitative data. The quantitative data were collected with the *California School Climate and Safety Survey – Short Form (CSCSS-SFI)*, whereafter the data were analysed and interpreted statistically in order to determine the influence of school culture and school climate upon violence at schools. With the analysis of the data it has been determined that the more positive the school culture and school climate are experienced, the lower the levels of violence. The opposite, namely, the worse the school culture and climate are experienced, the higher the levels of violence, is also true.

In Chapter 5, the qualitative approach to the research is explained. In this chapter, all the individual aspects of school culture and school climate, as well as the aspects of violence at schools are investigated and described by means of semi-structured interviews. The semi-structured interviews were done with learners from high-risk schools as well as learners from low-risk schools. This method renders itself thereto that learners could convey their personal experiences pertaining to school culture, school climate and violence at their respective schools. By applying the quantitative and qualitative research methods, the triangulation of data ensures the validity and reliability of the study.

In the last chapter, a summary is provided of the findings in the different chapters. Findings regarding the problem questions, namely what school culture, school climate and violence at schools entail, as well as what the influence of school culture, school climate and violence at schools in the Eastern Cape Province are, coupled with the experiences of learners pertaining to school culture, school climate and violence at schools, are set forth. It has come to light that there are deficiencies in the school culture and school climate and that these correspond with the occurrence of incidents of violence at schools. However, the most important finding is that school culture and climate play an important role in the prevention of violence at schools. These findings pertaining to school culture and school climate are of importance for



education, particularly with regard to the future planning and management of programmes to prevent violence at schools. Finally, findings emanating from the research have been formulated in order to reduce or prevent violence at schools.

## INHOUDSOPGAWE

<b>HOOFSTUK 1</b> .....	1
<b>ORIËNTERENDE INLEIDING</b> .....	1
<b>1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING</b> .....	1
<b>1.2 NAVORSINGSVRAE</b> .....	7
1.2.1 Primêre navorsingsvrae .....	7
1.2.2 Sekondêre navorsingsvrae .....	7
<b>1.3 DIE DOEL VAN DIE STUDIE</b> .....	7
<b>1.4 Begripsverklarings</b> .....	8
1.4.1 Skoolkultuur .....	8
1.4.2 Skoolklimaat .....	9
1.4.3 Skoolgeweld .....	9
<b>1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE</b> .....	9
<b>1.6 KWALITEITSKRITERIA</b> .....	11
1.6.1 Geloofwaardigheid (betroubaarheid) .....	11
1.6.2 Geldigheid .....	12
<b>1.7 ETIESE OORWEGINGS</b> .....	13
1.7.1 Toestemming en vrywillige deelname .....	14
1.7.2 Privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit .....	14
<b>1.8 UITLEG VAN STUDIE</b> .....	14
<b>1.9 SAMEVATTING</b> .....	15
<b>HOOFSTUK 2</b> .....	16
<b>SKOOLKULTUUR EN -KLIMAAT: 'N TEORETIESE BEGRONDING</b> .....	16
<b>2.1 INLEIDING</b> .....	16
<b>2.2 TEORIE VAN SKOOLKULTUUR EN -KLIMAAT</b> .....	17
2.2.1 Die mikrosisteem .....	18
2.2.2 Die mesosisteem .....	19
2.2.3 Die exosisteem .....	19
2.2.4 Die makrosisteem .....	20
2.2.5 Die chronologiese sisteem .....	20
<b>2.3 ORGANISATORIESE KULTUUR</b> .....	20
<b>2.4 SKOOLKULTUUR</b> .....	23
2.4.1 Inleiding .....	23
2.4.2 Definisies van skoolkultuur .....	24
2.4.3 Elemente van skoolkultuur .....	24
2.4.4 Belangrikheid van skoolkultuur .....	28
2.4.5 Die effek van kultuur op die skoollewe .....	28
2.4.6 Die verband tussen skoolkultuur en -geweld .....	30
2.4.7 Samevatting .....	31
<b>2.5 ORGANISATORIESE KLIMAAT</b> .....	32
2.5.1 Inleiding .....	32
2.5.2 Definisies van organisatoriese klimaat .....	32
<b>2.6 SKOOLKLIMAAT</b> .....	34
2.6.1 Inleiding .....	34
2.6.2 Definisies van skoolklimaat .....	35
<b>2.7 KERNDIMENSIES VAN SKOOLKLIMAAT</b> .....	38
2.7.1 Veiligheid in skole .....	40
2.7.2 Onderrig en leer .....	45
2.7.3 Verhoudings in 'n skool .....	52

2.7.4	Moraal .....	57
2.7.5	Fisiese en strukturele omgewing .....	61
<b>2.8</b>	<b>KLIMAAT EN KULTUUR</b> .....	<b>64</b>
2.8.1	Ooreenkomste tussen klimaat en kultuur .....	65
2.8.2	Verskille tussen klimaat en kultuur .....	66
2.8.3	Verwante karaktertrekke tussen klimaat en kultuur .....	66
<b>2.9</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	<b>69</b>
<b>HOOFSTUK 3</b> .....		<b>70</b>
<b>SKOOLGEWELD: 'N LITERATUURSTUDIE</b> .....		<b>70</b>
<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>70</b>
<b>3.2</b>	<b>TEORIE WAARBINNE SKOOLGEWELD ONDERSOEK SAL WORD ...</b>	<b>71</b>
<b>3.3</b>	<b>DIE BEGRIP GEWELD</b> .....	<b>73</b>
3.3.1	Definisies van geweld .....	73
3.3.2	Kategorieë van geweld .....	74
<b>3.4</b>	<b>SKOOLGEWELD</b> .....	<b>78</b>
3.4.1	Inleiding .....	78
3.4.2	Definisies van skoolgeweld .....	79
3.4.3	Geweld in die Suid-Afrikaanse skoolomgewing .....	79
3.4.4	Oorsake van skoolgeweld .....	80
<b>3.5</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	<b>94</b>
<b>HOOFSTUK 4</b> .....		<b>96</b>
<b>NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE VAN DIE STUDIE</b> .....		<b>96</b>
<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>96</b>
<b>4.2</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP</b> .....	<b>96</b>
<b>4.3</b>	<b>OMSKRYWING VAN DIE UNIVERSUM, DIE AFBAKENING DAARVAN EN WYSE VAN STEEKPROEFNEMING</b> .....	<b>100</b>
<b>4.4</b>	<b>DATAVERSAMELINGSTEGNIEKE</b> .....	<b>102</b>
4.4.1	Kwantitatiewe tegnieke .....	102
4.4.2	Kwalitatiewe tegnieke .....	103
<b>4.5</b>	<b>DATA-ANALISERING EN INTERPRETASIE</b> .....	<b>104</b>
<b>4.6</b>	<b>DIE ROL VAN DIE NAVORSER</b> .....	<b>105</b>
<b>4.7</b>	<b>KWALITEITSKRITERIA</b> .....	<b>105</b>
4.7.1	Kwantitatiewe navorsing .....	105
4.7.2	Kwalitatiewe navorsing .....	107
<b>4.8</b>	<b>ETIESE OORWEGINGS</b> .....	<b>110</b>
4.8.1	Anonimiteit en vertroulikheid .....	110
4.8.2	Ingeligte toestemming .....	111
4.8.3	Vrywillige deelname .....	111
4.8.4	Bevoegdheid van die navorser .....	112
4.8.5	Die verhouding met deelnemers .....	112
4.8.6	Ooreenkoms met deelnemers om inligting te ontvang .....	112
<b>4.9</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	<b>112</b>
<b>HOOFSTUK 5</b> .....		<b>113</b>
<b>KWANTITATIEWE NAVORSING: NAVORSINGSONTWERP EN TERUGVOERING</b> .....		<b>113</b>
<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>113</b>
<b>5.2</b>	<b>SAMESTELLING VAN DIE ONDERSOEKGROEP</b> .....	<b>113</b>
<b>5.3</b>	<b>SAMESTELLING EN AGTERGROND INLIGTING VAN DIE ONDERSOEKGROEP</b> .....	<b>115</b>
<b>5.4</b>	<b>INSAMELING VAN GEGEWENS</b> .....	<b>117</b>

<b>5.5</b>	<b>DIE LOODSONDERSOEK</b> .....	117
<b>5.6</b>	<b>CSCSS-SF AS MEETINSTRUMENT</b> .....	119
<b>5.7</b>	<b>HIPOTESES</b> .....	122
<b>5.8</b>	<b>STATISTIESE ONTLEDINGSPROSEDURES</b> .....	123
<b>5.9</b>	<b>RESULTATE EN BESPREKING VN RESULTATE</b> .....	124
	5.9.1 Beskrywende statistiek .....	124
	5.9.2 Resultate: navorsingshipotese 1 .....	132
	5.9.3 Resultate: navorsingshipotese 2 .....	139
<b>5.10</b>	<b>OORSIG VAN BEVINDINGE</b> .....	148
<b>5.11</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	151
<b>HOOFSTUK 6</b> .....		<b>153</b>
<b>KWALITATIEWE NAVORSING: NAVORSINGSONTWERP EN TERUGVOERING</b> .....		<b>153</b>
<b>6.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>153</b>
<b>6.2</b>	<b>KWALITATIEWE BENADERING</b> .....	<b>154</b>
	6.2.1 Seleksie van deelnemers .....	154
	6.2.2 Data-insameling .....	155
	6.2.3 Data-analise .....	158
<b>6.3</b>	<b>RAPPORTERING VAN DATA UIT ONDERHOUDE</b> .....	<b>158</b>
<b>6.4</b>	<b>BEVINDINGS</b> .....	<b>158</b>
	6.4.1 Skoolveiligheid- en -geweldsverslag .....	159
	6.4.2 Skoolkultuur en -klimaat .....	169
<b>6.5</b>	<b>OPSOMMING VAN KWALITATIEWE RESULTATE</b> .....	<b>192</b>
<b>6.6</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	<b>200</b>
<b>HOOFSTUK 7</b> .....		<b>201</b>
<b>OPSOMMINGS, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS</b> .....		<b>201</b>
<b>7.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>201</b>
<b>7.2</b>	<b>OORSIG VAN DIE NAVORSINGSPROSES</b> .....	<b>201</b>
<b>7.3</b>	<b>SINTESE VAN BEVINDINGE</b> .....	<b>203</b>
	7.3.1 Bevindinge ten opsigte van die eerste probleemvraag en doelwit van die studie: Om deur middel van 'n literatuurstudie die konsepte skoolkultuur en -klimaat te ondersoek .....	203
	7.3.2 Bevindinge ten opsigte van die tweede probleemvraag en doelwit van die studie: Om deur middel van 'n literatuurstudie die aanleidende faktore tot skoolgeweld, asook die konsep van skoolgeweld te ondersoek .....	206
	7.3.3 Bevindinge ten opsigte van die derde en vierde probleemvrae en doelwitte van die studie: Om deur middel van kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoeke die uitwerking van skoolkultuur en – klimaat op skoolgeweld asook soos dit deur leerders in die Oos-Kaapprovinsie ervaar word, vas te stel .....	209
<b>7.4</b>	<b>AANBEVELINGS VIR DIE VESTIGING VAN 'N GESONDE SKOOLKULTUUR EN -KLIMAAT OM SKOOLGEWELD TE BEKAMP ..</b>	<b>230</b>
	7.4.1 Aanbeveling 1 .....	230
	7.4.2 Aanbeveling 2 .....	230
	7.4.3 Aanbeveling 3 .....	230
	7.4.4 Aanbeveling 4 .....	231
	7.4.5 Aanbeveling 5 .....	231
	7.4.6 Aanbeveling 6 .....	231
<b>7.5</b>	<b>BEPERKINGE VAN DIE STUDIE</b> .....	<b>232</b>

<b>7.6</b>	<b>MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING .....</b>	<b>233</b>
<b>7.7</b>	<b>SAMEVATTING .....</b>	<b>234</b>
	<b>BRONNELYS .....</b>	<b>235</b>
	<b>ADDENDUM A .....</b>	<b>261</b>
	<b>ADDENDUM B .....</b>	<b>268</b>
	<b>ADDENDUM C .....</b>	<b>270</b>
	<b>ADDENDUM D .....</b>	<b>320</b>
	<b>ADDENDUM E .....</b>	<b>325</b>

## LYS VAN TABELLE

<b>Tabel</b>	2.1	Organisatoriese kultuur	22
<b>Tabel</b>	2.2	Kerndimensies van skoolklimaat	38
<b>Tabel</b>	2.3	Verwante karaktertrekke tussen skoolkultuur en -klimaat	66
<b>Tabel</b>	5.1	Kategorieë	114
<b>Tabel</b>	5.2	Distrikte	114
<b>Tabel</b>	5.3	Geslagsverspreiding	115
<b>Tabel</b>	5.4	Grade	115
<b>Tabel</b>	5.5	Skoolligging	116
<b>Tabel</b>	5.6	Skoolgrootte	116
<b>Tabel</b>	5.7	Gemengde en enkelgeslagskole	117
<b>Tabel</b>	5.8	Aanpassings met betrekking tot vroe oor skoolveiligheid, skoolkultuur en -klimaat en ervarings van geweld in die skool	119
<b>Tabel</b>	5.9	CSCSS-afdelings en –subskale	121
<b>Tabel</b>	5.10	Alfakoëffisiënte vir die skale vir die totale groep	121
<b>Tabel</b>	5.11	Gemiddeldes en standaardafwykings vir die laerisikogroep (N=450)	125
<b>Tabel</b>	5.12	Gemiddeldes en standaardafwykings vir die hoërisikogroep (N=450)	125
<b>Tabel</b>	5.13	Gemiddeldes en standaardafwykings vir die totale-onderzoekgroep (N=900)	126
<b>Tabel</b>	5.14	Korrelasie tussen voorspellers en kriterium vir die totale groep.	132
<b>Tabel</b>	5.15	Bydraes van skoolkultuur en -klimaat tot $R^2$ met fisiese en verbale teistering as kriterium	134
<b>Tabel</b>	5.16	Bydraes van skoolkultuur en -klimaat asook skoolveiligheid tot $R^2$ met wapens en fisiese aanvalle as kriterium	135
<b>Tabel</b>	5.17	Bydraes van skoolkultuur en -klimaat tot $R^2$ met seksuele teistering as kriterium	137
<b>Tabel</b>	5.18	Manova F-waardes vir die toets van hoofeffekte rakende skoolkultuur en -klimaat en skoolgeweld	139
<b>Tabel</b>	5.19	F-waardes van die eenrigting variansie-ontledings om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die twee geslagte	140
<b>Tabel</b>	5.20	F-waardes van die eenrigting variansie-ontledings om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die drie graadgroepe	141

<b>Tabel</b>	5.21	F-waardes van die eenrigting variansie-ontleding om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die twee skoolomgewings	141
<b>Tabel</b>	5.22	F-waardes van die eenrigting variansie-ontleding om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir waar die skool geleë is	143
<b>Tabel</b>	5.23	F-waardes van die eenrigting variansie-ontleding om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die drie skoolgroottes	144
<b>Tabel</b>	5.24	F-waardes van die eenrigting variansie-ontleding om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die skole met enkelgeslag leerders	146
<b>Tabel</b>	5.25	F-waardes van die eenrigting variansie-ontleding om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die twee geslagte	146
<b>Tabel</b>	6.1	Tendense van skoolveiligheid, -geweld asook skoolkultuur en -klimaat wat deur die kwalitatiewe navorsing geopenbaar is	192

## LYS VAN FIGURE

<b>Figuur</b>	2.1	Bio-ekologiese model	18
<b>Figuur</b>	2.2	Interaktiewe elemente van skoolkultuur	26
<b>Figuur</b>	2.3	Ekologiese invloede op leerdergeweld	72
<b>Figuur</b>	4.1	Voorbeelde van gemengdemetode-ontwerp	97
<b>Figuur</b>	5.1	Skaal 1: kampusontwrigting; skaal 2: dwelmmisbruik en dra van wapens	127
<b>Figuur</b>	5.2	Reëls en norme; fisiese veiligheid; sosiale en emosionele sekerheid; ondersteuning vir leer	128
<b>Figuur</b>	5.3	Respek vir verskeidenheid, sosiale ondersteuning – volwassenes; sosiale ondersteuning – leerders; skoolverbintenis; fisiese omgewing	129
<b>Figuur</b>	5.4	Fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; seksuele teistering	131



# HOOFSTUK 1

## ORIËNTERENDE INLEIDING

---

### 1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Geweld en misdaad in Suid-Afrikaanse skole is 'n kritieke probleem (De Wet, 2003(a):36). Volgens die Suid-Afrikaanse Instituut van Rasseverhoudings word Suid-Afrikaanse skole as van die gevaarlikste ter wêreld beskou en indien die probleem nie aangespreek word nie, dit die onderrig en opvoeding van leerders nadelig kan beïnvloed (Khumalo, 2008:1). Dié persepsie word deur gereelde mediaberiggewing versterk wat tot gevolg het dat daar 'n openbare vrees ontstaan oor die wese en omvang van skoolgeweld (De Wet, 2009:46). Koerantopskrifte soos: *Geweld knou leer by skole* (Rademeyer, 2009:1), *Wilgers, vyf toets positief vir dagga en een vir tik* (Fourie, 2009:1), *Girl, 15, raped in KZN school toilets* (Sapa, 2009(a):1), *Limpopo boy stabbed to death at school* (Sapa, 2009(b):1), *Sex pest teacher must be barred* (Mogaki, 2009:1) en *10 years for killing teacher* (Laganparsad, 2009:1) dra daartoe by dat die breë publiek en ouers toenemend bekommerd is oor die veiligheid en welstand van leerders gedurende skoolure. Dit dra verder ook by tot die persepsie van die algemene publiek dat skoolgeweld aan die orde van die dag is. Dit het ook tot gevolg dat ouers bang is om hulle kinders by die skool af te laai en dat sommige ouers selfs onwillig is om hulle kinders skool toe te stuur (Konter, 2000:6).

Reeds in 2002 het die Suid-Afrikaanse Nasionale Departement van Onderwys, in samewerking met die Departement van Gesondheid, 'n verslag, voortspruitend uit 'n opname oor gevaarlike gedragpatrone by die skoolgaande jeug, gepubliseer. In die voorwoord meld die voormalige Minister van Onderwys, Kader Asmal (Republic of South Africa (a), 2002:9) dat die veiligheid van leerders en onderwysers, asook die voorkoming van geweld in Suid-Afrikaanse skole, enorme uitdagings bied. In die verslag word verder kommer uitgespreek oor die vlakke van geweld, asook die skynbare toename van geweld in Suid-Afrikaanse skole. In die verslag word daar tot die slotsom gekom dat geweld in Suid-Afrikaanse skole 'n probleem is wat aangespreek behoort te word. Uit die verslag (Republic of South Africa (a), 2002:29) blyk dit verder dat 16,7% van Suid-Afrikaanse leerders wapens skool toe neem, 41%

afgeknou word, 30,2% al in fisiese gevegte betrokke was en 14,3% lede van bendes is.

Beriggewing die afgelope aantal jare in die pers reflekteer hierdie statistiek en beklemtoon ook die feit dat geen skool in Suid-Afrika gevrywaar is teen geweld nie. Malan en Meyer (2006:4) lys die onderstaande voorbeelde van wangedrag, geweld, asook dwelmvoorvalle waarby Suid-Afrikaanse leerders al betrokke was:

- Twee meisies van 'n hoërskool in Oos-Londen in die Oos-Kaapprovinsie se bakleiery op die skoolterrein is met 'n selfoonkamera afgeneem en landswyd versprei.
- 'n Skoolseun van Rustenburg in die Noordwesprovinsie is ernstig deur 'n medeleerder in die skooltoilette aangerand. Ook hierdie aanranding is met 'n selfoonkamera afgeneem en versprei.
- 'n Leerder van Johannesburg in die Gautengprovinsie is op die skoolterrein met 'n mes doodgesteek.
- 'n Seun van Makhado in die Limpopoprovinsie het 'n skoolmeisie verskeie kere met 'n mes gesteek.
- Vier Randburgse tieners in die Gautengprovinsie het 'n witmuis by 'n troeteldierwinkel gekoop en op die skoolterrein aan die brand gesteek.
- Die dwelm, Tik, word op baie skoolterreine in Kaapstad in die Wes-Kaapprovinsie teen R5 per strooitjievul verkoop. Dagga word skynbaar pouses openlik op skoolterreine van goeie skole verkoop.
- 'n Laerskoolkind van Kaapstad in die Wes-Kaapprovinsie het aan 'n onderwyser gesê: "F... jou!" toe dié 'n opdrag uitdeel.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat daar 'n onaanvaarbare aantal insidente van geweld in Suid-Afrikaanse skole is en dat talle Suid-Afrikaanse leerders hulle skuldig maak aan dade van aggressie. Volgens Malan en Meyer (2006:4) wil dit voorkom asof sommige leerders hulle tot ongehoorsaamheid en geweld wend ten einde 'n skrikbewind te voer. Dit het tot gevolg dat leerders, onderwysers en administratiewe personeel die skoolomgewing as onveilig en gevaarlik kan ervaar.

Om jongmense se ontwikkelingsbehoefte ten opsigte van veiligheid, respek, gesag, liefde, vaardighede, uitdagings, selfstandigheid en bestaan te bevredig, is noodsaaklik in die strewe om 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat daar te stel

(Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2008:3). Hierdie skrywers is verder van mening dat skole leerders daarvan bewus moet maak dat hulle as mense en leerders belangrik is en dat hulle 'n verskil kan maak in die strewende na 'n beter lewe. Dit is ook belangrik dat beleidmakers en onderwysers dié ontwikkelingsbehoefte in aanmerking moet neem in die opstel en uitvoering van beleidstukke.

Cohen *et al.* (2008: 1) het bevind dat daar 'n gaping tussen skoolklimaatbevindings, regeringsbeleidstukke, skoolverbeteringspraktyke en onderwyspraktyke in die VSA bestaan. In die navorsing wat gedoen is, is daar bevind dat daar ten spyte van dié gapings, tog wel gemeenskaplike verwagtinge is wat betref die leerproses en leerontwikkeling. Só byvoorbeeld, erken die onderwysdepartemente dat die ontwikkeling van leerders se vermoëns om kreatief te dink, goeie kommunikasievaardighede te ontwikkel, goeie skryfvaardighede te ontwikkel, die effektiewe gebruik van tegnologie te ontwikkel en om leerders verantwoordelike en deelnemende lede van die gemeenskap te maak, die verantwoordelikheid van beleidopstellers, onderwysleiers en onderwysdepartemente is. Beleidopstellers en onderwysleiers moet dus 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat wat deur navorsing as die beste kans op geleentheid vir leerders uitgewys is, probeer verseker. Indien 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat nie geskep word nie, sal dit volgens die skrywers die reg wat kinders op goeie onderwys het, skend. Dit sal verder die leerders se vermoë om in 'n gesonde en veilige atmosfeer te leer en te ontwikkel, ondermyn.

'n Toenemende aantal navorsers het bevind dat 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat kritieke dimensies is wat verbind kan word met effektiewe risikovoorkoming en pogings ter bevordering van gesondheid, sowel as onderrig en leer (Cohen & Pickerall, 2007:1; Najaka, Gottfredson & Wilson, 2002:257 en Wang, Haertel & Walberg, 1993:249). Navorsers het ook bevind dat effektiewe risikovoorkomingsprogramme positief verbind kan word met 'n veilige en sorgsame skoolkultuur en -klimaat (Berkowitz & Bier, 2005:15 en Catalano, Haggerty, Oestrie, Fleming & Hawkins, 2004:2). Dié skrywers maak daarop aanspraak dat indien geweld in skole voorkom en nie aangespreek word nie, dit die skoolkultuur en -klimaat kan afbreek en daarmee saam die beskermende invloed van skole verminder. Dit kan tot gevolg hê dat leerders geestelik en liggaamlik ly. Gevolglik behoort daar programme in plek gestel te word om geweld in skole te verminder. Suksesvolle programme sal die deurlopende veiligheid van leerders en personeel

verseker deur omstandighede te skep waarin geweld ontmoedig word. Geweldvoorkomingsprogramme behoort, volgens die skrywers, die houding van leerders jeens geweld te verander, asook bydra dat personeel en leerders effektiewe konflikthanteringsvaardighede ontwikkel. Daardeur sal daar 'n skoolkultuur en -klimaat geskep word wat verdraagsaamheid en begrip tussen leerders en tussen leerders en personeel bevorder.

'n Veilige en sorgsame skoolkultuur en -klimaat kan groter lojaliteit aan 'n skool bevorder en terselfdertyd 'n optimale basis vir sosiale, emosionele en akademiese leer bied (Osterman, 2000:323). Verskeie navorsers (McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002:138 en Shochet, Dadds, Ham & Montague, 2006:170) is dit eens dat lojaliteit een van die mees fundamentele dimensies van skoolkultuur en -klimaatverhoudings is, dit wil sê, die verstandhouding tussen die lede van die skoolgemeenskap. Verder is hulle ook van mening dat skoolverbintenis 'n kragtige voorspeller van positiewe akademiese uitkomst, geweldsvorkoming, sowel as 'n beskermende faktor in riskante seksuele geweld en gedragspatrone van dwelmmisbruik is.

In die Suid-Afrikaanse konteks verbind onderwyskundiges positiewe skoolkultuur en -klimaat met veilige skole. So byvoorbeeld identifiseer Squelch (2001:137) veilige skole as skole waar goeie dissipline heers, met 'n kultuur wat bevorderlik vir onderrig en leer is, die onderwysers 'n professionele gedragskode het, daar goeie bestuur en administrasie is en misdaad en geweld afwesig is. Hierdie aanwysers word, volgens die skrywer, gegrond op die Suid-Afrikaanse wetgewing wat daar gestel is om die regte en veiligheid van leerders te beskerm. Prinsloo (2005:1) brei verder hierop uit. Hy noem dat die wette die reg op menslike waardigheid, gelykheid en vryheid, die reg op basiese onderwys en die reg op 'n veilige skoolomgewing, waarborg. Dié wette tot regte vrywaar skole egter nie van insidente van geweld nie.

Ingevolge die Suid-Afrikaanse Grondwet (Republic of South Africa, 1996(b)) het leerders:

- die reg op gelyke onderwysgeleentheid (art. 29),
- die reg dat daar nie onbillik teen hulle gediskrimineer word op grond van geslag, geslagtelikheid of seksuele oriëntasie nie (art. 9),
- die reg dat sy/haar menswaardigheid beskerm en gerespekteer word (art. 10),

- die reg op persoonlike vryheid en sekuriteit (art. 12),
- die reg op privaatheid (art. 14),
- en die reg op 'n veilige omgewing wat nie skadelik vir sy/haar ontwikkeling is nie (art. 24).

Leerders onder die ouderdom van 18 jaar beskik voorts oor die reg om teen misbruik beskerm te word (art. 28[1]). Die wette word verder uitgebrei in die Suid-Afrikaanse Skolewet (Republic of South Africa, Act no. 84 of 1996(b)):

- waar geen persoon die psigologiese of fisiese veiligheid van leerders in gevaar mag stel nie (art. 10A 3),
- leerders die reg het tot privaatheid, respek en waardigheid (art 3.2),
- leerders die reg het tot nie-geweld (art. 3.3),
- leerders die reg het tot beskerming teen mishandeling, verwaarlosing, skeldtaal en degradasie (art. 3.4),
- en die reg het tot 'n veilige skoolomgewing (art. 3.5).

Ook in die Wet op Indiensneming van Opvoeders (Republic of South Africa, Act no. 76 1998 (c)) word uitgestippel dat 'n onderwyser hom/haar moet weerhou van:

- enige vorm van mishandeling van leerders (art. 17[d]),
- onvanpaste fisiese kontak met enige persoon (art. 17[c]),
- enige aanranding of dreigemente van aanranding op enige persoon (art. 18 [1r])
- en enige intimidasie of viktimisering (art. 18 [1u]).

Uit bogenoemde wetgewing is dit duidelik dat daar 'n goeie regsraamwerk in Suid-Afrika bestaan wat behoort te verseker dat Suid-Afrikaanse skole vry van geweld en gevaar is.

Ten spyte van die neergelegde wette, is die kringloop van geweld diep verskans in Suid-Afrikaanse skole (Prinsloo, 2005:1). Dié skrywer beveel aan dat daar in die lig van die vele gerapporteerde insidente van geweld, indringend gekyk moet word na wette en beleidstukke wat die Suid-Afrikaanse regering en Onderwysdepartemente in plek gestel het om die beskerming van onderwysers en leerders aan te spreek. Volgens Cronje (2005:3) het die Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente sedert 1994 verskeie dokumente in plek gestel wat onder andere die beskerming van leerders, sowel as die hoë vlakke van skoolgeweld, aanspreek. Byvoorbeeld:

- In die Hersiene Nasionale Kurrikulum (HNKV) (Republic of South Africa (e), 2002:17) word die sosiale, emosionele en fisiese behoeftes van leerders in die ontwerp en ontwikkeling van leerprogramme aangespreek. Die HNKV poog dat al die vakverklarings die beginsels en praktyke van regverdigheid, respek vir die omgewing en menseregte, soos dit in die Grondwet voorkom, reflekteer. So byvoorbeeld word die rol van dwelms, seksuele teistering en geweld aangespreek sodat leerders bemagtig kan word om sulke situasies te hanteer.
- In die Witskrif vir Spesiale Onderwys (Republic of South Africa (f), 2006:16) is daar riglyne wat kindermishandeling en verwaarlosing aanspreek.
- Die Nasionale Beleid op die bestuur van dwelmmisbruik deur leerders en onderwysers in openbare skole, gee riglyne oor hoe om dwelmmisbruiksituasies te hanteer (Department of Social Development, 2006:29).
- Riglyne aan beheerliggame om deur middel van 'n gedragskode vir skole die waarborg vir nie-geweld, asook vryheid en sekuriteit aan leerders te verseker (ELRC, 2003:B-37).
- *Signposts for Safe Schools*. Die dokument is opgestel as 'n gesamentlike projek van die Nasionale Departement van Onderwys en die Departement van Veiligheid en Sekuriteit (Signposts for Safe Schools, 2002:1). Die doel van dié dokument was om riglyne aan skole te verskaf ten opsigte van sake wat 'n impak op die veiligheid van skole het. 'n Verdere doel van die dokument was om skole van riglyne te voorsien om spesifieke maatskaplike sake aan te spreek. Daar is veral gefokus om die impak en die doeltreffendheid van skoolbestuur, geweldvoorkomingprogramme, projekte en veldtogte oor skoolveiligheid, te verbeter. Die dokument spreek ook sake soos afknouery, bendes, rassisme, wapens, werkversuim, toordery, kindermishandeling, MIV en VIGS, spanning, selfmoord en dwelmmisbruik aan (Signposts for Safe Schools, 2002:2).

Uit bogenoemde blyk dit dat die Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente wel beleidsdokumente in plek het vir die beskerming van leerders en die voorkoming van geweld in skole. In geen van die bogenoemde dokumente is daar egter enige bewyse van assesseringsdokumente vir die meet van geweld of om die effektiwiteit van die beleidsdokumente in die skole te bepaal nie.

## 1.2 NAVORSINGSVRAE

### 1.2.1 Primêre navorsingsvraag

Met inagneming van die behoeftes van skole in hulle optrede teen geweld, word die studie deur die volgende primêre vraag gelei: *Watter uitwerking het skoolkultuur en -klimaat op geweld in skole van die Oos-Kaapprovinsie?*

### 1.2.2 Sekondêre navorsingsvrae

Om die primêre navorsingsvraag te ondersoek, moet die volgende sekondêre vrae aangespreek word:

- Wat is *skoolkultuur* en *-klimaat*?
- Wat is *skoolgeweld* en watter faktore beïnvloed dit?
- Wat is die uitwerking van *skoolkultuur* en *-klimaat* op skoolgeweld in die Oos-Kaapprovinsie?
- Wat is die ervaringe en persepsies van leerders ten opsigte van skoolveiligheid, *-kultuur* en *-klimaat*?
- Watter riglyne kan daar vir die vestiging van 'n gesonde skoolkultuur en *-klimaat* met die oog op die bekamping van skoolgeweld neergelê word?

## 1.3 DIE DOEL VAN DIE STUDIE

Die doelstelling van die studie is om die uitwerking van skoolkultuur en *-klimaat* op geweld in Oos-Kaapse skole te ondersoek.

Om hierdie doelstelling te bereik, is dit noodsaaklik om spesifieke doelwitte met die studie te bereik, naamlik:

- Om deur middel van 'n literatuurstudie die konsepte *skoolkultuur* en *skoolklimaat* te ondersoek.
- Om deur middel van 'n literatuurstudie die aanleidende faktore tot skoolgeweld asook die konsep van *skoolgeweld* te ondersoek.
- Om deur middel van 'n kwantitatiewe ondersoek die uitwerking van skoolkultuur en *-klimaat* op skoolgeweld in die Oos-Kaapprovinsie se skole vas te stel.

- Om deur middel van 'n kwalitatiewe ondersoek die ervaringe van leerders ten opsigte van skoolkultuur, -klimaat en -geweld vas te stel.
- Om riglyne neer te lê vir die vestiging van 'n gesonde skoolklimaat en -kultuur met die oog op die bekamping van skoolgeweld.

Vir die kwantitatiewe ondersoek is die volgende twee navorsinghipoteses geformuleer:

### **Navorsingshipotese 1**

Skoolkultuur en -klimaat kan gebruik word om 'n beduidende persentasie van die variansie in skoolgeweld te verklaar.

### **Navorsingshipotese 2**

Beduidende verskille in die gemiddelde tellings vir skoolveiligheid, -kultuur, -klimaat en skoolgeweld kom in die volgende biografiese veranderlikes vir leerders voor, naamlik geslag, graad, skoolomgewing, skoolligging, skoolgrootte, skoolenkelgeslag en gemengdegeslagskole.

## **1.4 BEGRIPSVERKLARINGS**

Die invloed van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld vorm die kern van die studie. Vervolgens word daar slegs 'n oorsigtelike verklaring van hierdie begrippe gegee. In hoofstuk 2 en 3 word 'n meer omvattende begroning van die begrippe gedoen.

### **1.4.1 Skoolkultuur**

Skoolkultuur word gedefinieer as 'n onderliggende stel norme, waardes, oortuigings, rituele en tradisies wat lede van 'n skool se denke, gevoelens en optredes bepaal (Peterson & Deal, 2002:10).

### **1.4.2 Skoolklimaat**

Skoolklimaat verwys na die kwaliteit en kenmerke/eienskappe van die skoollewe. Skoolklimaat word gebaseer op die persoonlike ervaringe van leerders, onderwysers en ouers ten opsigte van die skoollewe. Dit reflekteer norme, doelwitte, waardes,



interpersoonlike verhoudings, onderrig en leer, asook die organisatoriese strukture van 'n skool (Cohen *et al.*, 2008: 2).

### 1.4.3 Skoolgeweld

Skoolgeweld sluit enige kriminele optrede en aggressie in wat leer verhinder en die skoolkultuur en -klimaat skade kan aandoen. Dit ontwig die skoolomgewing, met die gevolglike verswakking van die persoonlike ontwikkeling van leerders. Skoolgeweld kan ook meer spesifiek verwys na fisiese gedragpatrone van leerders soos dreigemente of die gebruik van fisiese geweld met die doel om fisiese beserings, leed of intimidasie teweeg te bring. Dit sluit die volgende in: moord, ernstige aanranding, gewapende roof, verkragting, rondstamp, slaan en die gooi van voorwerpe met die doel om te beseer (Danner & Carmody, 2001:92).

## 1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Onderwysnavorsing is hoofsaaklik gemoeid met die ondersoek en begrip van die sosiale verskynsel in sy natuurlike vorm veral met betrekking tot die formulering en/of spontane voorkoms van sosiale, kulturele en psigologiese prosesse wat as onderwys beskou word. Deur dít te doen, word daar met onderwysvrae wat op 'n bevredigende manier ondersoek word, asook metodes wat 'n bevredigende ondersoek daar stel en die bruikbaarheid van verkreeë inligting uit so 'n ondersoek, gehandel. Aangesien teoretiese vrae in die onderwys uit verskillende opvattinge en interpretasies van die werklikheid ontstaan, is verskillende paradigmas om die kriteria waaruit probleme vir navrae gekies en formuleer word, ontwikkel (Dash, 2005:1). Odendal en Gouws (2005:848) definieer *paradigma* as die kader waarbinne die teorievorming in 'n dissipline op 'n bepaalde tyd geskied. Paradigma beteken met ander woorde die manier waarop die wêreld gesien word in terme van waarneming, begrip en interpretering met 'n teorie as agtergrond (Waghid, 2003:42). Paradigmas vorm dus ook raamwerke vir onderwysnavorsing. Hierdie studie word deur die Kritiese Teorie as paradigma gerig en word ondersteun deur die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes.

Littlejohn (2002:207) identifiseer die Kritiese Teorie as besonder belangstellend in die identifisering van magswanbalanse in 'n sosiale omgewing in 'n poging om

onderdrukkende omstandighede te identifiseer en reg te stel. In die geval van dié studie word daar gekyk na die wanbalanse wat in skole ten opsigte van skoolkultuur en -klimaat kan voorkom en in besonder na die moontlike uitwerking van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld. Littlejohn (2002:207) omskryf drie eienskappe van die kritiese rasionalis, wat die Kritiese Teorie as volg karakteriseer:

- Die kritiese rasionalis moet die werklike ervaringe van die mense in konteks verstaan. In die geval van dié studie is die navorser die afgelope 33 jaar deel van die onderwys.
- Die kritiese rasionalis moet veral op die sosiale omstandighede konsentreer met die oogmerk om onderdrukkende magsreëlings te identifiseer. Die omstandighede in die studie sentreer rondom die sosiale verskynsels van skoolkultuur, -klimaat en -geweld.
- Die kritiese rasionalis wend 'n bewustelike poging aan om teorie en aksie te verenig. In dié studie gaan daar na die literatuur oor skoolkultuur, -klimaat en -geweld en die versameling van praktiese databevindings gekyk word, asook praktiese aanbevelings bekend gemaak word.

Uit bogenoemde eienskappe van die Kritiese Teorie kan die kritiese rasionalis gesien word as 'n navorser wat die sosiale en kulturele uitgangspunte gebruik as 'n navorsingsvertrekpunt. Kritiese navorsing voorsien dus hulpbronne om die sosiale wêreld, in dié geval die situasies rondom skoolkultuur, -klimaat en -geweld, te kritiseer en onbevredigende situasies te identifiseer en te poog om dit te verander (Waghid, 2003:49).

Volgens Waghid (2003:50) kan beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes saam met die Kritiese Teorie gebruik word. Die rede, volgens die skrywer, is dat dié paradigma op metodes, gekombineer met waarneming en onderhoudvoering, staatmaak. Dié tweeledige metode laat die navorser en die deelnemers toe om die natuurlike omstandighede wat nagevors word, krities te bevraagteken.

Volgens Waghid (2003:50) moet beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes gesien word as komplimenterend tot die breër diskoers van onderwysnavorsing. Elke metodologie moet dus gesien word in die lig van die betekenis wat dit vir die navorsingstaak inhou. Deur van die multimetode-

metodologie gebruik te maak, sal diepte en breedvoerigheid aan die bevindinge verleen word (Maree & van der Westhuizen, 2005:33). In hierdie studie word daar van vraelyste (kwantitatiewe benadering), sowel as onderhoude (kwalitatiewe benadering) gebruik gemaak om data te versamel. Alhoewel beide die kwantitatiewe en die kwalitatiewe metodes gebruik word, val die klem meer op die kwantitatiewe metode. Dit kan geïllustreer word deur die tipologie KWAN + kwal waar die kleinletters “kwal” die laer prioriteit van die kwalitatiewe oriëntasie aandui en die hoofletters “KWAN” die hoër prioriteit van die kwantitatiewe oriëntasie (Maree & van der Westhuizen, 2005:33). Op dié manier word daar dan vanuit ’n wyer hoek gepoog om die moontlike invloed van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld te bepaal, die probleemareas te identifiseer en dan laastens aanbevelings te maak. ’n Verdere voordeel om beide die metodes in die navorsing te inkorporeer, is dat dit dan in die studie moontlik sal wees om die verkreë betekenis van die onderhoude (kwalitatiewe komponent) te gebruik om die resultate van die vraelys (kwantitatiewe komponent) te kan verstaan en te interpreteer (Waghid, 2003:57).

Wanneer navorsers kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes kombineer om sekere aspekte van menslike gedrag uit verskillende hoeke waar te neem of om data op verskeie maniere te bekom, word na die proses as die multi-metode metode ontwerp verwys (Cohen, Manion & Morrison, 2003:112). Vir die doel van hierdie studie word daar van opeenvolgende verklarings gebruik gemaak. Dit beteken dat die kwantitatiewe data eerstens versamel sal word en daarna die kwalitatiewe data. ’n Breedvoerige bespreking van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings word in hoofstuk 4 gedoen.

## **1.6 KWALITEITSKRITERIA**

### **1.6.1 Geloofwaardigheid (betroubaarheid)**

Wanneer die positivisties interpreterende navorsingsmetode toegepas word, moet die geloofwaardigheid van data die verskillende onderwerpe onder bespreking, in beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings, insluit. Die begrip *geloofwaardigheid* verwys na die wyse waarop die leser oortuig kan word dat die bevindinge van die studie bo verdenking is en dat die navorsing van hoogstaande gehalte is (Cohen *et al.*, 2003:119; Cooper & Chindler, 2003:236).

Geloofwaardigheid in kwantitatiewe navorsing is sinoniem met konsekwensie en herhaling oor tyd, instrumente en groepe respondente. Dit het te doen met presiesheid en akkuraatheid. Vir kwantitatiewe navorsing om betroubaar te wees, behels dit dat, indien toetsing met soortgelyke groepe in soortgelyke omstandighede gedoen word, dieselfde resultate bereik sal word (Golafshani, 2003:598; Delport, 2007: 161 en Leedy & Omrod, 2005:93).

### 1.6.2 Geldigheid

Joppe (in Golafshani, 2003:599) verduidelik geldigheid as volg:

*Validity determines whether the research truly measures that which it was intended to measure or how truthful the research results are.*

Geldigheid is 'n belangrike element van doeltreffende navorsing. Indien 'n gedeelte van die navorsing ongeldig is, sal die navorsing waardeloos wees. Geldigheid is dus 'n vereiste vir sowel kwantitatiewe as kwalitatiewe navorsing. Dit is egter onmoontlik om 'n 100% geldigheid in navorsing te verkry (Cohen *et al.*, 2003:105). Kwantitatiewe navorsing bevat gewoonlik 'n mate van standaardfoute wat ingebou is en wat erken moet word. In kwalitatiewe navorsingsdata kan die subjektiwiteit van deelnemers, hulle menings, houdings en perspektiewe bydra tot 'n mate van eensydigheid. Met ander woorde daar moet na minimale ongeldigheid en maksimale geldigheid gestreef word (Cohen *et al.*, 2003:105; Cooper & Chindler, 2003:318). Om die geldigheid van die studie te verhoog, word daar in die kwantitatiewe navorsing gepoog om doelmatige data-versamelingstrategieë toe te pas, toepaslike vraelyste daar te stel en deeglike statistiese ontledings te doen. In die kwalitatiewe navorsing word die geldigheid aangespreek deur die eerlikheid, diepte, rykdom en omvang van die verkreeë data, die benadering van die deelnemers en die omvang van triangulasie (Cohen *et al.*, 2003:106 en Leedy & Omrod, 2005:93).

Volgens Cohen *et al.* (2003:107) en Leedy & Omrod (2005:93) bewys interne geldigheid dat die verduideliking van 'n spesifieke gebeurtenis wat deur 'n deel van die navorsing uitgelig word, eintlik deur die data onderskryf en bewys kan word. Die geloofwaardigheid van die gevolgtrekkings wat gemaak word, moet voortspruit uit die data. Om geloofwaardigheid te verseker, sal triangulasie toepas word in die metodes van dataversameling en data-analisering.

Volgens Cohen *et al.* (2003:109) en Johnsen & Christensen (2004:242) is eksterne geldigheid die mate waartoe resultate veralgemeen kan word ten opsigte van die groter bevolking. Veralgemening kan gesien word as die wyse waarop die leser die bevindings van die navorsing kan neem en dit in 'n ander situasie van toepassing maak. Dit is egter belangrik om in ag te neem dat, alhoewel die steekproef daarop gerig is om data daar te stel, dit nie die doel van die studie is om die bevindings te veralgemeen nie.

## **1.7 ETIESE OORWEGINGS**

Ontwikkelings op die sosiale wetenskapsterrein word die afgelope jare begelei deur 'n groeiende bewuswording van die morele gevolge van sosiale navorsers, hulle behoefte om hulle verpligtinge na te kom en terselfdertyd dié wat betrokke is of wat deur hulle ondersoek beïnvloed word, te respekteer. Navorsers moet dus 'n balans handhaaf tussen die eise wat aan hulle gestel word as professionele wetenskaplikes op soek na die waarheid, die regte en die waardes van persone wat deur die navorsing bedreig kan word. Volgens die Helsinki-verklaring van 1972 is dit noodsaaklik om goedkeuring van 'n etiese komitee te verkry wanneer mense by empiriese navorsing betrokke is (Cohen *et al.*, 2003:49; Cooper & Chindler, 2006:23, 24 en Nieuwenhuis, 2007:88).

Volgens Strydom (2000:63) moet elkeen wat by navorsing betrokke is, bewus wees van die algemene ooreenkomste betreffende wat as gepas en wat as onvanpas in wetenskaplike navorsing beskou word. Dit beteken dat daar te alle tye tydens die navorsingsproses etiese riglyne gevolg moet word. Gevolglik moet die volgende etiese beginsels navolg word:

### **1.7.1 Toestemming en vrywillige deelname**

Die toepaslikheid van die beginsel van toestemming moet alreeds in die aanvanklike stadium van die navorsingsprojek sigbaar wees (Cohen *et al.*, 2003:53). In dié verband is 'n ondersteunings- en motiveringsbrief van die Universiteit van die Vrystaat by die aansoekbrief aan die Oos-Kaapse Onderwysdepartement en skole aangeheg (Addendum E). In die brief is daar 'n kort uiteensetting gegee oor wat die navorsing behels, waarom die navorsing gedoen word, asook watter moontlike betekenis dit vir die Onderwysdepartement en skole kan hê. In die brief is daar ook melding gemaak van die feit dat deelname op 'n vrywillige basis geskied en dat privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit gerespekteer word.

Wat die persoonlike onderhoude betref word daar aan die deelnemers 'n brief gerig waar die prosedure van die onderhoude verduidelik word. Daar word van 'n deelnemer verwag om die brief vooraf te lees, vrae te vra en dan te onderteken om sy/haar gewilligheid te illustreer. Deelnemers word ook daaraan herinner dat die proses vrywillig is en dat hulle te eniger tyd gedurende die proses kan onttrek.

### **1.7.2 Privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit**

Beide die navorser en die deelnemers moet te alle tye die waardigheid, privaatheid en belange van alle deelnemers respekteer. Dit beteken dat daar 'n duidelike ooreenkoms moet wees ten opsigte van die vertroulikheid van die uitslae en bevindinge van die navorsing. Die vertroulikheid van alle inligting oor deelnemers en hulle antwoorde sal gewaarborg word; resultate sal op 'n anonieme wyse bekend gemaak word. Die vraelyste wat deur deelnemers voltooi is, het geen identifiseringstekens, name, adresse of kodifiseringsimbole bevat nie. Alle bandopnemer-kassette word vir kwaliteitskontroles gehou en word na afloop van die studie op 'n veilige plek bewaar.

## **1.8 UITLEG VAN DIE STUDIE**

Hoofstuk 1: Oriënterende Inleiding.

Hoofstuk 2: 'n Teoretiese begroning van skoolkultuur en -klimaat.

Hoofstuk 3: 'n Literatuurstudie oor die aard van skoolgeweld en die faktore wat skoolgeweld beïnvloed.

Hoofstuk 4: Navorsingsmetodologie – 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe perspektief.

Hoofstuk 5: Aanbieding, ontleding en interpretasie van die kwantitatiewe navorsingsresultate.

Hoofstuk 6: Aanbieding, ontleding en interpretasie van die kwalitatiewe navorsingsresultate.

Hoofstuk 7: Opsommings, bevindings en aanbevelings.

## 1.9 SAMEVATTING

Uit hierdie hoofstuk is dit duidelik dat insidente van geweld die land se skole teister en dat die saak dringende aandag vereis. Die voormalige Minister van Onderwys, Naledi Pandor stel dit soos volg in 'n toespraak (South African Government Information, 2006:1):

*Today, we must convey a clear message and set of directives to all in our education system: fear and intimidation have no place in our schools; schools are places of learning and learning cannot take place if learners and teachers work in conditions of violence and imminent threat; and each one of us can play a role in curbing negative conduct and making schools safe.*

Die hoofstuk het 'n inleidende agtergrond tot skoolkultuur, -klimaat en -geweld gegee, asook die metodologiese vertrekpunte onderliggend aan die studie. Die fokus het verder geval op die doelwitte van die navorsing, die navorsingsmetodologie, die kwaliteitskriteria en etiese oorwegings. In hoofstuk 2 sal die klem op teoretiese begronding van skoolkultuur en -klimaat val.

## HOOFSTUK 2

# SKOOLKULTUUR EN -KLIMAAT: 'N TEORETIESE BEGRONDING

---

### 2.1 INLEIDING

Skoolkultuur en -klimaat is twee afsonderlike, maar hoogs verwante en interaktiewe dimensies van die funksionering van 'n skool (Saufler, 2005:1). Beide skoolkultuur en -klimaat is konsepte wat met die atmosfeer in 'n skool verbind kan word, maar wat die omstandighede in die skool op verskillende maniere kan beïnvloed. Beide konsepte is belangrik in die bepaling van die kwaliteit van die omstandighede en die vermoë om positiewe leerderuitkomste te verseker. Dit sluit hoë akademiese prestasies, asook nie-akademiese prestasies, soos goed ontwikkelde landsburgers en positiewe skoolomgewings in (Gonder, 1994:13; Hernández & Seem, 2004:1; Ninan, 2006:2).

Skoolklimaat word deur die waarneming en persepsies van persone ten opsigte van houdings, oortuigings, waardes en norme (kultuur) gevorm. Dit onderlê die onderrigpraktyke, die vlakke van akademiese prestasies en die algemene funksionering van die skool. Die suksesvolle bestuur van skoolklimaat hang af van hoe effektief volwassenes in die skool die houdings, oortuigings, waardes en norme ontwikkel, implementeer en toepas. (Saufler, 2005:1; Jerald, 2006:2). Die produk van 'n positiewe skoolklimaat is 'n sterk skoolkultuur. Skoolkultuur is die “manier waarop *dit* gedoen word” of die manier “hoe *dit* nie gedoen word nie.” Die *dit* kan enige houding, oortuiging, waarde, norme, prosedure of roetine insluit asook hoe verhoudings in die skool hanteer word. In 'n skool met 'n sterk kultuur behoort enige onderwyser of leerder in staat te wees om te verduidelik en te demonstree “hoe ons *dit* hier doen” (Stover, 2005:31).

As gevolg van die interaktiewe, omvangryke en komplekse elemente waaruit skoolkultuur en -klimaat saamgestel is, is dit nodig om 'n studie van beide *skoolkultuur* en *skoolklimaat* afsonderlik te doen. Daar sal in hierdie hoofstuk gepoog word om die begrippe *skoolkultuur* en *skoolklimaat* aan die hand van literatuur te omskryf.

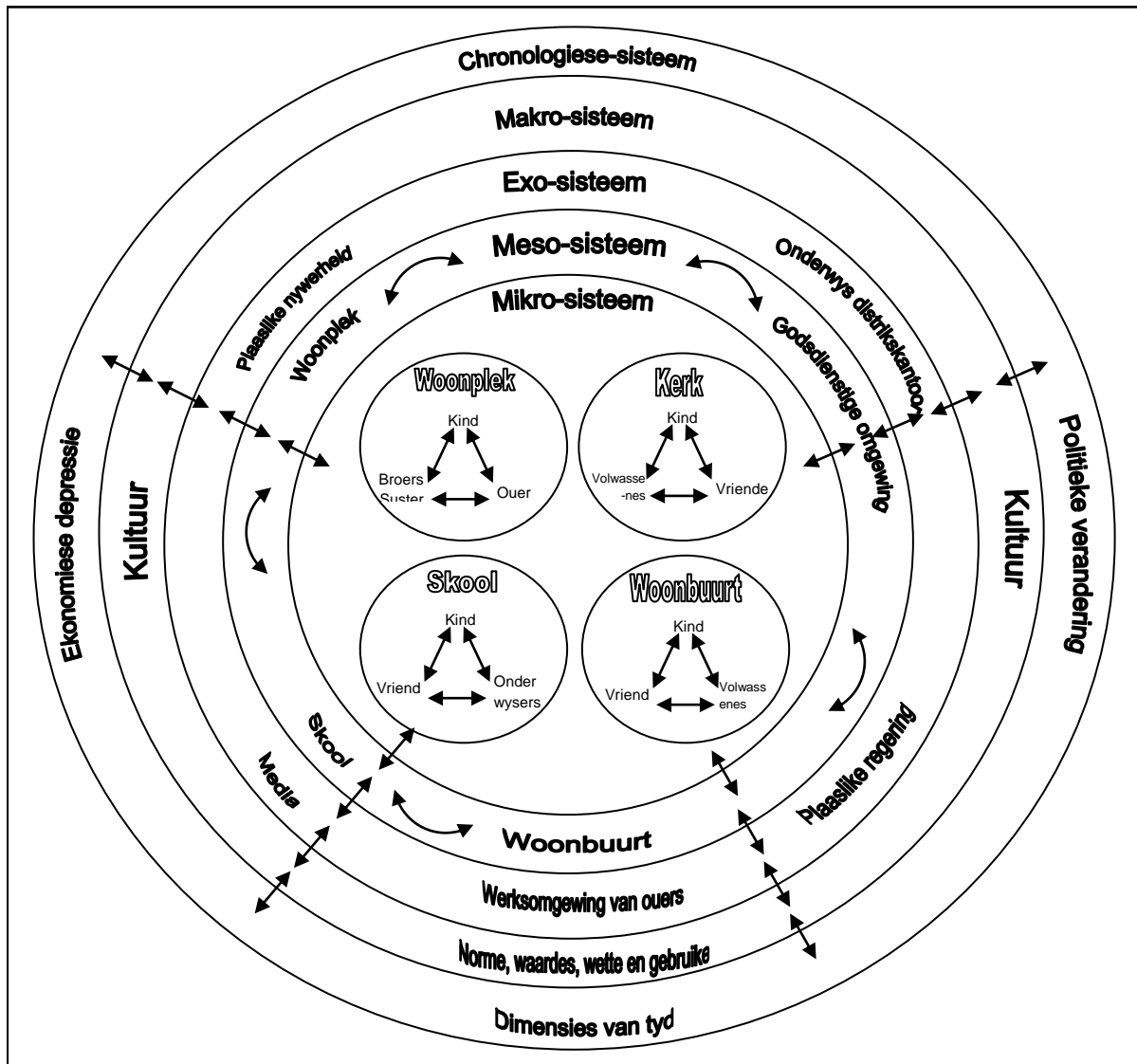


## 2.2 TEORIE VAN SKOOLKULTUUR EN -KLIMAAT

Daar gaan gepoog word om die verskynsels van skoolkultuur en -klimaat aan die hand van Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie te beskryf. Bronfenbrenner, 'n wêreldbekende Amerikaanse psigoloog, bied die konseptualisasie van die kind se ekologie aan as veelvoudige lae van geborge en onderlinge verbintenisse van omgewingsisteme, wat die ontwikkelende kind deur afwisselende grade van direktheid beïnvloed (Greene & Moore, 2000:122). In die lig van die feit dat die bio-ekologiese sisteemteorie 'n gedifferensieerde en volledige verslag van kontekstuele invloede op leerders se ontwikkeling gee, gaan dié benadering as basis in die studie van skoolkultuur en -klimaat gebruik word.

Volgens Berk (2003:27) beskou persone wat die bio-ekologiese perspektief aanhang die omgewing waar leerders hul tyd deurbring as 'n reeks van vyf strukture of sisteme wat die huis, skool en die gemeenskap insluit maar wat ook buite die grense van die huis, die skool en die gemeenskap strek. Elke aspek in die omgewing word gesien as iets wat 'n moontlike impak op die kultuur en klimaat in skole mag hê. Die vyf sisteme van Bronfenbrenner se Ekologiese teorie sluit die mikrosisteem, die mesosisteem, die eksosisteem, die makrosisteem en die chronologiese sisteem in. Figuur 2.1 illustreer die verskillende sisteme.

Figuur 2.1 Bio-ekologiese model



Aangepas uit Rogoff, 2003:46

in Kort bespreking van elke sisteem sal vervolgens gegee word.

### 2.2.1 Die mikrosisteem

Die mikrosisteem is die onmiddellike omgewing waar kinders leef. Dit verwys na die gesin, die vriendekring, die skool en die skoolaktiwiteite, die rol van skoolaktiwiteite en verhoudings binne die onmiddellike omgewing. In elk van die mikrosisteme, byvoorbeeld die gesin of die skool, is daar 'n patroon van waarneembare aktiwiteite wat deur die kind ervaar word. Die kind is volgens Bronfenbrenner se ekologiese teorie (Berk, 2003:25) nie net 'n passiewe ontvanger van ander mense rondom hom/haar se aandag en aksies nie, maar moet gesien word as 'n aktiewe krag wat

die verhouding met ander mense rondom hom/haar beïnvloed. Die mikrosisteme moet ook as 'n geïntegreerde sisteem gesien word. Dit beteken dat indien daar 'n verandering in een deel van die sisteem plaasvind, byvoorbeeld 'n rol of aktiwiteit, dit 'n ooreenstemmende effek op die ander dele van die sisteem sal hê. Die mikrosisteem is ook altyd in 'n proses van verandering. Die interaksie wat 'n kind met ander mense en aktiwiteite het, kan dus óf 'n positiewe óf 'n negatiewe effek op sy/haar ontwikkeling en gedrag hê (Du Plessis, 2008:32).

### **2.2.2 Die mesosisteem**

Die tweede vlak van die ekologiese model is die mesosisteem. Dit sluit in verhoudings tussen die mikrosisteme soos die gesin, die skool en die gemeenskap. Volgens Keenan (2002:30) kan aan die mesosisteme gedink word as die verbintenis tussen die verskillende terreine waarin 'n kind ontwikkel. Volgens Swick en Williams (2006:372) lê die krag van die mesosisteem daarin dat dit twee of meer sisteme daar stel waarin die ouers en kinders met mekaar verbind. Pipher (in Swick & Williams, 2006:372) is van mening dat die gemeenskap 'n konkrete werklikheid vir die ouers en hulle kinders moet wees. Daar moet dus, volgens die skrywer, ander volwassenes buiten die ouers wees wat vir die kinders omgee. L'Abate (in Swick & Williams, 2006:372) sien die mesosisteem as toenemende sirkels van uitgebreide verhoudings. Sonder sterk mesosisteme neig gesinne om uitmekaar te val.

### **2.2.3 Die exsosisteem**

Die exsosisteem dui op sosiale instellings waarby kinders nie teenwoordig is nie, maar dit tog 'n beduidende invloed op hulle ontwikkeling het. Dit sluit formele instansies soos gemeenskapsgesondheidsdienste, parke en ontspanningsklubs, sosiale ondersteuningsnetwerke en werksplekke in (Keenan, 2002:31). Swick en Williams (2006:372) sien die exsosisteme as areas wat die kinders nie direk ervaar nie, maar beweer dat dié areas tog 'n positiewe of negatiewe invloed op die gesin kan hê. So, byvoorbeeld, kan 'n hoë-kwaliteit toesigprogram vir kinders die gesin versterk of kan uitermatige stres in die ouer se werksomgewing die gesin benadeel.

#### **2.2.4 Die makrosisteem**

Die makrosisteem bestaan uit die ideologieë, waardes, wette, regulasies, gebruike en hulpmiddels van 'n gegewe kultuur (Keenan, 2002:31). Die makro-sisteme waarin 'n mens leef, beïnvloed met ander woorde die omvang van verhoudings. Kamerman (2000:98) is van mening dat die prioriteit wat die makro-sisteem aan die kinders se behoeftes verleen, die ondersteuning van die binnesirkels in die omgewing affekteer. Byvoorbeeld, in lande waar daar hoë standaarde vir kindersorg is en waar daar goeie werkplekvoordele vir werkende ouers is, sal kinders waarskynlik gunstige ervarings in hulle onmiddellike omgewings, soos die gesin en die skool, ervaar.

#### **2.2.5 Die chronologiese sisteem**

Volgens Bronfenbrenner (Berk, 2003:29) is die omgewing wat kinders affekteer nie 'n statiese mag nie. Inteendeel, daar is gedurige veranderinge wat plaasvind. Dié sisteem omvat met ander woorde die dimensie van tyd soos dit in verband met die ontwikkeling van die kind gebring kan word. Wanneer belangrike ontwrigtende gebeurtenisse soos 'n ekonomiese depressie en politieke veranderinge plaasvind, kan dit 'n invloed hê op hoe mense op die spanningsvolle situasies gaan reageer.

Uit bogenoemde bespreking van die bio-ekologiese teorie is dit duidelik dat hierdie teorie 'n rol kan speel in die studie van skoolkultuur, -klimaat en -geweld. Dié teorie gaan as 'n basis gebruik word om die onderlinge verhouding tussen die individu, die veelvoudige omgewings en die verbintenis met skoolkultuur en skoolklimaat te illustreer.

### **2.3 ORGANISATORIESE KULTUUR**

Alvorens skoolkultuur bestudeer word, sal daar eers na organisatoriese kultuur as agtergrondstudie vir skoolkultuur gekyk word.

Die term *kultuur* word deur antropoloë gebruik om gemeenskappe wat ten opsigte van gebruike soos kleredrag, dieet, taal en oortuigings verskil, te beskryf. Die term *organisatoriese kultuur* is ontwikkel om organisasies ten opsigte van hulle besluitnemingsprosesse en hulle dag tot dag funksionering te beskryf (Gonder, 1994:15). 'n Organisasie ontwikkel 'n spesifieke kultuur oor 'n lang tydperk. Dit verteenwoordig 'n groep mense se gedeelde begrip en verstandhoudings oor hoe

dinge gedoen behoort te word. Hierdie algemene verstandhoudings of ooreenkomste wat ontwikkel het, is gebaseer op gedeelde ondervindinge (Schein, 2004:17).

In die literatuur is daar 'n verskeidenheid definisies van organisatoriese kultuur. Sommige definisies fokus op elemente soos aanvaarding, oortuigings en waardes terwyl ander die begrip uitbrei deur die maniere hoe dinge gedoen word deur byvoorbeeld norme, gedrag en artefakte in te sluit (Martins & Coetzee, 2007:21).

Schein (2004:17) definieer kultuur as:

*... a pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems.*

Schein (2004:36) stel met die definisie voor dat kultuur nie gelyk gestel moet word aan oppervlakkige reëls en regulasies nie, maar dat dit eerder gereserveer moet word vir die dieper vlakke van veronderstellinge en oortuigings soos dit deur die lede van 'n organisasie gedeel word. Dié lede handel onbewustelik met die organisasie en omgewing se sienings op 'n basis van vanselfsprekendheid met die doel om stabiliteit en betekenis (sin) na te streef. Volgens die skrywer word die veronderstellinge en oortuigings ook as vanselfsprekend aanvaar omdat dit op 'n gereelde en betroubare grondslag, probleme oplos.

Organisatoriese kultuur word in die Meriam-Webster Aanlyn Woordeboek (Culture, 2009:1) as volg gedefinieer:

- a) *the integrated pattern of human knowledge, belief, and behavior that depends upon the capacity for learning and transmitting knowledge to succeeding generations;*
- b) *the customary beliefs, social forms, and material traits of a racial, religious, or social group;*
- c) *the set of shared attitudes, values, goals, and practices that characterize an institution or organization;*
- d) *the set of values, conventions, or social practices associated with a particular field, activity, or societal characteristic.*

Hierdie definisie verwys nie net na die geïntegreerde patroon van kennis en gedrag wat na suksesvolle generasies oorgedra word nie. Lindahl (2006:4) brei die definisie verder uit deur te noem dat die definisie ook na gemeenskaplike sake soos die basiese veronderstellinge en oortuigings rakende die aard van realiteit, waarheid, tyd, menslike natuur, menslike aktiwiteite en menslike verhoudings verwys. Lindahl (2006:5) stel dit verder dat die definisie ook die filosofieë, ideologieë, konsepte, seremonies, rituele, waardes en norme wat deur die lede van die organisasie gedeel word, insluit, om sodoende hulle gedragsoptredes te vorm. Organisatoriese kultuur omvat organisatoriese behoeftes soos gemeenskaplike taal, gedeelde idees, gedefinieerde grense, metodes om lede vir 'n organisasie te werf, metodes vir die aanwysing van gesag en mag, norme om interpersoonlike verhoudings te hanteer, kriteria daar te stel vir lofprysing en straf en hoe om maniere te vind om onvoorspelbare en stresverwante probleme op te los (Lindahl, 2006:5). Organisatoriese kultuur kan dus beskryf word as die manier waarop dinge in 'n organisasie gedoen word.

Kultuur kan bewustelik of onbewustelik in 'n organisasie 'n rol speel (Schein, 2004:8) In die werklike omgewing kan kultuur waargeneem word deur die studie van gedrag en artefakte wat aspekte soos rituele, taal, stories en die fisiese omgewing insluit. Op 'n dieper, minder bewustelike vlak word kultuur gedefinieer deur ongeskrewe reëls en norme van gedrag wat dikwels deur stories, rituele en simbole oorgedra word. Op die diepste vlakke, dikwels onbewustelik, lê kwessies soos die fundamentele veronderstellinge en kernwaardes van individue, groepe en die organisasie (Tableman, 2004:2). Dit is veral die diepste vlak waar die kultuur van 'n organisasie onversetlike en kragtig kan wees (Lindahl, 2006:4). Bogenoemde vlakke van kultuur word vervolgens in tabel 2.1 geïllustreer (Schein, 2004:26).

**Tabel 2.1 Organisatoriese kultuur**

<b>Vlakke van kultuur en hulle interaksie</b>	
<b>Artefakte en instellings:</b> Simbole, seremonies, instellings, hoorbare gedragspatrone	Sigbare organisatoriese strukture en prosesse (moeilik om te ontsyfer)
<b>Aangenome waardes en oortuigings:</b> Gevoel van wat gedoen moet word	Strategieë, doelwitte en filosofieë (aangenome regverdiging)
<b>Basiese veronderstellinge:</b>	Onbewustelike, geneem as vanselfsprekende

Verhouding met die omgewing, aard van die werklikheid, aard van die menslike natuur, aard van menslike bedrywighede, aard van menslike verhoudings oortuigings, persepsies, gedagtes en gevoelens (Fundamentele bron van waardes en aksies)

Aangepas uit Schein, 2004:26

Uit bogenoemde bespreking van die term *organisatoriese kultuur* blyk dit dat organisasies unieke eienskappe bevat. Die interaksie tussen individue en groepe binne die organisasie lei tot die ontwikkeling van gemeenskaplike waardes, oortuigings, reëls en simbole wat die lede van die organisasie met mekaar verbind om sodoende die kultuur van die organisasie te vorm.

## 2.4 SKOOLKULTUUR

### 2.4.1 Inleiding

Die begrip *skoolkultuur* is nie nuut nie. Reeds in 1932 het 'n opvoedkundige sosioloog, Wollard Waller, geargumenteer dat elke skool oor sy eie kultuur met 'n unieke stel gebruike, geskiedenis en morele gedrag- en verhoudingskodes beskik (Peterson & Deal, 2002:8). Gruenert (2008:57) is van mening dat wanneer 'n groep mense in 'n skool vir 'n beduidende tydperk saamwerk, hulle 'n gemeenskaplike stel verwagtinge ontwikkel. Hierdie verwagtinge ontwikkel dan in 'n stel ongeskrewe reëls waarby lede aanpas om sodoende goed saam te werk. Op dié manier word daar 'n gemeenskaplike skoolkultuur ontwikkel om inligting van een geslag na die ander oor te dra.

Skoolkultuur is 'n belangrike aspek van die skoollewe in dié sin dat dit 'n diepgaande effek op alle elemente van 'n skool het (Van der Merwe, Prinsloo & Steinman, 2003). Hierdie skrywers voeg by dat onderwyskundiges die effek van skoolkultuur op die skoollewe, in beide die effektiwiteit van die leerprosesse sowel as op die skool as 'n geheel besef. Vervolgens gaan daar gekyk word na verskillende definisies van skoolkultuur, die aspekte of elemente van skoolkultuur, die belangrikheid van skoolkultuur, die effek van skoolkultuur op die skoollewe en die verband tussen skoolkultuur en geweld.

## 2.4.2 Definisies van skoolkultuur

Barth (2002:7) definieer skoolkultuur as 'n komplekse patroon van norme, houdings, oortuigings, gedrag, waardes, seremonies, tradisies en mites wat diep in elke aspek van die skool gesetel is. Dit is 'n historiese nalatenskap van mag wat uitgeoefen word oor mense se denke en hulle gedrag. Hinde (2004:2) sien skoolkultuur as norme, oortuigings, tradisies en gebruike wat oor 'n tydperk in 'n skool ontwikkel is. Dit is, volgens laasgenoemde skrywer, 'n stel vanselfsprekende verwagtinge en veronderstellinge wat die aktiwiteite van die skoolpersoneel en leerders direk beïnvloed. Deal en Peterson (1999:8) omskryf skoolkultuur as:

*... a complex web of traditions and rituals that have built up over time as teachers, parents and administration work together and deal with crisis and accomplishments...culture patterns are highly enduring, have a powerful impact on performance, and shape the ways people think, act and feel.*

Uit bogenoemde definisies kan afgelei word dat skoolkultuur nie staties is nie. Dit word voortdurend hervorm en ontwikkel soos die tradisies en rituele van 'n skoolgemeenskap op mekaar inwerk. Skoolkultuur word dus gevorm deur die interaksie tussen die lede van die gemeenskap terwyl die aksies van die skoolgemeenskap weer gelei word deur die kultuur. Dit is dus 'n selfherhalende siklus. Om op te som kan skoolkultuur beskou word as 'n algemene term vir die onderliggende veronderstellinge, waardes en norme in 'n skool, asook die mites, helde, simbole, praktyke en rituele waarin die latente kultuur homself manifesteer. Skoolkultuur kan dus gesien word as 'n weerspieëling van gedeelde idees, veronderstellinge en oortuigings wat elke skool sy eie identiteit en standaard van gedraguitskomstee gee.

## 2.4.3 Elemente van skoolkultuur

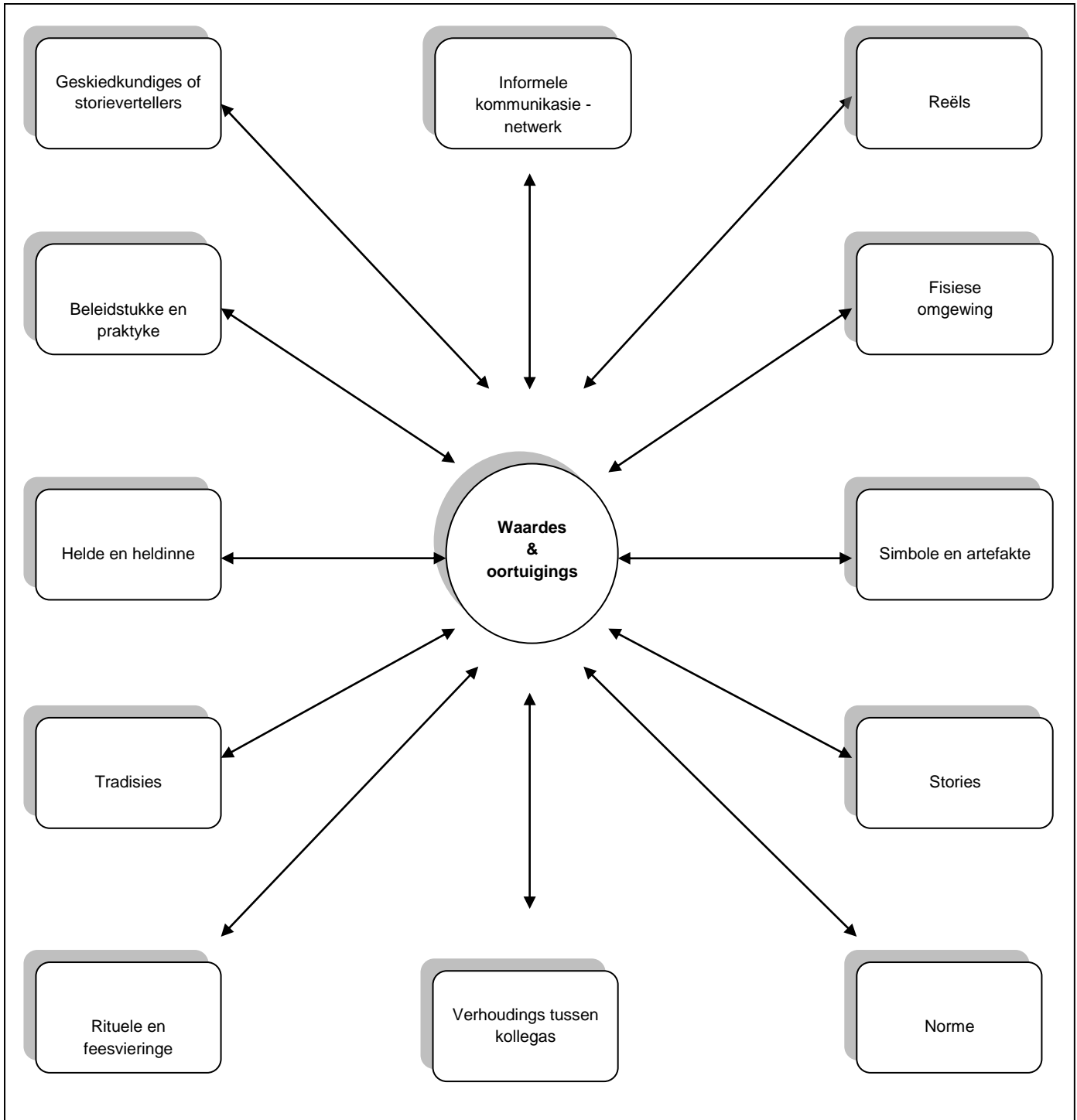
Elke skool het 'n kultuur wat bepaal hoe mense op mekaar reageer, wat hulle gaan doen of nie doen nie en wat hulle as reg of verkeerd beskou (Robbins & Alvy, 2009:23). Kultuur, volgens hierdie skrywers, weerspieël die aspekte waarvoor die skoolgemeenskap omgee, hoe hulle feesvier en waaroor hulle praat. Dit kom voor in hulle daaglikse roetines. Die skoolkultuur beïnvloed ook hulle produktiwiteit, professionele ontwikkeling, leierskapspraktyke en tradisies (Robbins & Alvy,



2009:23). Reames en Spencer (1998:7) is verder van mening dat die interne strukture en prosesse van skoolkultuur bepalend kan wees in die effektiwiteit en funksionering van 'n skool. So, byvoorbeeld, word kollegialiteit, samewerking, gedeelde besluitnemingsproesse, voortdurende verbetering van onderwyspraktyke en langtermynbetrokkenheid as wyses beskou om die kultuur in 'n skool te versterk. Cavanagh en Delhar (2001:5) stem saam dat faktore soos professionele ontwikkeling, samewerking en leierskapspraktyke 'n bydrae tot 'n kwaliteitskool maak, maar beklemtoon dat die onuitgesproke stel waardes en doelwitte wat kwaliteit aan die daaglikse skoolroetine gee en elkeen motiveer om sy beste te lewer, meer kragtig in die daarstelling van 'n goeie skoolkultuur is. Hieruit kan afgelei word dat wat in 'n skool gebeur die kernwaardes en oortuigings van die skool moet weerspieël.

Figuur 2.1 (Robbins & Alvy, 2009:24) illustreer die interaktiewe elemente van skoolkultuur. Volgens die skrywers is elke kultuurelement van nature dinamies. Dit beteken dat die elemente deur verandering die bestaande kultuur in 'n skool kan beïnvloed en as gevolg daarvan die bestaande kultuur in 'n skool kan herstruktureer. Indien die kultuur in 'n skool 'n logiese geheel vorm, behoort al die kultuurelemente die kernwaardes en oortuigings van die persone by die skool te weerspieël.

**Fig 2.2 Interaktiewe elemente van skoolkultuur**



Robbins & Alvy (2009:24)

Omdat *oortuigings* en *waardes* die sentrale gedagtes van die elemente van skoolkultuur in figuur 2.2 vorm, is dit nodig om 'n kort verduideliking van die twee begrippe te gee. *Oortuigings* word gesien as gedeelde menings en verwante aksies waarvolgens 'n skoolgemeenskap intern leef. Dit is hoe lede in die skoolgemeenskap dinge waarneem, daaroor dink en daaroor voel. Dit is dus die beginsels waarop 'n

skool funksioneer (Schein, 2004:28). *Waardes* definieer die eienskappe van die skool wat deur almal in die skoolsisteem as belangrik beskou word om die skool se beeld uit te dra (Schein, 2004:28). Samevattend kan *oortuigings* en *waardes* gesien word as die passie en die energie wat in 'n skool gebruik word om die doelwitte te bereik.

Die doel van al die interaktiewe elemente van kultuur is om 'n skoolomgewing daar te stel wat onderrig en leer sal bevorder. Volgens Brown (2004:5) kan so 'n skoolomgewing aan die volgende kenmerke herken word:

- Elkeen in die skool is besig om te onderrig of te leer.
- Daar is in elke klaskamer, gang en skoolsaal verskeie hoëkwaliteit-voorbeelde van werk en prestasies.
- Alle leerders het produktiewe verhoudings met ander leerders, onderwysers en lede van die gemeenskap.
- Prestasies van uitstaande leerders word erken en nagevolg.
- Persone in die skool luister na mekaar.
- Elkeen in die skool voel veilig genoeg om kans te waag, om verkeerd te wees, foute te maak en nuwe dinge te probeer.
- Wedersydse vertroue is duidelik teenwoordig.
- Vreemdelinge voel welkom in die skool.
- Verskeidenheid in die skool word gesien as 'n bron van krag.

In 'n omgewing met genoemde eienskappe, omring met mense wat behulpsaam is, sal onderwysers en leerders tuis en gerespekteer voel (Brown, 2004:5).

Uit bogenoemde bespreking van die elemente van skoolkultuur is dit duidelik dat hierdie elemente die lewe van onderwysers en leerders, asook die funksionering van skole kan beïnvloed. Dit is ook duidelik dat hierdie elemente 'n rol speel wat van skole komplekse sosiale instellings maak. Die elemente van skoolkultuur het ook 'n definitiewe impak op die manier waarop lede van die skoolgemeenskap die funksionering van die skool behartig. Dit sal weer op hul beurt die betrokkenheid van onderwysers en leerders, asook die prosesse van formele onderrig by die skool beïnvloed. Vervolgens gaan daar na die belangrikheid van skoolkultuur gekyk word.

#### **2.4.4 Belangrikheid van skoolkultuur**

Elbot en Fulton (2008:2) is van mening dat skoolkultuur, of dit lewendig of sterwend is, alles waarmee die skool geassosieer word, kan affekteer. Peterson en Deal (2002:10), Barth (2002:7) asook Van der Merwe *et al.* (2003:15) sien kultuur as 'n netwerk van rituele, norme en waardes wat elke aspek van die skoollewe infiltreer. Ook Matos, Lens en Vansteenkiste (2009:163) argumenteer dat skoolkultuur 'n impak op die algehele skoolomgewing kan hê. Die skrywers sien die impak van kultuur veral op die akademiese en persoonlike ontwikkeling van leerders. Kultuur kan ook eenheid en betekenis in die skoolomgewing skep wat betrokkenheid inspireer en produktiwiteit kan verhoog. Weller en Weller (2002:139) verduidelik bogenoemde stellings as volg: "to a large extent ... culture contributes to the school's effectiveness or ineffectiveness."

Kultuur, volgens die skrywers, stel dus vir die onderwysers en leerders die standaard en riglyne vir daaglikse aktiwiteite. Hoy en Miskel (2005:129) en Miles (2003:348) is verder van mening dat skoolkultuur die skool as 'n eenheid bymekaar hou en dat dit aan die skool 'n eiesoortige identiteit verskaf.

Uit die voorafgaande sienings oor die belangrikheid van skoolkultuur kom dit voor dat al die skrywers dit eens is dat skoolkultuur belangrik is en dat dit elke aspek van die skoollewe kan beïnvloed. Skoolkultuur kan dus eenheid en betekenis skep asook betrokkenheid en produktiwiteit bevorder. Waar daar 'n positiewe kultuur geskep is en daar eenstemmigheid is om dié positiewe kultuur te handhaaf, kan daar dan tot die gevolgtrekking gekom word dat sulke skole voorspoedig en vooruitstrewend sal wees. Vir die doel van die studie is dit ook belangrik dat daar gekyk word na die effek wat kultuur op die skoollewe het.

#### **2.4.5 Die effek van kultuur op die skoollewe**

Hinde (2004:3) vergelyk skoolkultuur met die lug wat 'n mens inasem. Niemand sal dit raaksien voordat dit nie bedorwe of vuil is nie. Volgens die skrywer kan kultuur 'n positiewe of 'n negatiewe invloed hê op die funksionering van 'n skool. Hansen en Childs (1998:15) is van mening dat mense graag in 'n omgewing wil werk waar die toestande aantreklik en uitnodigend is. Die omgewing moet 'n klimaat van ondersteuning en aansporing hê waar die vlakke van fisiese gemak soos verhitting,

verkoeling en lig optimaal is. Peterson en Deal (1998:29) beskryf soortgelyke toestande in 'n skool as:

- waar die personeel gedeelde doelwitte het;
- waar daar onderliggende norme van kollegialiteit, verbetering en harde werk is;
- waar rituele en tradisies eie suksesse van leerders, die innovasies van onderwysers en ouerbetrokkenheid komplimenteer;
- waar die informele netwerk van storievertellers, helde en heldinne 'n sosiale web van informasie, ondersteuning en geskiedenis voorsien;
- en waar sukses, vreugde en humor oorvloedig is.

Peterson en Deal (1998:29) wys verder daarop dat 'n skool met 'n positiewe kultuur 'n plek is waar daar 'n gemeenskaplike besef is van wat belangrik is. Daar is ook 'n gemeenskaplike etos van omgee en 'n gemeenskaplike verbintenis om leerders te onderrig. Die skrywers is verder van mening dat skole wat genoemde positiewe kwaliteite ten toon stel, onderwysers en leerders het wat bereid is om kansen te waag en bereid is om veranderinge aan te bring.

Hinde (2004:4) omskryf 'n skool met 'n negatiewe kultuur as 'n omgewing waar die onderwysers en die leerders onwillig is om te verander en waar die gees wederstrewig is. Dit is dié tipe skole, volgens die skrywer waar mense verkies om nie te wees nie. Dit is skole waar negatiewe gesprekke, interaksies en beplanning domineer en daar geen suksesverhale aangeteken is nie.

Samevattend kan afgelei word dat skoolkultuur 'n kragtige stelsel van rituele, norme en waardes is wat elke aspek in die skool affekteer. Skoolkultuur beïnvloed dus dit waarop mense fokus, hulle betrokkenheid by die skool, hulle vlakke van motivering en die graad van produktiwiteit. 'n Positiewe skoolkultuur verskerp met ander woorde die fokus van alledaagse gedragpatrone en fokus ook die aandag op dit wat belangrik en waardevol is. Dit mag ook instellings verseker waar daar effektiewe dissipline is en waar daar 'n omgewing is waar mense geborge voel.

#### 2.4.6 Die verband tussen skoolkultuur en -geweld

Sullivan en Keeney (2008:6), Tableman (2004:2) en Cavanagh en Delhar (2001:8) is dit eens dat skole nie leerders se reg tot onderwys of die daarstelling van effektiewe dissipline en veiligheidsbeleidstukke kan verseker tensy daar 'n gesonde en gerespekteerde skoolkultuur teenwoordig is nie. Gesien teen die agtergrond van die definisies van skoolkultuur (cf. 2.4.2) kan 'n positiewe skoolkultuur 'n omgewing skep waar mense sosiaal, emosioneel en fisies veilig voel. Dit kan tot gevolg hê dat onderwysers, leerders en ouers saamwerk om 'n gemeenskaplike visie vir die skool daar te stel. Die Verenigde Nasies se Committee on the Rights of the Child (2008:9) erken ook dat skole 'n kultuur waar menseregte soos begrip, vrede, verdraagsaamheid en gelykheid ingebou is, moet bevorder.

Waar skole 'n positiewe kultuur skep, dra dit by tot die verbetering van leerprosesse, wat tot gevolg sal hê dat leerders 'n gevoel van verbintenis met die skool ervaar en dat dit op sy beurt weer sal bydra tot die vermindering van dissiplinêre probleme (Sullivan & Keeney, 2008:6; Brady, 2008:2; Brown, 2004:4). Zepeda (2004:24) is ook van mening dat 'n positiewe skoolkultuur 'n veiligheidsnet teen skoolgeweld kan voorsien, maar dat 'n negatiewe skoolkultuur 'n donker wolk oor die aktiwiteite van onderwysers en leerders kan vorm.

In navorsing oor misdaad in skole in die VSA is bevind dat skole wat 'n positiewe kultuur deur karakterbou en sosiale vaardighede bou, 'n beter kans het om skoolgeweld te beveg (Black, 2008:1). Daar is ook bevind dat spesifieke sekerheidsmaatreëls en ingrypingsprogramme alleen geen impak op die voorkoming van skoolgeweld het nie, maar waar programme in plek gestel is om die kultuur van die skool te verbeter, daar minder geweldsmisdade voorgekom het. Bogenoemde navorser het tot die gevolgtrekking gekom dat kultuurprogramme wat op die verbetering van wedersydse respek, onderlinge verhoudings, empatie met ander en gesonde skoolomgewings konsentreer, 'n groter kans staan om geweldsmisdade by skole teen te staan. Ook Sullivan en Keeney (2008:6) noem dat navorsing onder onderwysers in skole in New York oor skoolveiligheid getoon het dat die meerderheid van onderwysers van mening was dat die afwesigheid van 'n omvattende kultuur en positiewe verhoudings die grootste bedreiging vir veiligheid in skole inhou. So, byvoorbeeld, is daar deur onderwysers gerapporteer dat in skole

waar daar geen gemeenskapsgevoel bestaan nie, waar niks saamgedoen word nie en waar geen suksesse gevier word nie, daar spanning tussen leerders bestaan. Bedreigings van skoolveiligheid soos bendes, gevegte en konflik kan, volgens die menings van die onderwysers, slegs aangespreek word indien die skool oor 'n positiewe en gerespekteerde kultuur beskik.

Uit bogenoemde omskrywings van skoolkultuur en -geweld kan die afleiding gemaak word dat wanneer 'n skool 'n negatiewe kultuur openbaar, daar min rigting en leiding gegee word wanneer leerders se gedragspatrone verkeerd is. Met ander woorde, die skoolkultuur skryf slegs oppervlakkig voor hoe onderwysers en leerders in sekere situasies moet optree. Dit beteken dat daar in 'n skool met 'n negatiewe kultuur, geen voorskrifte bestaan hoe lede van die skoolgemeenskap **moet** optree nie, maar eerder hoe hulle **kan** optree.

#### 2.4.7 Samevatting

In die voorafgaande besprekings is die konsepte *organisatoriese kultuur* en *skoolkultuur* uiteengesit. Daar is gepoog om die terme *organisatoriese kultuur* en *skoolkultuur* deur middel van definisies te verduidelik. Daar is ook gepoog om die verskillende vlakke van organisatoriese kultuur te analiseer: (1) sigbare artefakte, (2) aangenome oortuigings, waardes, reëls en gedrag norme en, (3) vanselfsprekende, basiese en onderliggende veronderstellinge. Verskillende elemente van skoolkultuur is ook uitgelig as sleuteldoelwitte wat skoolorganisasies probeer nastreef. Daar moet egter nie aanvaar word dat dié elemente die hele skoolkultuur omskryf nie óf dat dieselfde elemente dieselfde vlak van belangrikheid in elke skool het nie. Die belangrikheid en die effek van skoolkultuur op die skool en die skoolgemeenskap, asook die verband tussen skoolkultuur en skoolgeweld, is uitgelig.

Soos reeds genoem, is skoolkultuur en -klimaat afsonderlike, maar hoogs verwante en interaktiewe dimensies van die skoollewe. Vir die doeleindes van hierdie studie moet 'n ondersoek na beide die organisatoriese- en skoolklimaat gedoen word. Vervolgens sal daar gepoog word om organisatoriese- en skoolklimaat aan die hand van 'n literatuurstudie te omskryf.

## 2.5 ORGANISATORIESE KLIMAAT

### 2.5.1 Inleiding

Die organisatoriese omgewing bepaal die gedrag van mense in 'n organisasie (Zagar, 2009:1). Volgens die skrywer is dit belangrik om menslike hulpbronne in 'n organisasie effektief te bestuur en om die omgewing te ken en te verstaan. Vijayakumar (2007:249) voeg by dat aangesien organisatoriese kultuur en -klimaat gebruik word om die organisatoriese omgewing te beskryf, dit ook as belangrike psigologiese konstruksies beskou kan word in die funksionering en ontwikkeling van organisasies.

Die belangrikheid in die bestudering van kultuur en klimaat word gebaseer op die klassieke model van Levin (1936), waar gedrag as die gevolg van interaksie tussen individue en hulle omgewing bespreek word. Daar word byvoorbeeld in die model gevind dat 'n individu op 'n spesifieke situasie reageer, gebaseer op sy/haar persepsie van so 'n situasie. Dit beteken dat 'n werksituasie of 'n organisatoriese omgewing spesifieke situasies skep wat die omgewing kan beperk, asook die gedrag van lede in die organisasie kan beïnvloed (Patapas & Dirzyte, 2003:37).

### 2.5.2 Definisies van organisatoriese klimaat

Die huidige konsep van organisatoriese klimaat is eers omvattend in die 1970's ondersoek, alhoewel die idee van organisatoriese klimaat al in die 1930's bekend gestel is as die *sosiale klimaat* in die werksplek. Aanvanklik is organisatoriese klimaat gedefinieer in terme van formele organisatoriese beleidstukke, werknemersbehoefte, waardes en persoonlikhede (Patapas & Dirzyte, 2003:37). Daar is ook geargumenteer dat organisatoriese klimaat primêr bepaal word deur die sienings van die leiers in 'n organisasie en die verhoudings tussen bestuurders en ondergeskiktes. Van die vroeëre definisies het ook bepaal dat organisatoriese klimaat gesien kan word as 'n normatiewe struktuur van houdings en gedragstandaarde. Dit sou ook as basis dien vir die interpretering van situasies asook om leiding en rigting aan aktiwiteite te gee (Kundu, 2007:100).

Die assessering van werknemers se persepsies van die organisasie het egter toenemend die belangstelling van navorsers oor organisatoriese klimaat geprikkel. Organisasoriese klimaat word deur navorsers as 'n multidimensionele samestelling



gesien in dié sin dat die aspekte van klimaat as algemeen en relevant tot die meeste organisasies beskou is (West & Patterson, 1999:22). Dit het tot gevolg gehad dat daar verskillende opvattinge en benaderings deur verskillende navorsers gehuldig is. Clissold (2006:2) noem as voorbeeld die strukturele en perseptuele benaderings.

Die *strukturele benadering* argumenteer dat klimaat 'n kenmerk is van organisatoriese aspekte soos die grootte van die organisasie, die struktuur en leierskapstyle. Die *perseptuele benadering* gaan van die standpunt uit dat dit die individu en nie die strukture is wat die oorsprong van klimaat in 'n organisasie bepaal nie. Dit is dus die individu wat betekenis aan die organisasie en sy komponente gee (Clissold, 2006:2). Die probleem met dié benadering is egter dat die afsonderlike benaderings slegs een kant van 'n relatiewe komplekse proses oorweeg. Organisasies en individue is komplekse, dinamiese, veranderlike en ontwikkelende dimensies wat die interaksie tussen die twee benaderings weespieël. Om slegs een van die benaderings te oorweeg, is te simplisties.

Moran en Volkwein (1992:21) stel die *interaktiewe benadering* voor. Hierdie benadering argumenteer dat daar deur die interaksie tussen 'n individu en sy omgewing 'n gedeelde stel persepsies of klimaat gevorm word. Klimaat word dan gedefinieer as die totale effek van die interaksie tussen die karakter van die persoon en die organisasie. Klimaat word met ander woorde gevorm deur die interaksie tussen lede van die organisasie en die verwisseling van inligting deur kommunikasie. Daarom word daar deur verskeie ervarings en gesprekke 'n gedeelde betekenis geskep. Die volgende, meer "moderne" weergawes van definisies van organisatoriese klimaat illustreer die interaktiewe benadering.

Volgens Aarons en Sawitzky (2006:290) verteenwoordig organisatoriese klimaat die globale indruk wat 'n werknemer van die organisasie het. Dit sluit die persepsie van en emosionele gedrag jeens die werksomgewing in. Organisasoriese klimaat weerspreeël met ander woorde die werknemers se persepsies ten opsigte van die omgewing. Zagar (2009:1) sluit by bogenoemde definisie aan deur die organisatoriese klimaat te definieer as werkers se waarneming (sien en ervaar) van aspekte in die werksomgewing (gebeure, optredes, verhoudings, kommunikasie en reëls). Owen (2004:178) definieer organisatoriese klimaat as die algemene *atmosfeer, persoonlikheid, gees en etos* van 'n organisasie, die sosiaal-psigologiese

omgewing wat alle gedrag beïnvloed en tipies gemeet word deur die persepsies van werknemers.

Samevattend kan organisatoriese klimaat gesien word as 'n totale eenvormige persepsie van die organisasie. Dit het gemeenskaplike karaktereienskappe; dit is beskrywend; dit kan een organisasie van 'n ander onderskei; en dit integreer en weerspieël individuele-, groep-, en organisatoriese veranderlikes.

## 2.6 SKOOLKLIMAAT

### 2.6.1 Inleiding

*Anyone who visits more than a few schools notes quickly how schools differ from each other how they feel. In one school the teachers and the principal are zestful and exude confidence in what they are doing. They find pleasure in working with each other; this pleasure is transmitted to students ... In a second school the brooding discontentment of the teachers is palpable; the principal tries to hide his incompetence and his lack of sense of direction behind a cloak of authority... And the psychological sickness of such a family spills over on the students who, in their own frustration, feed back to the teacher a mood of despair. A third school is marked by neither joy nor despair, but by hollow ritual ... in a strange way the show doesn't seem to be "for real."*

Andrew W. Halphin (Hoy & Forsyth, 1986:148)

Bogenoemde aanhaling illustreer die verskille wat tussen skole bestaan. In die een skool is daar 'n passievolle atmosfeer wat daarop dui dat dit 'n skool is wat ten volle funksioneer. Die personeel en leerders werk hard en is gelukkig met dit wat hulle doen en bereik. Daarteenoor word 'n skool gevind waar die atmosfeer neerdrukkend is en waar die personeel en leerders ongelukkig is met hulle werks- en leeromstandighede. Dit gee dan aanleiding tot 'n gevoel van wanhoop en so 'n skool funksioneer nie optimaal nie.

Die skool kan as die *tuiste* van onderwysers en leerders beskou word. Om onderwysers en leerders se volle potensiaal te laat realiseer, is dit belangrik dat hulle veilig moet voel, asook dat hulle aanvaar moet word in die werk- en leeromgewing. Die klimaat in die skool moet daarom van so 'n aard wees dat individue in alle aspekte van hulle lewe kan floreer (Johnson & Stevens, 2006:2).

Onderwysers het reeds die afgelope honderd jaar die belangrikheid van skoolklimaat besef (Cohen *et al.*, 2008:3). Freiberg en Stein (1999:11) sien skoolklimaat as die hart en siel van 'n skool. Dit gaan, volgens die skrywers, oor daardie kragte in 'n skool wat vir onderwysers, leerders en administrateurs bepalend is vir hulle toegeneentheid jeens die skool, asook die rede waarom hulle elke dag daarna uitsien om by die skool te wees. Skoolklimaat gaan dus oor daardie kwaliteite van 'n skool wat elke individu geborge en waardig laat voel en terselfdertyd 'n unieke omgewing skep waaraan hulle kan behoort. Freiberg en Stein (1999:11) omskryf die belangrikheid van skoolklimaat verder en beweer dat dit 'n gesonde leeromgewing kan skep, dat dit die leerders en ouers se drome en aspirasies kan koester, dat dit die stimulering van kreatiwiteit en entoesiasme kan bevorder en dat dit almal by die skool kan ophef.

In die afdeling oor skoolklimaat sal die literatuurstudie verder fokus op die konsep van skoolklimaat, die kerndimensies van skoolklimaat, asook die bespreking van elke kerndimensie.

## **2.6.2 Definisies van skoolklimaat**

Alhoewel die konsep *skoolklimaat* reeds sedert 1908 bestudeer word, kan opvoedkundiges en navorsers nog nie ooreenkom oor 'n eenvormige betekenis van die terminologie of definisies nie (Cohen *et al.*, 2008:3). Afhangende van die aard van 'n studie, kan skoolklimaat as die skoolomgewing of as die skoolleeromgewing gesien word (Johnson & Stevens, 2006:2). Skoolklimaat verwys na die sosiale sisteem van gedeelde norme en verwagtinge (Brookover, Schweitzer, Schneider, Flood & Wisenbaker, 1978:301) as die stel norme en verwagtinge wat aan leerders voorgehou word (West, 1985:451); die psigies-sosiale konteks waarin onderwysers werk en onderrig (Fisher & Fraser, 1991:13); die moraal van onderwysers (Brown & Henry, 1992:951); die vlak van bemagtiging vir onderwysers (Short & Rinehardt, 1992:951); leerders se persepsies van die "persoonlikheid" van die skool (Johnson, Johnson & Zimmerman, 1996:64); die omgewing vir leerders soos aangedui deur die hoeveelheid negatiewe leerdergedrag in die skool (Bernstein, 1992:297); of die fisiese en emosionele welstand van die skoolorganisasie (Freiberg & Stein, 1999:149). Skoolklimaat kan dus gesien word as óf 'n samestelling wat die

betrokkenheid van elkeen by die skool verteenwoordig, óf as iets wat primêr as 'n funksie van onderwyser en leerders beskou word.

Skoolklimaat kan in akademiese en sosiale klimaat onderverdeel word. Daar word soms na sosiale klimaat verwys as die “kulturele dimensie”. Norme, prosesse en strukture in die akademiese klimaat het 'n direkte impak op kwaliteit onderrig en leerderprestasies. Sosiale klimaatsnorme, prosesse en strukture het 'n indirekte impak op die leerproses deurdat dit die aktiwiteite van die skool vir die leerders belangrik maak (Sackney, 1988:5). Die volgende definisies illustreer verskillende sienings van skoolklimaat oor die laaste paar dekades.

Litwin en Stringer (1968:5) definieer *skoolklimaat* as die waargenome, subjektiewe effek van die formele sisteem, die informele leierskapstyl van skoolhoofde en die invloed van belangrike omgewingsfaktore op die houdings, oortuigings, waardes en motivering van die mense wat in 'n bepaalde skool werk. Hierdie definisie verwys na die waarneembare invloed van alle aspekte op die skool: die aard van die werk, die mense, die argitektuur van die geboue en hulle omgewing, die geskiedenis, die organisatoriese strukture en die bestuursverhoudings ten opsigte van die houding, die motivering en die akademiese prestasies van die mense wat in die skool werk.

Kelley (1980:1) verwys na *skoolklimaat* as 'n weerspieëling van die spesifieke aard en natuur van skoolklimaat en die gevoel wat mense in die skool ten opsigte van die skoolklimaat het. Dit vorm die basis vir die verwagtinge wat die mense ten opsigte van die skool koester, asook hulle interpretasies van gebeure en aktiwiteite binne die skool. Dit het 'n direkte invloed op die motivering en prestasies van onderwysers en leerders.

Volgens Hoy en Miskel (2005:185) is *skoolklimaat* 'n breë konsep wat na onderwysers en leerders se persepsies van die skool verwys. Skoolklimaat word dan ook beïnvloed deur die formele organisasie, die informele organisasie en die leierskapspraktyke in die skool. Skoolklimaat kan gevolglik, volgens die skrywers, gedefinieer word as die relatiewe, blywende kwaliteit skoolomgewing soos dit deur die onderwysers en leerders ervaar word en hoe dit hulle gedrag beïnvloed.

Schreuder en Landey (2001:67) definieer *skoolklimaat* as die unieke atmosfeer in 'n spesifieke skool en die wyse waarop mense in die skool hierdie atmosfeer ervaar. Die atmosfeer in elke skool is, volgens die skrywers, uniek as gevolg van:

- die interaksie tussen die skoolhoof, onderwysers, leerders, ouers en departementele amptenare;
- die houding van dié mense ten opsigte van die skool;
- die waardes wat in die skool toegepas word;
- die leierskap- en bestuursbenadering wat in die skool gevolg word; en
- die mate waar daar erkenning aan bydraes en prestasies gegee word.

Zepeda (2004:37) vermeld dat *skoolklimaat* die sosiale atmosfeer is waarin mense op mekaar en die skoolomgewing inwerk. Dit sluit ook in die persepsies wat mense het van die verskillende aspekte van die interne omgewing soos veiligheid, hoë verwagtinge, verhoudings met onderwysers, leerders, ouers en administrateurs.

Volgens Freiberg (1998:22) sluit *skoolklimaat* ook dié aspekte in die skool in wat gedrag kan beïnvloed. Volgens die skrywer is hierdie elemente wat die skoolklimaat saamstel kompleks en wissel van die kwaliteit van interaksie tussen onderwysers in die personeelkamer tot die geraasvlakke in die gange en speelgronde, van die fisiese strukture van die geboue tot die fisiese gemaksvlakke (sluit faktore soos verhitting, verkoeling en beligting in); asook hoe veilig individue voel. Selfs die grootte van die skool, die geleentheid vir onderwysers en leerders om op óf 'n formele óf informele vlak te kommunikeer, kan tot 'n gesonde leeromgewing bydra.

Opsommend verwys *skoolklimaat* na die kwaliteit en karakter van die skoollewe. Dié kwaliteit en karakter word gebaseer op die patrone van die leerervarings in die skool en weerspieël norme, doelwitte, waardes, interpersoonlike verhoudings, onderrig, leer en leierskapspraktyke asook organisatoriese strukture. Skoolklimaat verwys ook na die dimensies van die omgewing wat die volgende insluit; die ekologie (die fisiese en materiële aspekte), die milieu (die sosiale aspekte wat te doen het met die teenwoordigheid van mense en groepe), die sosiale sisteem (die sosiale aspekte wat te doen het met voorbeelde van verhoudings tussen persone en groepe) en kultuur (die sosiale aspekte wat gemoeid is met geloofsoortuigingsisteme, waardes, kognitiewe strukture en betekenis). Uit bogenoemde definisies is dit duidelik dat skoolklimaat uit 'n komplekse stel elemente bestaan. Daar gaan vervolgens gepoog word om die komponente van skoolklimaat aan die hand van tabel 2.2 te verduidelik.

## 2.7 KERNDIMENSIES VAN SKOOLKLIMAAT

Oor die laaste drie dekades het opvoedkundiges en navorsers tot die gevolgtrekking gekom dat die skoolklimaat uit 'n komplekse stel elemente bestaan (Cohen *et al.* 2008:4). Skrywers in die onderwyspraktyk stel voor dat daar vier kerndimensies van die skoollewe is wat skoolklimaat kan beïnvloed, naamlik veiligheid, onderrig en leer, verhoudings en omgewing (Cohen *et al.*, 2008:1; Johnson & Stevens, 2006:2, Tableman, 2004:3; Sackney, 1988:6). Tabel 2.2 som die vier kerndimensies van skoolklimaat op. Dit sluit ook die belangrike rigtingswysers wat daarmee geassosieer word in.

**Tabel 2.2 Kerndimensies van skoolklimaat**

<b>Veiligheid in skole</b>	<b>Belangrike skoolklimaatrigtingwysers</b>
Fisiese veiligheid	Krisisplanne; beleidstukke en uiteengesette reëls; duidelike en konsekwente reaksies op oortredings; hoe mense fisieke veiligheid in die skool ervaar; eenvormige houdings teenoor geweld.
Sosiaal-emosionele veiligheid	Houdings ten opsigte van individuele verskille; reëls wat verband hou met skeltaal en teistering; leerders en volwassenes se houding en reaksies teenoor afknouery; konflikthantering in die kurrikulum; geloof en vertrouwe in skoolreëls.
<b>Onderrig en leer</b>	<b>Belangrike skoolklimaatrigtingwysers</b>
Kwaliteit van onderrig en leer	Hoë verwagtinge van leerderprestasies; erkenning van alle leerstyle; voorsiening van hulp waar nodig; verbintenis van leer tot die werklikheid; toepaslike leermateriaal; prysuitdelings; geleenthede tot deelname; verskillende tipes onderrigmetodes; onderrigleierskap; waardering vir kreatiwiteit.
Sosiale, emosionele en etiese onderrig	Die belangrikheid van sosiale, emosionele, etiese en akademiese onderrig; toewyding van onderwysers om sosiale, emosionele, etiese en akademiese vaardighede aan leerders oor te dra; die duidelike en onvoorwaardelike aanleer van sosiale, emosionele, etiese en akademiese vaardighede in die skool.
Deurlopende professionele ontwikkeling van onderwyspersoneel	Maatstawwe en standaarde om deurlopende verbetering in onderrig te ondersteun; sistematiese en deurlopende professionele ontwikkeling; datagedrewe besluitneming ten opsigte van onderrig; evaluering van skoolstelsels; ervaring deur

Skoolleierskap	<p>onderwysers dat die professionele ontwikkeling relevant en tot hulp sal wees in hulle onderwysloopbaan.</p> <p>Visie; administratiewe toeganklikheid en ondersteuning; skoolleiers respekteer skoolgemeenskap.</p>
<b>Verhoudings</b>	<b>Belangrike skoolklimaatrigtingwysers</b>
Diversiteit van verhoudings	<p>Positiewe volwasse-tot-volwasse verhoudings tussen onderwysers, administrateurs en personeel; positiewe leerder-tot-leerder verhoudings; seuns tot dogters verhoudings; verbintenis van leerders tot een of meer onderwysers; gemeenskaplike akademiese besluitnemingsprosesse; waardering en erkenning van verskeidenheid; koöperatiewe leer; portuurgroepverbintnisse; leerderdeelname aan leer en dissipline; konflikgeweldvoorkoming; bereidwilligheid om “nee” te sê.</p>
Onderwysgemeenskap en samewerking	<p>Wedersydse ondersteuning en deurlopende kommunikasie tussen leerders en volwassenes;</p> <p>skoolgemeenskapsbetrokkenheid; ouers se deelname aan skoolbesluitneming; gemeenskaplike ouer-onderwyser norme in leer en gedrag; leerder-gesin-ondersteuningsprogramme.</p>
Moraal	<p>Toegewyde leerders; entoesiasme van onderwysers ten opsigte van hulle werk; leerders en personeel se positiewe gevoelens teenoor die skool en skoolgemeenskap.</p>
<b>Omgewing</b>	<b>Belangrike skoolklimaatrigtingwysers</b>
Fisiese en strukturele omgewing	<p>'n Netjiese en skoon omgewing; genoegsame ruimte;</p> <p>genoegsame onderrigmateriaal en onderrigtyd; estetiese kwaliteit van geboue en terrein; hanteerbare grootte van skool (getalle); kurrikulêre en buite-kurrikulêre aktiwiteite.</p>

*Cohen et al. (2008:48)*

Alhoewel tabel 2.2 die indruk mag skep dat daar slegs vier vasgestelde kerndimensies, elk met sy eie subdimensies van skoolklimaat is, kan dit as gevolg van die kompleksiteit van skoolklimaat nie as 'n algemeen aanvaarbare lys van skoolklimaat-elemente beskou word nie. Uit die literatuur is dit egter duidelik dat die vier aspekte van skoolklimaat soos dit in tabel 2.2 geïllustreer word, effektief aangewend kan word ten einde die kerndimensies van skoolklimaat te verstaan (Cohen, 2008:49).

Omdat skoolklimaat verder 'n direkte gevolg van die interaksie tussen norme, waardes en oortuigings in die skoolomgewing is, sal tabel 2.2 as raamwerk dien in die bespreking van aspekte wat die klimaat in skole kan beïnvloed. Vervolgens gaan daar 'n oorsig gegee word van die algemene veiligheid in skole.

### **2.7.1 Veiligheid in skole**

In 2001 het die eertydse Minister van Onderwys in Suid-Afrika, Kader Asmal, in 'n toespraak by die bekendstelling van *Signpost for Safe Schools* as volg geargumenteer:

*We must provide a safe school environment; we must offer protection from physical and emotional harm ..., if we are to be successful in achieving our educational goals. We must succeed in overcoming violence, criminal activities, bullying and vandalism in our schools ...*

Uit bogenoemde stelling blyk dit dat daar reeds in 2001 bekommernis was oor die veiligheid in skole in Suid-Afrika. Om geweld in skole te voorkom, het die minister dit duidelik gestel dat veilige skole gevestig behoort te word.

In 'n verslag deur die South African Institute of Race Relations (SAIRR) (Khumalo, 2008:1) word daar aangedui dat Suid-Afrikaanse skole van die gevaarlikste ter wêreld is. In dié verslag word Suid-Afrikaanse skole, volgens 'n studie deur die Institute for Education Science (IES) in die VSA laaste uit dertig lande geplaas. In reaksie op hierdie verslag het die Suid-Afrikaanse Nasionale Departement van Onderwys verseker dat alles gedoen word om skole veilige omgewings vir leerders te maak (Khumalo, 2008:1). Uit voorafgaande kan afgelei word dat die veiligheid in skole hoë prioriteit in die Suid-Afrikaanse onderwysgemeenskap geniet. Dit is gevolglik belangrik dat skoolveiligheid meer omvattend ondersoek sal word

Bucher en Manning (2005:56) omskryf 'n veilige skool as 'n plek waar die skoolklimaat leerders, onderwysers, administrateurs, ouers en besoekers toelaat om op 'n positiewe en nie-dreigende manier met mekaar te kommunikeer. Volgens Mabie (2003:157) is 'n veilige skool 'n plek waar onderwys in 'n omgewing kan plaasvind wat vry van intimidasie, geweld en vrees is. So 'n omgewing sal, volgens Mabie (2003:157), 'n opvoedkundige klimaat daarstel wat 'n gees van aanvaarding en omgee weerspieël. Dit sal ook 'n plek wees wat vry is van afknouery en waar verwagte gedragsoptredes duidelik gekommunikeer, konsekwent en regverdig



toegepas word. Stephens (2007:2) sluit hierby aan deur 'n veilige skool te beskryf as 'n plek waar onderwysers en leerders in 'n omgewing vry van intimidasie en vrees kan onderrig en leer. Osher en Warger (1998:19) klassifiseer ook veilige skole as skole waar daar sterk leierskap, ouer- en -gemeenskaps-betrokkenheid, hoë vlakke van leerderdeelname en gedragskodes is om verantwoordelike gedrag te verseker. Veilige skole word dus gekarakteriseer deur goeie dissipline, kommunikasie, 'n kultuur en klimaat wat bevorderlik is vir onderrig en leer, goeie administrasiepraktyke en 'n afwesigheid of lae vlakke van misdaad en geweld.

Vanuit 'n regsoogpunt gesien, beskryf hoofstuk 2 in die Grondwet, 1996 (Wet 108 van 1996) verskeie regte wat van toepassing is op 'n veilige skoolomgewing (Prinsloo, 2005:4). Dit word gedefinieer deur menseregte, nasionale wetgewing, gemene reg en skoolbeleid wat van toepassing is indien die fundamentele regte van groepe en individue beskerm moet word.

Die Suid-Afrikaanse Onderwysdepartement het 'n belangrike plig jeens die veiligheid en beskerming van leerders, nie net in terme van die Grondwet en skoolwetgewing nie, maar ook in terme van die *in loco parentis* (onderwyser "waarnemend as ouer") beginsel (Bray, 2000:66). Al die pligte sluit die verantwoordelikheid vir die fisiese en psigologiese welstand van leerders in. Die *in loco parentis* status wat onderwysers het, dwing skole om potensiële gevare te identifiseer en leerders deur pro-aktiewe optredes daarteen te beskerm. Vervolgens gaan daar gekyk word na die fisiese en sosiaalemosionele subkomponente van 'n veilige skool wat skoolklimaat onderskryf (cf. tabel 2.2).

#### *2.7.1.1 Fisiese veiligheid*

Volgens Odendal en Gouws (2005:1257) in die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal beteken fisiese veiligheid: "liggaamlike vrywaring van geweld, sonder gevaar, sonder vrees". Kirby (2001:276) definieer skoolveiligheid as die afwesigheid van enige vorm van geweld soos fisiese aanrandings, emosionele aftakeling, seksuele misbruik en skeltaal. Sackney (1988:6) sien 'n fisiese veilige skoolomgewing as 'n omgewing waarin onderwysers en leerders vry is van enige gevaar en benadeling. Leerders moet volgens hom nie bedreig voel of bang wees om skool toe te gaan nie. Inteendeel, hulle moet veilig en gemaklik voel.

Indien daar enige insidente in 'n skool plaasvind wat die fisiese veiligheid van onderwysers en leerders bedreig, kan daar volgens die Montana Office of Public Instruction (1999:1) na krisissituasies verwys word. 'n Krisissituasie kan beskryf word as 'n gebeurtenis wat 'n negatiewe invloed op die skoolgemeenskap sal hê. Volgens die Florida Department of Education (1999:1) kan 'n krisis ter eniger tyd in 'n skool plaasvind. Volgens hierdie departementele verslag kan dit voorkom in die vorm van natuurlike rampe (oorstromings, brand, tornado's, chemiese besoedeling) of mensgeoriënteerde rampe (die gebruik van wapens, mesaanvalle, seksuele oortredings, gyselaarsdramas, vuisgevegte, bomdreigemente en dwelmoortredings). In die geval van krisissituasies moet skole omvattende skoolveiligheidsplanne (cf. tabel 2.2) in plek hê (Trump, 1999:3). Dit sal verseker dat skole 'n hoë vlak van gereedheid teen krisis het.

Volgens Paine en Sprague (2000:1) is veiligheidsplanne 'n belangrike deel van skoolbeplanning en moet dit gebaseer wees op geldige en betroubare data aangaande gevaar en risiko's in 'n betrokke skool. Pollack en Sundermann (2001:4) ondersteun hierdie standpunt, maar voeg by dat daar eers 'n effektiewe gemeenskapsforum teen skoolgeweld tot stand gebring behoort te word. Die skrywers wys verder daarop dat so 'n forum 'n behoeftebepaling by 'n skool kan doen om die aard en omvang van probleme te bepaal, die bestaande pogings en aktiwiteite te evalueer en dan help om die skole se prioriteite vas te stel. Ook Furlong, Felix, Sharkey en Larson (2005:2) is van mening dat veiligheidsplanne van 'n skool eers opgestel kan word nadat daar deur gereelde dataversameling sistematiese en herhaaldelike evaluering van 'n skool se behoeftes gedoen is.

Volgens die *US Department of Education, A Guide to Safe Schools* (1998:23) moet 'n deeglike veiligheidsplan die gemeenskaplike en unieke behoeftes van die skoolpersoneel, leerders, familie en die groter gemeenskap aanspreek. So 'n gemeenskaplike plan behoort volgens die gids die hele skoolgemeenskap voor te berei om krisissituasies te hanteer. Die plan moet breedvoerige uiteensettings gee oor hoe gemeenskapsbronne aangewend kan word om veilige omgewings te skep en hoe om ernstige dreigemente en geweldgebeurtenisse te hanteer. Volgens Sackney (1988:6) en Stephens (2007:5) moet skole vasgestelde beleidstukke en reëls hê ten opsigte van gevaarvoorkoming en die hantering van krisis. Hulle beklemtoon dat die beleidstukke en reëls duidelik en maklik verstaanbaar moet

wees, effektief aan almal gekommunikeer moet word, konsekwent en regverdig toegepas moet word en dat dit ook deur die skoolgemeenskap aanvaar moet word.

Stephens (2007:3) is van mening dat vasgestelde beleidstukke en reëls die volgende moet aanmoedig:

- Ondersteunende, positiewe dissipline, akademiese sukses, die skep van 'n geestelike en emosionele welstand deur 'n skoolomgewing waar die leerders se waarde en veiligheid belangrik is, die aanleer van toepaslike gedrags- en probleemoplossingsvaardighede, positiewe gedragsondersteuning, asook toepaslike akademiese onderrig met effektiewe onderwyspraktyke.
- Vroegtydige identifisering van leerders met ernstige akademiese en gedragsprobleme om ondersteuningstelsels in plek te stel wat leerders sal help om probleme aan te spreek.
- Effektiewe samewerkingsooreenkomste met religieuse groepe, maatskaplike organisasies en polisie-dienste om leerders met emosionele en gedragsprobleme te ondersteun.
- Krisisreaksieprogramme moet in plek gestel word om die invloed van krisisse te verminder. Só 'n program sal op die voorkoming, voorbereiding, bestuur, oplossing en herstel van 'n krisis fokus.
- 'n Skooldisziplineprogram moet ook in plek gestel word om dissipline en selfdiszipline in die klaskamer, die skoolgebou, die skoolterrein en die gemeenskap aan te spreek.

Stephens (2007:4) is verder van mening dat die skoolbeheerliggaam die daarstelling van 'n skoolveiligheidsplan moet goedkeur en ondersteun. Alhoewel so 'n skoolveiligheidsplan nie alle krisissituasies kan voorkom nie, kan dit wel meehelp om die waarskynlikheid daarvan te verminder. Deur deeglike beplanning kan menige krisis voorkom word en kan skole voorbereid wees indien dit wel gebeur.

#### *2.7.1.2 Sosiaal-emosionele veiligheid*

Die Alaska Initiative for Community Engagement (2007:3) definieer sosiaal-emosionele leer (cf. tabel 2.2) as 'n proses waardeur leerders leer om emosies te herken en te bestuur, om vir ander mense om te gee, goeie besluite te neem, eties

en verantwoordelik op te tree, positiewe verhoudings te ontwikkel en negatiewe gedrag te vermy. Dit is volgens hierdie organisasie ook 'n proses waardeur leerders hulle vermoë tot integrale denke, gevoelens en gedrag versterk in 'n poging om belangrike lewenstake te vervul. Die organisasie wys daarop dat om sosiaal-emosionele leer suksesvol te beoefen, slegs moontlik is in 'n veilige omgewing waar respek en omgee hoog geag word. Volgens die *Ontario Code of Conduct* (2001:1) van die Ontarioskole in Kanada, is 'n skool 'n plek waar verantwoordelikheid, respek, beleefdheid en akademiese uitnemendheid in 'n veilige leer- en onderrigomgewing bevorder word. Volgens hierdie gedragskode het die onderwysers, leerders en ouers die reg op veiligheid; dus ook veiligheid in die skoolgemeenskap. Die gedragskode wys verder daarop dat dié reg gepaard gaan met die verantwoordelikheid om wetsgehoorsame burgers te wees en om verantwoordelikheid te neem vir dade wat ander persone in gevaar kan stel. Die gedragskode benadruk ook dat die skoolgemeenskap, as aktiewe burgers, bewus moet wees van hulle regte, maar verantwoordelikheid moet aanvaar vir die beskerming van hulle eie en ander se regte.

Volgens Kohn (2004:33) en Merrow (2004:19) behels skoolveiligheid meer as net fisiese veiligheid. Dit sluit volgens die skrywers ook psigologiese veiligheid in. Stephens (2007:5) vul bogenoemde siening aan deur te beweer dat psigologiese intimidasie net so skadelik kan wees as fisieke aanranding. Stephens (2007:6) noem ook dat verbale dreigemente, beledigende en aanstootlike taalgebruik of gebare, uitsluiting, vernedering, teistering, afpersing en alle vorms van intimidasie die potensiaal het om aanleiding tot ernstige misdaad en geweld te gee. Hernández en Seem (2004:3) en Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies en Hess (2001:7) het deur navorsing bevind dat leerders wat tot geweld oorgaan, dikwels eers deur ander leerders geterg, afgeknou en geïsoleer is. Die *U.S Department of Education: Guide to Safe Schools* (1998:8) dui ook aan dat navorsing bewys dat die meeste leerders wat óf gewelddadig teenoor hulleself óf ander leerders optree, 'n gevoel van verworpenheid en psigologiese viktimisering ervaar.

Uit bogenoemde definisies en sienings van die verskillende skrywers is dit duidelik dat, om 'n veilige sosiaal-emosionele klimaat te bewerkstellig, daar besondere aandag aan die sosiaal-emosionele ontwikkeling gegee moet word. Hernández en

Seem (2004:3) en Lumsden (2001:6) is van mening dat skole die volgende aspekte in hulle sosiaal-emosionele skoolprogramme behoort in te bou:

- Om lewensvaardighede, sosiale gedragspatrone en probleem-voorkomings vaardighede te ontwikkel;
- Om leerders toe te rus om konfliktsituasies te kan hanteer;
- Om pro-sosiale houdings en waardes te benadruk;
- Om sosiaal-emosionele leer met die akademiese program, dit wil sê, die kurrikulum en die klaskamer, te integreer en te koördineer.

Volgens Hernández en Seem (2004:3) en Lumsden (2001:6) kan bogenoemde riglyne meehelp om positiewe gedragspatrone en optredes by leerders daar te stel. Dit beteken dat leerders selfrespek, respek vir ander en die verantwoordelikheid van burgerskap deur aanvaarbare gedragspatrone moet kan demonstreer.

Om 'n fisiese en sosiaal-emosionele veilige klimaat in skole te verseker, is volgens die voorafbesprekings noodsaaklik, veral met die oog op die daarstelling van 'n kultuur wat onderrig en leer bevorder. Onderrig en leer as sulks, speel egter ook 'n belangrike rol. Gevolglik gaan daar nou na onderrig en leer as 'n kerndimensie van klimaat gekyk word.

### **2.7.2 Onderrig en leer**

Odendal en Gouws (2005:785) omskryf onderrig as volg: “om onderwys en opleiding te gee, dit wil sê om lesse te gee en mense te leer”. Leer word volgens Odendal en Gouws (2005:657) ook as volg omskrywe: om 'n leerder vaardighede te laat bekom of om kennis oor te dra. Prince (2006:2) onderskei tussen onderrig en leer deur te verklaar dat onderrig dít is wat onderwysers doen en leer dít is wat leerders doen. Die onderwyser se taak is dus om kennis en vaardighede oor te dra terwyl die leerder die kennis en vaardighede moet absorbeer. Aktiewe onderrig en leer omvat volgens Prince (2006:2) die gebruik van strategieë om maksimale geleenthede vir interaksie tussen onderwyser en leerder te skep.

Die skoolkultuur vir onderrig en leer kan óf bevorderlik óf afbrekend, ondersteunend, óf onbeskermd wees (Davis, 1997:1). Daarmee saam kan die beskikbaarheid van bronne vir onderrig en leer, beide fisies en menslik, voldoende óf onvoldoende wees

om die skoolklimaat en daardeur ook die skoolkultuur te beïnvloed. Vervolgens gaan daar na die volgende aspekte van onderrig en leer gekyk word:

- Kwaliteit van onderrig en leer.
- Sosiale, emosionele en etiese leer.
- Deurlopende professionele ontwikkeling van onderwyspersoneel.
- Skoolleierskap.

#### 2.7.2.1 Die kwaliteit van onderrig en leer

Volgens Ghaith (2003:83) is dit moontlik dat die verbetering van skoolklimaat leer kan bevorder. Die skrywer is van mening dat die mate waarin leerders veilig voel, toepaslik ondersteun word, en met liefde opgepas word, akademiese prestasie kan verbeter. Ninan (2006:2) het bevind dat daar 'n statisties beduidende verskil tussen die prestasies van leerders is waar 'n goeie skoolklimaat heers en leerders waar 'n swak skoolklimaat heers. Cohen *et al.* (2008:6) dui aan dat daar deur navorsing wat deur die Centre for Information and Research on Civic Learning in New York gedoen is, bevind is dat daar 'n verband tussen skoolklimaat, kwaliteit van onderrig, akademiese prestasie en geweldvoorkoming bestaan. Uit die bevindings van die studie word daar die gevolgtrekking gemaak dat 'n positiewe skoolklimaat oorkoepelend 'n bydrae kan lewer tot samewerkende leer, groepkohesie en wedersydse respek en vertroue tussen onderwysers en leerders. Hough (2002:3) ondersteun bogenoemde en noem dat dit van belang is om 'n onderwysklimaat daar te stel wat ondersteunend en eerbiedig teenoor ander sal wees. Volgens die skrywer behoort skole versorgend op te tree, geleenthede vir positiewe leerder-onderwyser-verhoudings te skep, tematiese en interdisiplinêre kurrikulums te implementeer, en aan leerders meer geleenthede te bied om deel te neem aan die leerproses. Sullivan en Keeney (2008:32) is van mening dat daar in die skool 'n kultuur van inspirasie en motivering moet wees om leerders in staat te stel om individuele belange, talente, vermoëns en persoonlikhede te ontwikkel. Dit behoort deurgevoer te word tot in die klaskamer waar kwaliteitonderrig van groot belang is. Omdat onderrig primêr in die klaskamer plaasvind, sal daar vervolgens ook na die belangrikheid van klaskamerklimaat gekyk word.

Adelman en Taylor (2001:1) sien klaskamerklimaat as die leeromgewing wat aspekte soos atmosfeer, omgewingsindruk, ekologie en milieu insluit. Volgens Freiberg (1998:24) is daar 'n betekenisvolle verhouding tussen klaskamerklimaat en sake soos leerderbetrokkenheid, gedrag, selfwerkzaamheid, kreatiwiteit, prestasie, sosiale en emosionele ontwikkeling, onderrigmetodes, leierskapstyle van onderwysers en ondersteuning. In navorsing deur die Universiteit van Arizona waar 59 skole se onderwysers se siening oor skoolklimaat geëvalueer is, het Johnson en Stevens (2006:2) bevind dat daar 'n sterk verband tussen prestasievlakke, klaskamerklimaat en kwaliteitonderrig is. Onderwysers was volgens die bevindings dit eens dat suksesvolle leerders beter samewerking gee wanneer hulle gelukkig in die klaskamer en skoolomgewing is. Terselfdertyd ervaar onderwysers ook 'n gevoel van werkstevredenheid in 'n suksesvolle omgewing.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat klaskamerklimaat 'n belangrike rol kan speel in die kwaliteit van skoollewe en onderrig. Daarvoor moet daar 'n proaktiewe benadering gevolg word om 'n positiewe klaskamerklimaat daar te stel (Adelman & Taylor 2001:2). Volgens dié skrywers kan dit gedoen word deur veral aandag daaraan te gee om kwaliteit onderrigtyd vir beide onderwysers en leerders in die klaskamer te verseker, onderwysers te ondersteun om effektief met 'n wye verskeidenheid tipes leerders te kan werk en om intrinsieke motivering te bevorder. Kwaliteit onderrig moet ook gerugsteun word deur sosiale, emosionele en etiese leer omdat die leerders in beide akademie en emosionele intelligensie onderrig behoort te word. Vervolgens gaan daar aandag gegee word aan sosiale, emosionele en etiese leer.

#### *2.7.2.2 Sosiale, emosionele en etiese onderrig*

Die begrip “sosiale en emosionele leer” (SEL), soms ook *emosionele intelligensie*, *karakteronderrig*, *burgerskaponderrig* of *lewensvaardighede* genoem, word gebruik om die vermoë wat mense het om met ander mense saam te werk, effektief te leer en om belangrike funksies in die gesin, gemeenskap en werksomgewing te verrig, te beskryf (Elias, 2003:3). Zins, Bloodworth, Weissberg en Walberg (2004:4) sien SEL as 'n integrale deel van die onderwys. Dié skrywers definieer SEL as die proses waardeur leerders emosies kan identifiseer en bestuur, vir ander mense omgee,

goeie besluite neem, eties en verantwoordelik optree, positiewe verhoudings met ander ontwikkel en negatiewe gedrag vermy.

Cohen en Pickeral (2007:2) het met studies oor skoolassessering van sterk- en swakpunte vir skoolontwikkeling in New Yorkse skole bevind dat ouers, buiten vir letterkundige en wiskundige geletterdheid, ook wil hê dat leerders moet kan ontdek hoe om lewenslange leerders te wees, ware vriende te maak, mense met gesonde behoeftes te wees, asook om aktiewe lede van die gemeenskap te wees. Hierdie vaardighede word deur Cohen en Pickeral (2007:2) gesien as sosiaal, emosioneel en kognitief. Zins *et al.* (2004:1) het deur navorsing van Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) bevind dat SEL 'n positiewe invloed op die akademiese prestasies van leerders het, die fisiese gesondheid van leerders bevorder, burgerskap positief beïnvloed, belangrik is vir lewenslange sukses, mislukte verhoudings teenwerk, interpersoonlike geweld voorkom en wanaanpassings verhoed. Ook Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks en Resnik (2003:468) het in hulle navorsing oor die implementering van SEL-programme in skole bevind dat goedontwerpte en geïmplementeerde SEL-programme sosiaal-emosionele bevoegdhede soos kommunikasievaardighede versterk, interne en eksterne wanorde verminder en akademiese prestasie verbeter.

Uit bogenoemde beskrywings van SEL is dit duidelik dat daar verskeie aspekte in die totale ontwikkeling van leerders is wat as belangrik beskou kan word. Elias (2003:7) is van mening dat al bestaan daar moontlik verskille ten opsigte van belangrikheid van aspekte, onderwysers, ouers, sakeleiers, beleidopstellers en die meeste belanghebbendes dit eens is dat skole instansies moet wees waar leerders gelei moet word om geletterde, verantwoordelike, nie-gewelddadige, dwelmvrye volwassenes te word. Skole moet leerders met intellektuele en praktiese vaardighede toerus sodat hierdie vaardighede teruggeneem kan word na die klaskamer, die gesin en die gemeenskap.

Elias (2003:9) identifiseer sosiaal-emosionele vaardighede wat die kern van effektiewe prestasies met betrekking tot sosiale en lewensake vorm. Dié vaardighede is geïdentifiseer na aanleiding van navorsing van CASEL op die terrein van breinfunksies en metodes van leer en onderrig.



**Tabel 2.3 Kernvaardighede vir akademiese en sosiaal-emosionele leer**

<b>Verantwoordelike besluitneming</b>	<p>Bestuur emosies – reguleer gevoelens op so 'n manier dat dit eerder 'n bydrae tot die hantering van situasies kan wees as 'n belemmering.</p> <p>Verstaan die situasie waarin 'n persoon hom/haarself bevind.</p> <p>Bepaal planne en doelwitte – streef na die bereiking van bepaalde kort- en langtermynuitkomst.</p> <p>Los probleme kreatief op. Verbind tot 'n kreatiewe, gedissiplineerde proses om alternatiewe moontlikhede vir oplossings te verkry. Dit moet lei tot verantwoordelike, doelbewuste aksies om struikelblokke te oorkom.</p>
<b>Omgee vir ander</b>	<p>Toon empatie – identifiseer en verstaan die gedagtes en gevoelens van ander.</p> <p>Respekteer ander – glo dat ander persone verdien om met goeiehartigheid en medelye behandel te word.</p> <p>Waardeer verskeidenheid – verstaan dat individuele en groepsverskille mekaar komplimenteer.</p>
<b>Kennis om op te tree</b>	<p>Effektiewe kommunikasie – die gebruik van verbale en nieverbale vaardighede om effektiewe woordewisseling te bevorder.</p> <p>Opbou van verhoudings – vestiging en onderhouding van gesonde verbintenisse met individue en groepe.</p> <p>Regverdige onderhandelings – om onderlinge, bevredigende oplossings te</p>

gebruik deur die behoeftes van alle betrokkenes in ag te neem.

Verwerping van provokasie – meedeling en effektiewe deurvoer van besluite om nie betrokke te raak by uittartende optredes nie.

Om hulp te seek – die identifisering van die behoefte aan ondersteuning en bystand.

Om eties op te tree – besluite en optredes moet gelei word deur 'n stel beginsels en standaarde wat ontleen is aan professionele gedragskodes.

(Elias, 2003:10)

Die inligting in tabel 2.3 stel dit duidelik dat leerders van hulleself en ander bewus moet wees, dat hulle verantwoordelike besluite moet neem, dat hulle respek teenoor ander moet betoon en dat hulle bedagsaamheid ten opsigte van situasies aan die dag moet lê. Verder is dit nodig dat leerders hulle emosies en gedrag moet kan bestuur en oor die vaardighede moet beskik om saam met ander oplossings vir probleme te vind. Dié vaardighede en houdings behoort leerders te motiveer om sukses te behaal, in hulle sukses te glo, hulleself só te organiseer dat doelwitte bereik kan word, om konfliktsituasies te hanteer en probleme te oorkom. Samevattend kan afgelei word dat leerders se verbintenis met die skoollewe en hulle betrokkenheid tot die akademie lei tot effektiewe skoolprestasies binne 'n positiewe skoolklimaat, wat 'n kultuur binne die skool kan vorm waarin onderrig en leer optimaal kan plaasvind.

Skoolklimaat sluit nie net die sosiaal-emosionele en akademiese ontwikkeling van leerders in nie, maar is ook afhanklik van goeie leierskap in die skool (Cohen *et al.*, 2008:25). Vervolgens gaan daar gekyk word na skoolleierskap (cf. tabel 2.2).

### 2.7.2.3 Skoolleierskap

Vroeëre navorsing deur Brookover (1979), Edmonds (1979) en Rutter, Maughn, Mortimore en Ouston (1979) (in Kelley, 2005:1) het bevind dat daar 'n verband tussen effektiewe skole, elemente van sterk leierskap, 'n ordelike skoolatmosfeer en effektiewe kommunikasie bestaan. Dié navorsers het tot die gevolgtrekking gekom

dat die aanwesigheid of afwesigheid van sterk onderwyserleierskap, 'n direkte invloed sal hê op skoolklimaat, die houding van onderwysers en leerderprestasies. In navorsing wat deur Waters, Marzano en McNulty (2004:48) gedoen is, is daar ook gepoog om die verband tussen dimensies van leierskap, skoolklimaat, effektiwiteit van onderwysers en leerderprestasies te bepaal. Ook dié navorsers het bevind dat daar 'n verband is tussen goeie leierskap, die kultuur en klimaat in 'n skool. Sullivan en Keeney (2008:9) is van mening dat goeie leierskap nie net 'n positiewe invloed op skoolklimaat sal hê nie, maar dat dit ook 'n positiewe invloed op die skoolkultuur sal hê. Volgens die skrywers sal die ontwikkeling van 'n positiewe skoolkultuur bemoeilik word indien die leierskap en bestuur van die skoolhoof ontbreek.

In 'n studie deur Kelley (2005:3), om die verhouding tussen maatstawwe van leierskap en skoolklimaat te bepaal, het die navorser ses skoolklimaatsaspekte (kommunikasie, besluitneming, verandering, voorspraak, evaluering, personeelontwikkeling) geneem en die persepsies van onderwysers oor die effektiwiteit van hulle skoolhoof daaraan gekoppel. In sy navorsing het Kelley (2005:3) bevind dat daar 'n statisties-beduidende verband tussen die onderwysers se persepsies van die effektiwiteit van hulle skoolhoof en die ses skoolklimaatsaspekte bestaan. Dit beteken dat daar 'n direkte verband tussen skoolklimaat en onderwysers se persepsies van 'n skoolhoof se effektiwiteit, hetsy positief of negatief, bestaan. Uit bogenoemde kan afgelei word dat 'n skoolhoof die outoriteit en posisie het om 'n impak op skoolklimaat te maak. Dit beteken ook dat 'n skoolhoof oor die vaardighede moet beskik om 'n kultuur van vertrouwe te ontwikkel, oop kommunikasiekanale te vestig, eenheid tussen personeel te skep en effektiewe terugvoering te bevorder.

Skoolkultuur, skoolklimaat, leierskap en kwaliteitonderrig word met effektiewe skole geassosieer (Kelley, 2005:1). Onderwyserleierskap is volgens die skrywer moontlik die belangrikste bepalende faktor vir 'n effektiewe leeromgewing. Leierskap kan met ander woorde beskou word as die sleutel in die ontwikkeling van 'n positiewe skoolkultuur en skoolklimaat. Terwyl leierskap nie slegs as die werk van een persoon beskou kan word nie, is dit tog duidelik dat die skoolhoof 'n sleutelrol behoort te speel as raadgewer, leier, motiveerder en ondersteuner vir die skoolpersoneel en leerders in die daarstelling van verhoudings waar hulle kan werk en leer (Hopkins, 2001:2).

Opsommend kan genoem word dat dit in 'n komplekse en dinamiese skoolomgewing belangrik is vir 'n skoolhoof om effektiewe leierskapgedragspatrone toe te pas. 'n

Skoolhoof moet ook oor die kennis en begrip beskik oor hoe om 'n atmosfeer vir verandering te skep sodat daar 'n positiewe skoolkultuur en skoolklimaat tot stand gebring kan word. 'n Skoolhoof moet verder ook in staat wees om die behoeftes van sy/haar personeel raak te sien, hulle te bemagtig om die visie vir 'n positiewe skoolkultuur en skoolklimaat te deel en hulle in staat te stel om 'n effektiewe skoolkultuur en skoolklimaat te help vestig. In elke skool speel die skoolhoof 'n primêre rol in die daarstelling van leierskap, die stel van doelwitte en die bepaling van verhoudings (Tableman, 2004:6). Vervolgens gaan verhoudings in 'n skool ondersoek word.

### 2.7.3 Verhoudings in 'n skool

Volgens Odendal en Gouws (2005:1277) beteken verhouding “onderlinge betrekkinge, verstandhoudings tussen persone en instansies.” Die *South African Concise Oxford Dictionary* (2006:986) omskryf die begrip *verhouding* as die manier waarop twee of meer persone met mekaar verbind, of die staat van verbintenis. Die woordeboek verbind die term *verhouding* ook met die vlak van eerbied van hoe mense teenoor mekaar optree. Uit bogenoemde kan daar afgelei word dat verhouding ook 'n samewerkende verhouding tussen mense of groepe mense beteken wat ooreengekom het om verantwoordelikheid te deel om 'n sekere doelwit te bereik.

Skole is sosiale instellings (Wimberley, 2002:13). Binne skole is daar volgens die skrywer leerders, onderwysers, administrateurs en dienspersoneel. Lede van die groepe beklee kenmerkende posisies en daar word van hulle verwag om op sekere wyses op te tree. Wimberley (2002:13) is verder van mening dat die verhoudings tussen die groepe as gevolg van genoemde verskille afwisselend en kompleks kan wees. 'n Skool kan slegs effektief wees indien verhoudings in die skoolorganisasie verstaan en algemeen aanvaar word. Skole is ook instellings elk met 'n eie kultuur, klimaat, doelwitte en reëls. As 'n instelling bestaan 'n skool uit onderwysers en leerders wat as 'n eenheid in 'n sosiale opset funksioneer. Leerders ontvang onderrig deur gebruik te maak van die skool se sosiale strukture, interaksie met medeleerders, asook uit verhoudings wat ontwikkel met onderwysers en skoolpersoneel. Hierdie verhoudings kan volgens Wimberley (2002:13) leerders se akademiese verwagtinge beïnvloed deur hulle van inligting en leerderondervindings

te voorsien. Die kwaliteit van leerders se verhoudings met die skool, skoolhoof, onderwysers, medeleerders en skoolreëls kan verder ook hulle betrokkenheid by die skool beïnvloed. Goeie verhoudings sal die leerders help om voordeel uit onderriggeleenthede te trek.

Verhoudings in 'n skoolgemeenskap beïnvloed nie net die klimaat van 'n skool nie, maar kan ook die kultuur beïnvloed. Lindahl (2006:4) is van mening dat daar nie net kulturele behoeftes soos gemeenskaplike taal, idees in 'n skool moet wees nie, maar ook norme om intieme en interpersoonlike verhoudings te bestuur. Macneil en Maclin (2005:1) ondersteun ook die idee van goeie verhoudings om die kultuur in 'n skool te verbeter, maar voeg by dat die leiers in 'n skool 'n atmosfeer van samewerking en verantwoordelikheid moet skep wat die kultuur van verhoudings in 'n skool sal verbeter.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat verhoudings in 'n skoolgemeenskap 'n komplekse verskeidenheid verhoudings verteenwoordig. Vervolgens gaan daar gekyk word na die verskillende tipes verhoudings wat in 'n skoolgemeenskap aangetref word, faktore wat die verhoudings beïnvloed, en hoe dié tipes verhoudings skoolklimaat kan beïnvloed.

### 2.7.3.1 Diversiteit van verhoudings

Skole kan gesien word as sosiale sisteme met hulle eie kultuur, klimaat en doelwitte (Wimberley, 2002:13). Skole kan ook gesien word as instellings wat bestaan uit leerders, onderwysers, administrateurs en ander personeel wat as 'n sosiale eenheid funksioneer. Leerders verkry onder meer kennis deur gebruik te maak van hulpmiddels uit die sosiale struktuur van die skool, van die interaksie met ander leerders en van die verhoudings wat hulle ontwikkel met onderwysers en ander skoolpersoneel. Hierdie verhoudings kan volgens Wimberley (2002:13) leerders se akademiese verwagtinge beïnvloed deur hulle van kennis en leerondervindings te voorsien en hulle te help om voordeel te trek uit onderwysgeleenthede.

Battistich, Schaps en Wilson (2004:243) is van mening dat leerders in 'n skool 'n gesonde en ondersteunende verhouding met ten minstens een volwassene behoort te hê om gesonde en gebalanseerde ontwikkeling te verseker. Dié tipe verhouding kan volgens Battistich *et al.* (2004:245) alreeds in 'n skoolomgewing wat gekarakteriseer word deur veiligheid, wedersydse vertroue en respek, ontstaan. Die

verhouding behoort met die klasonderwyser te begin wat 'n positiewe, persoonlike verhouding met elkeen van sy leerders moet aanknoop. Wimberley (2002:15) is weer van opinie dat dit nie noodwendig net die klasonderwyser kan wees wat 'n persoonlike verhouding met leerders kan opbou nie, maar enige volwassene in die skool wat kan insluit beraders, skoolhoofde, senior onderwysers of ander personeel. Die volwassenes moet volgens die skrywer verhoudings met die leerders ontwikkel om te verseker dat leerders in die skool geïntegreer word en dat hulle betrokke sal raak by skoolaktiwiteite. Op hierdie wyse word daar 'n skoolklimaat geskep waar leerders in 'n veilige omgewing kan leer en ontwikkel (Wimberley, 2002:15).

In 'n positiewe skoolklimaat is dit nie net die verhouding tussen onderwyser en leerder wat 'n bydrae tot skoolklimaat lewer nie, maar ook die ontwikkeling van sterk en volhoubare verhoudings tussen onderwysers-tot-bestuurspan en onderwysers-tot-onderwysers (Homana, Barber & Torney-Purta, 2005:6). Met die ontwikkeling van sulke verhoudings sal dit volgens die skrywers nie net bydra tot 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat nie, maar sal dit ook die leerders se algemene welstand en 'n suksesvolle skoolloopbaan verseker. Om sterk en volhoubare verhoudings te ontwikkel, moet die skoolpersoneel saamwerk in aktiwiteite wat ondersteunende leer bevorder (Ghaith, 2003:83). Dit kan deur die kurrikulum en buitemuurse aktiwiteite gedoen word. Hierdie samewerkingsaktiwiteite sal tot gevolg hê dat daar ruimte geskep word vir die skoolpersoneel om in spanverband saam te werk en gesonde verhoudings te skep. In só 'n skoolomgewing van samewerking sal daar samewerkende leer, groepkohesie, wedersydse respek en vertroue ontstaan (Finnan, Schnepel & Anderson, 2003:394). Net soos onderwysers die verantwoordelikheid deel om leerders akademies te onderrig, net so deel hulle die verantwoordelikheid om verhoudings daar te stel wat die algemene welstand en sukses van leerders sal verseker. Dit kan 'n bydrae tot 'n positiewe skoolkultuur en skoolklimaat lewer.

Dit is egter nie net binne skoolverband waar daar aandag aan verhoudings gegee moet word nie. Skole is meer effektief en versorgend wanneer hulle 'n integrerende en positiewe deel van die gemeenskap is (Adelman & Taylor, 2002:9). Vervolgens gaan daar na die samewerking tussen skole, ouergemeenskappe en buite-organisasies as kerndimensies van skoolklimaat gekyk word.

### 2.7.3.2 Onderwysgemeenskap en samewerking

Skole kan nie bekostig om in isolasie te funksioneer nie omdat hulle onderwysukses moet waarborg en omdat hulle ook 'n bydrae tot die algemene welsyn van leerders, gesinne en gemeenskappe moet lewer (Boyd, Brown & Hora, 1999:3). Skole is verder onder toenemende druk om leerders se akademiese prestasies, sowel as sosiale en emosionele ontwikkeling te verbeter (Mastro, Jalloh & Watson, 2006:80). Dit kan volgens dié skrywers slegs plaasvind indien daar samewerking tussen die skool en gemeenskapsorganisasies plaasvind. Anderson-Butcher, Lawson, Bean, Boone en Kwiatkowski (2004:3) is van mening dat die skool nie alleen verantwoordelik gehou kan word vir die akademiese sukses en algehele ontwikkeling van leerders nie. Dié verantwoordelikheid moet deur die hele onderwysgemeenskap gedra word. Uit bogenoemde kan daar afgelei word dat skole nie in isolasie kan bestaan en funksioneer nie. Om leerders in 'n skool tevrede te hou, moet daar nie net na hulle akademiese belange omgesien word nie maar ook na hulle sosiale, ekonomiese en gesinsbehoefte. Daarvoor word die ondersteuning en hulp van die hele gemeenskap benodig.

'n Onderwysgemeenskap word gevorm wanneer groepe belanghebbendes in 'n gemeenskap bymekaar kom om onderwysbelange te bevorder (Drew, 2004:65). Só 'n onderwysgemeenskap word saamgestel uit 'n verskeidenheid onderwyseenhede soos die skool, huis, kerke, media, museums, biblioteke en besighede. Taylor en Adelman (2000:300) omskryf 'n onderwysgemeenskap as enige groep mense wat hulleself verbind tot 'n skool. Dit sluit belanghebbendes en organisasies wat programme en dienste aan 'n skool kan lewer, byvoorbeeld onderwys- en jeugontwikkeling, gesondheids- en humanitêre dienste, jeugrade vir geregtigheid, beroepsvoorligting en ekonomiese ontwikkeling in. Dit sluit ook entiteite wat geriewe met 'n skool deel in, byvoorbeeld ander skole, parkerade, biblioteke, asook verskeie bronne van sosiale en finansiële dienste wat gesinne, godsdiensgroepe, gemeenskapsgebaseerde organisasies, burgerregte-organisasies en besighede insluit.

Samewerking ontwikkel wanneer entiteite erken dat nie een sukses sonder die ander kan behaal nie (Anderson-Butcher *et al.*, 2004:3). Elkeen van hierdie entiteite het spesiale kundighede of unieke vaardighede wat deur die ander benodig word. Dié

samewerking word ook gekarakteriseer deur vertroue, norme van gee en neem, gedeelde verantwoordelikhede, konsensusbereiking en konfliktoplossingsmeganismes, gedeelde mag en seggenskap, gedeelde inligting asook gedeelde besluitnemingsisteme. Samewerking begin met verbeterde verhoudings tussen alle mense wat in die skool werk (Noonan, 2004:4). Dit omvat ook verbeterde werksverhoudings met sleutelpersone en organisasies van die omliggende gemeenskap, byvoorbeeld: leiers van jeugorganisasies, kerkgemeenskappe, sakekamers en hoëronderwys. Samewerking beteken dus dat mense moet netwerk, kommunikeer en meewerk. Dit beteken verder dat partye wat saamwerk ook bronne van inligting moet deel, aktiwiteite moet koördineer en elke vennoot se kapasiteit moet versterk (Lawson, 2004:226). Samewerking beteken gevolglik dat partye interafhanklik van mekaar is en dat gestelde doelwitte en missies nie sonder samewerking bereik sal kan word nie.

Honig, Kahne en McLaughlin (1999:2) het in navorsing oor die invloed van die gesin en die gemeenskap op skoolsukses bevind dat die verhoudings en samewerking tussen die skool en onderwysgemeenskappe 'n beduidende invloed op die leerproses en leeruitkomste het. Met leeruitkomste bedoel die navorsers verbeterde akademiese prestasies, gedrag in die skool, emosionele en fisiese welstand van leerders en skoolklimaat. Honig *et al.* (1999:2) het ook bevind dat geïntegreerde en toeganklike onderwysgemeenskappe nie net belangrike akademiese en skoolondersteuningsbasisse vir leerders skep nie, maar dat dit ook primêr voordele skep vir buiteskoolse omstandighede soos fisiese en geestelike gesondheid en gesinsfunksionering. Daar is ook bevind dat indien daar gemeenskapsbetrokkenheid en samewerking in 'n skool bestaan, 'n groter aantal volwassenes beskikbaar is wat deur leerders as rolmodelle gebruik kan word. Die navorsing het verder bevind dat samewerking met buite-organisasies ook vir onderwysers geleenthede geskep het om verder te ontwikkel deur van ander spesialiste te leer. Schargel en Smink (2001:201) het in navorsing oor die impak van samewerkende onderwysgemeenskappe op skole bevind dat leerders se lees- en wiskundige prestasie verbeter het, dat skoolbywoning verbeter het, dat daar 'n afname in skorsing van leerders was en dat minder leerders die skool voortydig verlaat het. Dit het tot gevolg gehad dat die kultuur van bywoning onder leerders verbeter het met 'n gevolglike afname in die getal skoolverlaters.



Mediratta, Shah, McAlister, Fruchter, Mokhtar en Lockwood (2008:6) het in navorsing oor die impak van onderwysbetrokkenheid en beplanning deur onderwysgemeenskappe op skoolhervorming verskeie bevindinge gemaak. Hulle het bewys dat gemeenskapsbetrokkenheid by skole die skoolpotensiaal help ontwikkel het. Só byvoorbeeld is bevind dat daar 'n breë verbetering was op die drie terreine van skoolpotensiaal, naamlik skoolklimaat, professionele bestuur en die onderrigkultuur. Onderwysers se beskouings het getoon dat gemeenskapsbetrokkenheid die meeste invloed gehad het op die terrein van skoolklimaat, veral op die aspekte van ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid, 'n gevoel van eenheid en vertroue in skole, en kommunikasie tussen die skool en die ouergemeenskap. Onderwysers het ook aangedui dat gemeenskapsbetrokkenheid 'n sterk invloed het op die wedersydse verhouding tussen onderwysers en hulle moraal, veral op die terrein van groepsamewerking, onderwyser-tot-onderwyser-vertroue en 'n gevoel van skoolbetrokkenheid.

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat onderwysgemeenskapsbetrokkenheid en -samenwerking bevorderlik vir die verbetering van skoolkultuur en skoolklimaat kan wees. Dit sal veral 'n positiewe invloed hê op die terrein van skoolgemeenskapsverhoudings, ouerbetrokkenheid, die gevoel van skoolteenheid en vertroue, onderwyser-tot-skoolleier-verhoudings, onderwyser-tot-onderwyser-verhoudings, onderwyser-tot-leerder-verhoudings en onderwyser-tot-ouer-verhoudings asook onderwysers se moraal. Verder sal onderwysgemeenskapsbetrokkenheid en -samenwerking hoër bywoningsyfers van leerders en personeel en beter akademiese uitslae te weeg bring. Dit sal ook wedersydse kennis van skool- en gemeenskapsake, nuwe verbintenisgedragpatrone in skole en die gemeenskap, asook beter doelwitte en verwagtinge in die onderwys vir die onderwyspersoneel, leerders, ouers en die gemeenskap bevorder. Vervolgens gaan daar gekyk word na moraal (cf. tabel 2.2) as 'n kerndimensie van skoolklimaat.

#### **2.7.4 Moraal**

Odendal en Gouws (2005:734) omskryf die begrip *moraal* as sedelike en geestelike krag wat mense vol moed en geesdrif laat bly. Die *South African Concise Oxford Dictionary* (2006:755) omskryf die begrip weer as selfvertroue, entoesiasme en dissipline wat 'n persoon of groep mense op 'n gegewe tydstip openbaar. Definisies

van moraal word op verskillende maniere deur navorsers gekarakteriseer. Een bron definieer moraal as 'n gevoel, 'n gemoedstoestand, 'n geestesgesteldheid en emosionele houding, terwyl 'n ander bron moraal definieer as 'n gevoel wat 'n werknemer teenoor sy/haar werk het, gebaseer op hoe so 'n werknemer hom/haarself in die organisasie sien, ongeag of die organisasie aan so 'n persoon se behoeftes en verwagtinge voldoen al dan nie (Lumsden, 1998:2). Evans (1997:831) definieer moraal as 'n gemoedstoestand wat ontwikkel vanuit 'n individuele verwagting van werksbevrediging. Uit bogenoemde kan afgelei word dat moraal ten nouste verbind word met die geestelike ingesteldheid van 'n persoon of 'n groep persone en hoe die ingesteldheid aan die dag gelê word deur blymoedigheid, selfvertroue, dissipline, toegewydheid en gewilligheid om bepaalde take te verrig.

In navorsing deur Young (2004:1), waar onderwysers moes reageer op vrae oor die moraal van onderwysers, is daar bevind dat onderwysers se moraal gewissel het van hoog tot laag. Volgens die navorsing is dit duidelik dat daar 'n onderskeid getref kan word tussen die invloed van hoë en lae moraal op onderwysers. Linz, Good en Huddleston (2006:3) verbind hoë moraal van onderwysers met werksbevrediging, hoë gehalte van werkverrigting, kreatiwiteit, inisiatief, werkstrots en betrokkenheid. Daarby voeg die skrywers by dat die begeerte van 'n onderwyser om groepsdoelwitte bo persoonlike doelwitte te stel en die skool se prestasies te verbeter, ook gesien kan word as 'n uitvloeisel van 'n hoë moraal. Lae moraal word verbind met gereelde afwesigheid, werksverandering, onopgeloste griewe, stakings en 'n onvermoë om die doelwitte van die skool te bereik. Valentic (2005:3) is van mening dat hoë moraal in die onderwys daartoe sal lei dat onderwysers onderrig sal geniet en as gevolg daarvan die leerders ook. Daarteenoor noem die skrywer dat lae moraal tot 'n afname in die onderwyser se produktiwiteit en kwaliteit van werk kan lei. Dit word volgens Valentic (2005:3) geassosieer met 'n verlies aan belangstelling en losmaking van die leerders met wie daar gewerk word, 'n afname in die kwaliteit van onderrig en 'n gebrek aan entoesiasme om individuele en groepsdoelwitte te bereik. Die vlak van 'n onderwyser se moraal kan dus verreikende implikasies hê vir die leerproses en die klimaat van die skool. Gevolglik is dit belangrik dat daar ook gekyk moet word na die skoolklimaatfaktore wat 'n onderwyser se moraal kan beïnvloed.

Young (2004:1) het met navorsing oor die moraal van onderwysers bevind dat daar 'n verband tussen 'n positiewe, ondersteunende skoolomgewing en hoë moraal van

onderwysers is. Ook Mackenzie (2007:6) het in navorsing oor die status van die onderwysberoep en onderwyspersoneel in Australië bevind dat 'n skoolhoof se vermoë om deur sigbare ondersteuning en respek 'n positiewe skoolkultuur, skoolklimaat en skoolomgewing daar te stel, 'n positiewe effek op die moraal van onderwysers sal hê. Valentic (2005:4) is ook van mening dat administratiewe ondersteuning en leierskap 'n bydrae tot 'n positiewe moraal onder onderwysers kan lewer. Die skrywer voeg by dat 'n positiewe skoolatmosfeer, goeie leerdergedrag, goeie leerderhoudings en onderwyseroutonomie ook sal bydra tot 'n beter moraal onder onderwysers. 'n Goeie onderwyser-tot-skoolhoofverhouding is dus belangrik om 'n hoë moraal vir onderwysers daar te stel, wat dan 'n positiewe bydrae kan lewer om die skoolkultuur en skoolklimaat te verbeter.

Mackenzie (2007:9) het voorts bevind dat leerders se welsyn en gedragsprobleme as een van die belangrikste oorsake van lae onderwysersmoraal beskou kan word. Onderwysers het met hierdie navorsing uitgewys dat leerders se reaksies en entoesiasme in die klaskamer 'n invloed het op hulle eie entoesiasme. Swak gedragspatrone en dissipline onder leerders het volgens die bevindings gelei tot hoë stresvlakke, afnemende werksbevrediging en lae moraal onder onderwysers. Volgens Malone, Boritz en Rickett (1998:191) is een van die hoofredes waarom onderwysers die beroep wil verlaat die afwesigheid van dissipline onder leerders. Onderwysers vind, volgens die skrywers, ontwrigtende gedrag frustrerend en dit verminder hulle effektiwiteit om leerderprestasies te verbeter. Uit bogenoemde kan dus afgelei word dat, indien die onderwyser-tot-leerder-verhoudings nie goed is nie, dit die moraal van onderwysers kan ondermyn en gevolglik die skoolklimaat nadelig beïnvloed.

Mackenzie (2007:10) het in sy navorsing bevind dat meer as die helfte van sy respondente terug gerapporteer het dat daar 'n verband tussen relevante, professionele opleiding en moraal bestaan. Die verband word getrek na die werksbevredigingsvlakke van onderwysers wat weer direk verbind word met leerprestasies. Hierdie bevindings moet volgens die skrywer gesien word as 'n direkte verbintenis met die effektiwiteit van die onderwyser, wat op sy beurt weer verbind kan word met die toegang tot relevante professionele ontwikkeling. 'n Hoë persentasie van die respondente in die navorsing het gevoel dat die skole en die

onderwysdepartemente nie genoeg vir professionele opleiding doen nie en dat dit 'n invloed op hulle moraal het.

Mackenzie (2007:8) het ook bevind dat 80% van sy respondente 'n sterk verwantskap tussen die status van die onderwysprofessie en lae moraal van onderwysers gerapporteer het. Hieruit kan afgelei word dat die status van onderwysers gekoppel kan word aan 'n swak verhouding tussen die publiek, ouers en onderwysers. Lumsden (1998:3) is van mening dat onderwysers wat ondersteuning en erkenning vanuit die skool- en ouergemeenskap kry, meer werksbevrediging ervaar en as gevolg daarvan 'n hoër moraal sal hê. Die skrywer meen dat, alhoewel onderwysers individueel stappe kan neem om hulle status te beskerm, dit tog nodig is dat hulle deur die breër skoolgemeenskap gekoester, ondersteun en na waarde geskat behoort te word. Wanneer daar in hulle behoefte aan ondersteuning uit die breër gemeenskap voorsien word, kan dit volgens Lumsden (1998:3) tot voordeel van die leerders, onderwysers en die skool strek.

Onderwysermoraal is egter 'n komplekse verskynsel en daar is nie maklike maniere waarop gewaarborgde verbetering verseker kan word nie (Mackenzie, 2007:18). Uit voorafgaande bespreking kan daar onder andere afgelei word dat, indien die status van die professie verhoog kan word, dit kan lei tot 'n hoër moraal onder onderwysers. Net so kan 'n positiewe skoolomgewing en werksomstandighede die potensiaal hê om die status van die professie te verhoog en die begeerte van die onderwysers om onderwys as 'n beroep te neem, te versterk. Daar kan verder afgelei word dat onderwysers ook 'n verantwoordelikheid het om die status van die professie te verhoog deur onderwys as 'n beroep te verdedig en te bevorder. Terselfdertyd moet gemeenskaplike skole en onderwysers op só 'n wyse ondersteun dat die leerders, die gemeenskap en die onderwysers voordeel kan trek uit 'n verbeterde onderwysmoraal.

Gegewe die wedersydse verhoudings tussen onderwysermoraal, positiewe skoolomgewing en leerderprestasies, is dit redelik om af te lei dat skole nie die beste waarde uit onderwysers sal verkry indien die moraal laag is nie. Verder is dit ook duidelik dat leerders nie kwaliteit onderrig sal ontvang indien onderwysers se moraal laag is nie.

Omdat daar 'n verband tussen 'n positiewe ondersteunende skoolomgewing, skoolkultuur en skoolklimaat bestaan, is dit belangrik om ook ondersoek in te stel na die fisiese omgewing as 'n faktor wat skoolkultuur en skoolklimaat kan beïnvloed (Young, 2004:2). Vervolgens gaan daar gekyk word na die skoolomgewing as 'n kerndimensie wat skoolklimaat beïnvloed met besondere verwysing na die fisiese en strukturele omgewings.

### **2.7.5 Fisiese en strukturele omgewing**

In 'n skoolklimaat waar 'n hoë premie op leer, samewerking en kwaliteit geplaas word, is daar sigbare areas soos die terrein en geboue waar onderrig en leer plaasvind. Die geboue en die samestelling daarvan weerspieël die wese van die leerders, hulle behoeftes en hulle prestasies. Die karakter van die skool word weerspieël deur die manier waarop die geboue versier en onderhou word (Tableman, 2004:2). Verskeie aspekte van die skool se fisiese omgewing speel 'n rol in die skoolkultuur en -klimaat van 'n skool dit wil sê, 'n fisiese omgewing waar onderwysers en leerders welkom voel en 'n omgewing wat bevorderlik vir die leerproses is. So, byvoorbeeld, behoort skoolterreine en klaskamers netjies, skoon en goed onderhou te word sodat dit sigbaar uitnodigend is (Tableman, 2004:3). Ook Schneider (2002:1) is van mening dat 'n skoon, stil, veilige, gerieflike en gesonde skoolomgewing 'n belangrike komponent is van 'n gesonde skoolklimaat.

'n Fisiese skoolomgewing omvat die skoolgeboue met al die inhoud, wat insluit die fisiese struktuur, infrastruktuur, meublement, die gebruik en teenwoordigheid van chemiese en biologiese middels, die terrein waar die skool geleë is, sowel as die omliggende omgewing, wat insluit die lug, water en materiaal waarmee leerders in aanraking kom, asook die nabygeleë landgebruike soos paaie, parke en geboue (Wargo, Rehfuess, Jones & Gollmar, 2008:6). The American Academy (in Wargo *et al.*, 2008:7) definieer 'n gesonde omgewing as 'n omgewing wat leerders en personeel teen onmiddellike beserings of siektes beskerm. Dit bevorder ook voorkomende aktiwiteite en houdings teen bekende risikofaktore wat mag lei tot toekomstige siektes of gestremdhede. Volgens bogenoemde instelling is die voorsiening van veilige en genoegsame water, sanitasie en skuiling teen natuurelemente basiese vereistes vir 'n gesonde leeromgewing. Ewe belangrik is die beskerming teen biologiese, fisiese en chemiese gevare wat leerders se gesondheid

bedreig. Voorbeelde hiervan is siektes wat deur water versprei word en fisiese gevare wat geassosieer word met swak konstruksies en onderhoud aan geboustrukture.

Gegewe teen die agtergrond van Suid-Afrika, met sy 12,3 miljoen leerders, 386 000 onderwysers en 26 292 skole in 2008, bestee 20% van die bevolking 'n groot deel van hulle daaglikse tyd in skole (South Africa. Info Reporter, 2008:1). Hieruit kan afgelei word dat die fisiese skoolomgewing 'n belangrike faktor is om 'n bevorderlike omgewing vir skoolklimaat, werk en die welstand van onderwysers en leerders gedurende die dag te verseker. Volgens 'n verslag wat deur die Minister van Onderwys in 2008 in die Parlement gelewer is, het 1 097 skole in Suid-Afrika geen sanitêre geriewe nie, 2 568 skole geen aangelegde water nie en 7 118 skole geen wetenskaplaboratoriums nie (South Africa. Info Reporter, 2008:1). Volgens Fiske en Ladd (2004:111) is die groot tekort aan klaskamers die belangrikste. Só was daar in Suid-Afrika in 1991 'n tekort van 29 000 klaskamers in primêre skole en 14 000 klaskamers in sekondêre skole. Daar is egter nie net 'n tekort aan klaskamers nie, maar ook aan ander fisiese fasiliteite (Fiske & Ladd, 2004:112). In 'n vergelyking wat in 2000 tussen arm en ryk provinsies in Suid-Afrika gedoen is, het die skrywers bevind dat in die Oos-Kaapprovinsie meer as 40% van die 6 250 skole nie basiese geriewe soos telefone, water of elektrisiteit het nie. Hierbenewens het 90% van dié provinsie se skole nie biblioteke of mediasentrums gehad nie. Bogenoemde tekortkominge kan 'n negatiewe invloed op die skoolklimaat hê.

Daar is egter ook buiten die tekorte aan fisiese geriewe, ongunstige, dog oplosbare omgewingsomstandighede wat spesifiek problematies is en 'n negatiewe impak op die skoolkultuur, -klimaat en leerproses het (Fiske & Ladd, 2004:112). Vervolgens sal dié omgewingsomstandighede wat skoolklimaat kan beïnvloed, in breë trekke bespreek word.

Navorsing deur Schneider (2002:16) oor die invloed van die kwaliteit van binnenshuise ventilasie, lig, ouderdom en kwaliteit van geboue, skool en klaskamer grootte op die prestasie van onderwysers en leerders, het bevind dat dié fisiese fasiliteite in skole die vermoëns van onderwysers en leerders om te presteer, beïnvloed. Daar is ook bevind dat kleiner skole met minder leerders in die klaskamers 'n positiewe invloed het op die prestasies van onderwysers en leerders, veral op leerders uit die laer sosio-ekonomiese groep. Die implikasie hiervan is egter

dat kleiner groepe in klaskamers 'n groter aantal klaskamers sal vereis. Buckley, Schneider en Shang (2004:1) het ook met navorsing oor die invloed van skoolfasiliteite op die bedanking van onderwysers bevind dat skoolfasiliteite 'n belangrike faktor is in hulle besluit om uit die onderwys te bedank. In hierdie studie is die invloed van skoolfasiliteite op die bedanking van onderwysers vergelyk met ander moontlike redes soos swak salarisse, swak administratiewe ondersteuning, dissiplinêre probleme, regeringsbeleid, negatiewe beriggewing van onderwysers in die pers en negatiewe gemeenskapsverhoudings. Daar is bevind dat die effek van die kwaliteit van skoolfasiliteite op die bedanking van onderwysers uit die beroep beduidend is en dat dit op sy beurt negatief kan inwerk op die skoolkultuur en -klimaat in sy geheel.

Onderrig vind meestal in 'n spesifieke skoolgebou plaas en die kwaliteit van sulke geboue het 'n invloed op die vermoë van onderwysers om te onderrig, die moraal van onderwysers, asook die gesondheid en die veiligheid van onderwysers (Buckley *et al.* 2004:4). Faktore wat kan bydra tot die kwaliteit van skoolgeboue en daarmee saam die kwaliteit van onderrig en leer en onderwysuitkomste, is byvoorbeeld binnenshuise lugkwaliteit, termiese gemak, klaskamerbeligting en geraasvlakke (Buckley *et al.*, 2004:4). Swak binnenshuise lugkwaliteit (Environmental Protection Agency, 2008:1) het 'n impak op die gemak en gesondheid van onderwysers en leerders. Indien onderwysers en leerders siek word as gevolg van die swak lugkwaliteit, kan dit tot die afwesigheid van beide groepe lei, die konsentrasievlakke negatief beïnvloed en prestasievlakke verminder. Lyons (2001:2) is ook van mening dat foutiewe klaskamertemperature en lugsirkulasie beide onderrigkwaliteit en leerprestasies negatief beïnvloed. Volgens die skrywer kan dit die moraal en motiveringsvlakke van beide onderwysers en leerders negatief beïnvloed. Jago en Tanner (in Buckley *et al.*, 2004:5) het in studies oor die invloed van lig op leerderprestasies, bevind dat goeie beligting in klaskamers toetsresultate verbeter en 'n beduidende rol speel in die bereiking van leerderdoelwitte. Die studie het byvoorbeeld bevind dat leerders in klaskamers met die meeste natuurlike lig 20% vinniger met wiskundige probleemoplossings en 26% vinniger met leesvermoëns gevorder het. Earthman en Lemasters (in Buckley *et al.*, 2004:5) het in navorsing oor die verband tussen geraasvlakke en akademiese prestasie bevind dat hoër leerdersukses geassosieer kan word met skole waar daar min of geen eksterne

geraas is nie, dat leerders meer ontevrede is met hulle klaskamers waar daar geraas is en dat eksterne geraas die stresvlakke van onderwysers en leerders verhoog. Ook Lackney (in Buckley *et al.*, 2004:5) het bevind dat onderwysers glo dat geraasvlakke akademiese prestasie negatief beïnvloed. Ook Tableman (2004:3) is van mening dat bogenoemde faktore wat die kwaliteit van skoolgeboue bepaal, die skoolkultuur, -klimaat en akademiese prestasies positief óf negatief kan beïnvloed.

Uit bogenoemde omskrywings van die fisiese omgewing in skole is daar genoegsame navorsingsbewyse dat die leeromgewing die kwaliteit van onderrig en leer kan beïnvloed. 'n Skool behoort 'n omgewing te wees wat die leerproses sal ondersteun en verhef, innovasie sal bevorder en 'n instrument tot die leerproses sal wees. Die fisiese omgewing behoort verder 'n skoolkultuur en -klimaat daar te stel wat uitnodigend vir onderwysers en leerders sal wees; 'n plek waar onderwysers en leerders graag wil wees. Uit die literatuur is dit ook duidelik dat indien skole goed onderhou en herstel word, die fisiese sisteme soos telefoondienste, gekontroleerde lug, temperatuur en lig in 'n goeie werkende toestand is, dit 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat daar sal stel. Indien die landskap rondom die skool skoon, netjies en in stand gehou word, gereelde veiligheidsinspeksies gedoen en geraasvlakke gereeld gemonitor word, sal dit hoë kwaliteit onderrig en leer bevorder. Ten slotte kan genoem word dat die veiligheid van onderwysers en leerders, die voorsiening van tegnologiese hulpmiddels, genoegsame ruimtes, lugversorging en 'n uitnodigende atmosfeer wat leer sal bevorder, belangrike bydraende komponente is vir die daarstelling van 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat.

## **2.8 KLIMAAT EN KULTUUR**

'n Oorsig oor skoolkultuur en -klimaat sal onvolledig wees indien daar nie gepoog word om lig te werp op die verhouding tussen kultuur en klimaat nie. Ruane (1995:59) noem dat kultuur en klimaat somtyds deur navorsers as een konsep beskou word en in ander gevalle as verskillende konsepte. Teen die agtergrond van hierdie uiteenlopende standpunte gaan daar gekyk word na die ooreenkomste en verskille tussen klimaat en kultuur.



### 2.8.1 Ooreenkomste tussen klimaat en kultuur

Die ooreenkomste tussen die twee konsepte is al deur verskeie skrywers waargeneem (Bates & Khasawneh, 2005:99; Denison, 1990:23; Pettigrew, 1990:413; Reichers & Schneider, 1990:29). Denison (1990:5) baseer die ooreenkomste op die argument dat beide konsepte na die waarneembare karaktereienskappe verwys asook na die logika van die interne sosiale omgewing van 'n menslike organisasie. Hierdie ooreenkomste is volgens die skrywer die volgende:

- Die fokus op die organisatoriese sisteem as 'n betekenisvolle vlak in die ontstaan van menslike gedrag.
- Die pogings om die verband tussen basiese oortuigings en veronderstellinge aan die een kant en die werklike gedrag en praktyke aan die ander kant, te hanteer.
- Die probleem wat ondervind word om die impak wat 'n sisteem op 'n individu het óf die impak wat 'n individu op 'n sisteem het, te verklaar (Denison, 1990:5).

Reichers en Schneider (1990:29) som die ooreenkomste op as:

- Beide kultuur en klimaat is betrokke by die maniere waarop lede van 'n organisasie probeer sin maak van die omgewing.
- Dié pogings om sin te maak, manifesteer in die gedeelde oortuigings, betekenis en simbole wat die basis van optredes vorm.
- Kultuur en klimaat is terselfdertyd monolitiese konstruksies en multidimensioneel.

Soos aangedui is dit dan korrek om te praat van organisatoriese klimaat, kultuur en subkulture.

Ten spyte van die ooreenkomste tussen kultuur en klimaat, is daar 'n algemene gevoel tussen navorsers dat die konsepte nie identies is nie (Bates & Khasawneh, 2005:99; Gruenert, 2008:57; Gonder, 1994:6; Saufler, 2005:1; Reichers & Schneider, 1990:31; Pettigrow, 1990:413). Vervolgens sal daar na die verskille tussen kultuur en klimaat gekyk word.

### 2.8.2 Verskille tussen kultuur en klimaat

Bates en Khasawneh (2005:99) sien die verskil tussen kultuur en klimaat as dat kultuur gebaseer is op die oortuigings wat deur almal in die organisasie gedeel word, terwyl klimaat gebaseer is op die gewaarwording van die individu in en om die organisasie. In effek beteken dit dat klimaat vanuit aspekte van die organisatoriese konteks ontstaan. Daarom kan klimaat gesien word as 'n meer opvallende kenmerk van die organisasie in dié sin dat die verskillende oortuigings, betekenis en simbole (d.i. kultuur) aanleiding gee tot individuele verwagtinge, persepsies en interpretasies van die organisatoriese omgewing. Saufler (2005:1) beskou kultuur en klimaat as ineengestremel, maar tog as twee aparte entiteite. Klimaat is, volgens die skrywer, die individuele persepsies ten opsigte van die organisasie, maar dié persepsies is slegs tydelik en kan vinnig wissel. Daarteenoor word kultuur meer gesien as permanent en indien daar verandering plaasvind, kan dit oor 'n langer tydperk geskied. Gonder (1994:4) verwys na kultuur as die langtermyn, diep ingeboude oortuigings van 'n organisasie, terwyl klimaat na die kort-termyn, buigsame aspekte van 'n organisasie se fisiese en psigologiese omgewing verwys.

Vanuit bogenoemde bespreking van die ooreenkomste en verskille tussen kultuur en klimaat, kom dit voor of die skrywers oortuigings, waardes en houdings by klimaat insluit en omdat die oortuigings, waardes en houdings primêr tot kultuur behoort, vervaag die onderskeid tussen die twee konsepte.

### 2.8.3 Verwante karaktertrekke tussen klimaat en kultuur

Gesien vanuit hierdie perspektief, kan studies wat op klimaat fokus, ook kultuur insluit. Gonder (1994:7) illustreer in tabel 2.3 die volgende verwante karaktertrekke tussen kultuur en klimaat.

SKOOLKULTUUR	SKOOLKLIMAAT
Hoë verwagtinge van leerders	Die personeel aanvaar 'n optimistiese houding dat alle leerders suksesvol kan wees.
Kindgesentreerde onderwys	Onderwysers pas die kurrikulum aan

	<p>sodat alle leerders se behoeftes vervul word en sukses behaal kan word. Die skool is ook só gestruktureerd dat daar 'n toename in die hoeveelheid interaksie tussen leerders en onderwysers is.</p>
Veilig en gedissiplineerde skole	<p>Leerders voel veilig. Steuringe word tot die minimum beperk sodat die fokus op leer is.</p>
Ordelike atmosfeer	<p>Die skool pas 'n netwerk van reëls toe wat as regverdig en billik deur almal in die skool ervaar word.</p>
Gefokusde missie	<p>Die personeel het 'n gevoel van doelgerigtheid ten opsigte van die daaglikse aktiwiteite.</p>
Samehangende planne	<p>Onderwysers en administrateurs in die skool ontwikkel planne om leerders se prestasies te verbeter sodat leerderuitkomst bereik word.</p>
Onderwysersdoeltreffendheid	<p>Onderwysers het die nodige opleiding en hulpmiddels sodat hulle met die nodige selfvertroue en kennis leerders kan help om te leer.</p>
Gereelde monitering van vordering	<p>'n Sisteem wat leerders met probleme vinnig kan identifiseer, asook om te</p>

	verseker dat leerders uitdagings in hulle werk ervaar.
Beloningsisteme	Hierdie sisteme fokus op 'n positiewe momentum van sukseservaring.
Positiewe fisiese omgewing	Of die geboue oud of nuut is, 'n goed versorgde skool wat die werk en suksesse van onderwysers en leerders uitstal, sal die boodskap uitstuur dat onderwysers en leerders in die skool as belangrik geag word.
Lae gevoel van futiliteit	Leerders voel dat hulle sukses kan behaal en dat sukses die gevolg is van harde werk en nie net geluk nie.
Gemeenskapsondersteuning	'n Gemeenskapskultuur wat hoë verwagtinge en eise stel, voorsien 'n reservoir van langtermyn- ondersteuning, wat stabiliteit sal verbeter.

Bogenoemde karaktereienskappe illustreer die noue verbintenis wat kultuur en klimaat kan speel in die pogings van skole om leersukses te verseker.

Om saam te vat, kultuur en klimaat kan gesien word as aspekte van 'n interaktiewe sisteem waar veranderinge in die een, ook veranderinge in die ander tot gevolg sal hê. So, byvoorbeeld, kan twee skole oor dieselfde reëls, waardes en norme beskik, maar die kultuur kan verskil omdat die onderwysers op verskillende maniere met die reëls, waardes en norme omgaan. Indien onderwysers in die een skool leerders as

belangrik ag en hoë verwagtinge het van akademiese prestasies terwyl daar in die ander skool 'n gebrek aan belangstelling in leerders en akademiese prestasies bestaan, sal die kultuur verskil. Dit sal verreikende invloede op die klimaat tot gevolg hê. Skoolkultuur sal dus skoolklimaat beïnvloed en skoolklimaat sal skoolkultuur beïnvloed. Skoolklimaat word dus daargestel deur die aksies van die lede en dit bepaal die *gees* of die *gevoel* in 'n skool, terwyl die kultuur bepaal hoe onderwysers en leerders sal optree in die konteks van die klimaat wat deur die lede geskep is.

## 2.9 SAMEVATTING

Die fokus van die voorafgaande hoofstuk was om die begrippe *skoolkultuur* en *skoolklimaat* aan die hand van literatuur te omskryf. Daarmee saam is ook die begrippe *organisatoriese kultuur* en *organisatoriese klimaat* as agtergrond gebruik ten einde *skoolkultuur* en *skoolklimaat* toe te lig. Laastens is daar ook gepoog om 'n vergelykende studie tussen skoolkultuur en -klimaat te doen.

Dit het duidelik geword dat *skoolkultuur* en *skoolklimaat* twee afsonderlike, maar hoogs verwante en interaktiewe dimensies van die skoollewe is. Dit het duidelik na vore gekom dat studies wat op klimaat fokus, ook kultuur kan insluit.

Dit het ook verder aan die lig gekom dat *skoolkultuur* en *skoolklimaat* elke aspek in 'n skool kan affekteer. Dit beïnvloed byvoorbeeld die fokus, betrokkenheid, motiveringsvlakke, produktiwiteitsvlakke en gedragpatrone in die skoolgemeenskap.

Indien daar nie aandag geskenk word aan die verskillende dimensies van *skoolkultuur* en *skoolklimaat* nie, kan dit ernstige gevolge vir die individu, sowel as die organisasie, inhou deurdat daar óf 'n positiewe óf 'n negatiewe skoolklimaat kan ontwikkel. Dit kan op sy beurt die gedragpatrone van die skoolgemeenskap beïnvloed. In die volgende hoofstuk word aandag gegee aan die begrip *skoolgeweld* en sal daar gepoog word om deur 'n literatuurstudie 'n uiteensetting daarvan te gee.

## HOOFSTUK 3

# SKOOLGEWELD: 'N LITERATUURSTUDIE

---

### 3.1 INLEIDING

Sedert 1994 word Suid-Afrika onderwerp aan ontwrigtende ekonomiese, sosiale en politieke veranderinge. Die land word gekonfronteer met talle nuwe verwickelinge insluitende regstellende aksies, werkloosheid en misdaad. Suid-Afrika word gereken as een van die gewelddadigste lande in die wêreld (Reid, Hunter, Clark, Colin & Van Rooyen, 2006:2). So is daar in die tydperk 2008/2009 meer as 2,1 miljoen ernstige misdaadbedrywighede in Suid-Afrika geregistreer (South African Police, 2009:1). Die probleem met geweld is egter dat dit nie net in die breër gemeenskap voorkom nie, maar dat dit ook na skole oorspoel (Reid *et al.*, 2006:2).

Skole is in die algemeen veronderstel om 'n omgewing te bied waar leerders teen gevare van binne en buite die skoolomgewing beskerm kan word. Skole kan gesien word as 'n omgewing waar positiewe landsburgers ontwikkel en versterk word ten opsigte van pro-sosiale houdings en waardes, asook waar individue voorberei word vir die rol wat hulle in die gemeenskap moet speel (Burton, 2008:1).

Bogenoemde siening is egter teenstrydig met die persepsies van skole soos dit tans in die pers voorgestel word, nie net in Suid-Afrika nie, maar regoor die wêreld. Die publiek word letterlik gebombardeer met nuusberigte van skoolgeweld wat manifesteer in aanrandings, verkragtings, diefstal en selfs moord (De Wet, 2009:46). Na aanleiding van die berigte is ouers van leerders bekommerd oor hulle kinders se veiligheid in skole, terwyl onderwysers bekommerd is dat die skoolomgewing nie bevorderlik vir die leerproses is nie (Fredland, 2008:33). Hieruit kan met reg gevra word of skole 'n kultuur en klimaat van veiligheid en geborgenheid weerspieël wat die leerprosesse bevorder en of skole eerder 'n kultuur en klimaat van vrees en 'n gebrek aan geborgenheid koester.

Volgens Burton (2008:2) het geweld in Suid-Afrikaanse skole 'n algemene tendens geword, wat 'n negatiewe impak op leerders se vordering en ontwikkeling kan veroorsaak. Die skrywer is van mening dat geweld 'n negatiewe impak op die kognitiewe en sosiale ontwikkeling van leerders kan hê. Gedurende die skooljare kan geweld verder die risiko van anti-sosiale en delinkwente gedrag verhoog, wat tot

kriminele gedrag aanleiding kan gee. In die skool self kan geweld 'n negatiewe impak op die akademiese ontwikkeling en prestasies van leerders hê, sowel as op die vermoë van leerders om op 'n gesonde manier binne en buite die skoolomgewing te funksioneer.

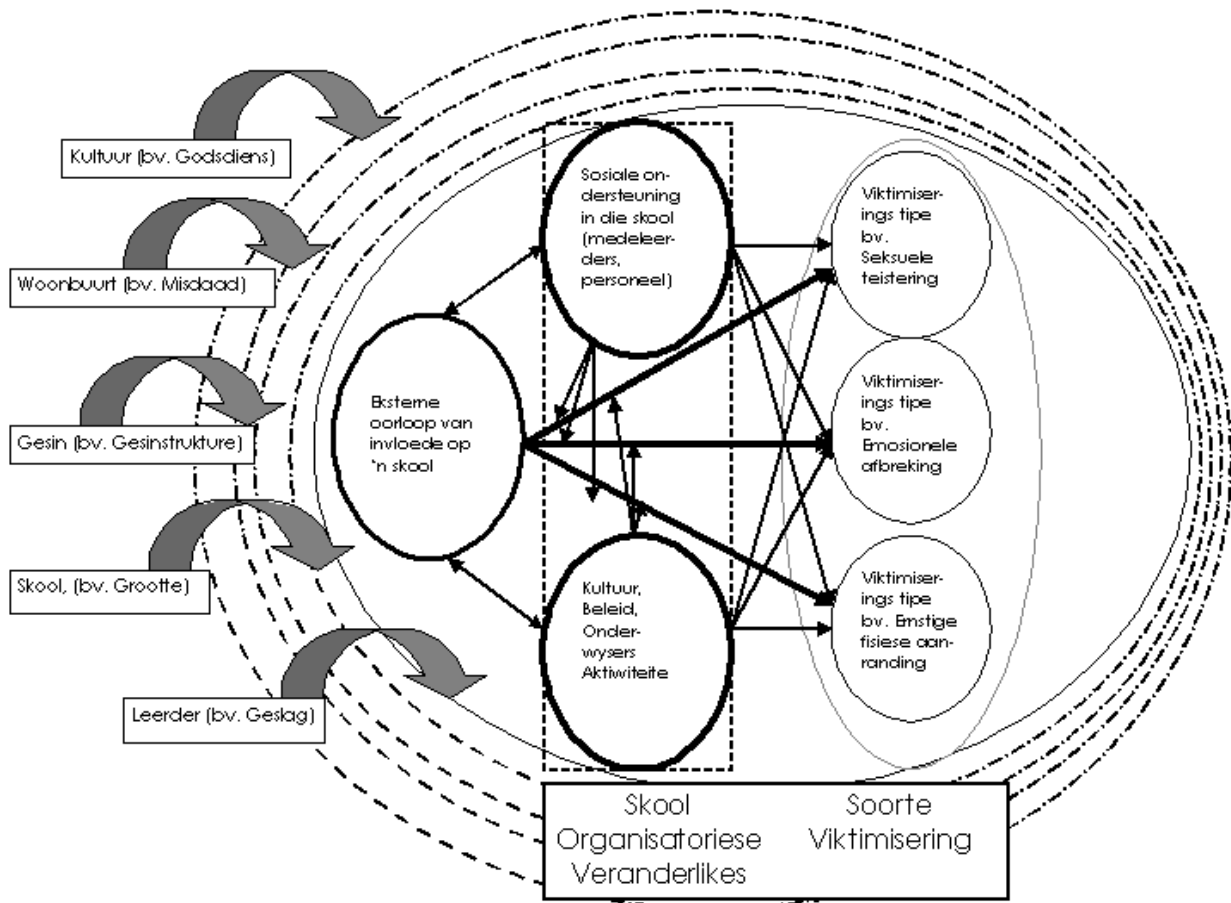
Uit die voorafgaande skrywers se sienings, sowel as die siening wat in hoofstuk 1 (cf. 1.1) aangehaal is, blyk dit dat skoolgeweld 'n kritieke probleem in baie skole is. Gegewe die omvangryke mediaberiggewing oor skoolgeweld in Suid-Afrika, is dit belangrik om diepgaande kennis van skoolgeweld te bekom (De Wet, 2009:46). Daar sal in hierdie hoofstuk, teen die agtergrond van Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie, gepoog word om die begrippe *geweld* en *skoolgeweld* aan die hand van literatuur te omskryf.

### **3.2 TEORIE WAARBINNE SKOOLGEWELD ONDERSOEK SAL WORD**

Alhoewel daar baie tradisionele en integrerende teorieë ten opsigte van geweld bestaan, gaan geweld vir die doeleindes van hierdie studie vanuit die bio-ekologiese perspektief in oënskou geneem word. Aangesien Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie alreeds volledig in hoofstuk 2 bespreek is (cf. 2.2), gaan daar in hierdie afdeling net kortliks verduidelik word hoe geweld vanuit hierdie perspektief waargeneem word.

Die bio-ekologiese teorie spreek die veelvuldige faktore aan wat die ontwikkeling van geweld oor 'n tydperk toelaat (Du Plessis, 2008:1). Die teorie kan dus as basis gebruik word om die onderlinge verbintenis tussen die individu, veelsoortige omgewings en geweldsgedragpatrone te illustreer. Volgens Benbenishty en Astor (2008:64) vorm Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie 'n denkbeeld van geweld as 'n wisselwerking tussen relevante sub sisteme. Hierdie teorie illustreer dus die interaksie tussen 'n persoon se karaktereienskappe en omgewingsveranderlikes (sosiaal en fisies). Die omgewing ter sprake kan ander mense wat by die situasies betrokke is (medeleerders, onderwysers), asook die fisiese omgewing (skool, klasgrootte, skoolstrukture), insluit. Figuur 3.1 illustreer die ekologiese invloed op leerdergeweld (Benbenishty & Astor, 2008:65).

**Figuur 3.1 Ekologiese invloede op leerdergeweld**



(Aangepas uit Benbenishty & Astor 2008:65)

Uit figuur 3.1 blyk dit dat die ekologiese benadering in oënskou neem hoe die eksterne konteks, waarby 'n skool ook ingesluit is, op die interne skoleienskappe inwerk wat 'n invloed op die vlakke van viktimisering in skole kan hê. Die figuur sluit die strukture in wat 'n impak op die verhoudings in 'n skool kan hê. Dit sluit strukture soos byvoorbeeld kultuur (godsdienst), die woonbuurt (misdaad), die gesin (gesinstrukture) en die leerders self (gedrag) wat 'n impak op verhoudings in 'n skool kan hê, in. Die interaksie tussen die sosiale ondersteuning in die skool, die kultuur, die skoolbeleid, die skoolaktiwiteite en vlakke van viktimisering word ook aangedui. Hierdie interaksie van strukture binne en buite die skool vorm die kern van hierdie teorie (Benbenishty & Astor, 2008:65). Veranderinge of konflik binne enigeen van die strukture sal 'n invloed uitoefen dwarsdeur alle strukture. Om skoolgeweld te bestudeer moet daar dus nie net gekyk word na die leerder en sy/haar onmiddellike omgewing nie, maar ook na die interaksie met die groter omgewing (De Keseredy &



Perry, 2006:2). Alvorens daar na skoolgeweld gekyk gaan word, sal die algemene begrip van geweld eers bestudeer word.

### **3.3 DIE BEGRIP GEWELD**

#### **3.3.1 Definisies van geweld**

Daar bestaan baie verskillende definisies van geweld. Die klem van die verskillende definisies varieer egter aansienlik. Dit reflekteer verskeie vakkundiges se belangstellings, kennis en akademiese dissiplines (Johnson, Naumann, Steed, Hennessey & Clark, 2002:4).

In die *South African Concise Oxford Dictionary* (2006:1312) word geweld omskryf as gedrag wat fisiese geweld insluit met die doel om te beseer, te beskadig of te dood. Berg (2000:18) definieer geweld as die gebruik van fisiese geweld met die bedoeling om fisiese beserings tot gevolg te hê of om tot die intimidasie van 'n ander persoon te lei. Astor en Meyer (2001:374) definieer geweld as opsetlike en nalatige gedragpatrone wat fisiese, psigologiese en eiendomskaede tot gevolg het. Danner en Carmody (2001:92) gee 'n meer spesifieke definisie oor geweld deur veral op spesifieke gedragpatrone te fokus. Dié skrywers definieer geweld as die dreigement of die gebruik van fisiese mag met die opset om fisiese beserings tot gevolg te hê of om sekere persone te intimideer. Dit sluit moord, oordrewe aanranding, gewapende roof en verkragting asook stamp, stoot, slaan en die gooi van voorwerpe in. Smith, Cowie, Olafsson en Liefoghe (2002:1119) se definisie sluit hierby aan deur geweld of gewelddadige gedrag te definieer as wanneer die oortreder skop, slaan of 'n voorwerp (insluitende wapens) gebruik om beserings of ongemak te veroorsaak.

Bogenoemde definisies deel ooreenstemmende kenmerke, maar daar is ook verskille te bespeur. Die ooreenstemmende kenmerke dui aan dat opsetlike geweld normaalweg skadelike gevolge het en dat dit tot nadeel van persone strek. Daar kom egter ook die volgende verskille in die definisies voor:

- Is geweld noodwendig net fisies? Volgens Berg (2000:18) se definisie het geweld net 'n fisiese aanslag, maar volgens Astor en Meyer (2001:374) sluit geweld, buiten die fisiese, ook doelbewuste psigologiese nadele in soos verbale skeltaal, sosiale uitsluiting en smerige skinderstories.

- Word geweld net teen mense gepleeg? Volgens Astor en Meyer (2001:374) en die *South African Concise Oxford Dictionary* (2006:1312) kan die beskadiging van eiendom ook as geweld beskou word. Volgens hierdie skrywers kan geweld ook vandalisme insluit. Dit beteken die kwaadwillige of opsetlike skending of beskadiging van ander persone of instansies se eiendom. 'n Skrywer soos Berg (2000:18) vermeld nie die beskadiging van eiendom as geweld in sy definisie nie.
- Moet geweld eers as skadelike gedrag manifesteer of is 'n dreigement daarvan genoeg? Danner en Carmody (2001:92) noem in hulle definisie dat 'n dreigement teenoor 'n persoon genoegsaam is om as geweld geklassifiseer te word en dat dit die insluiting van maatstawwe soos gevoelens van onsekerheid regverdig. Dreigemente word nie in die definisies van die *South African Concise Oxford Dictionary* (2006:1312) en Astor en Meyer (2001:374) genoem nie.
- Moet geweld deur 'n spesifieke persoon toegepas word soos deur Smith, *et al.* (2002:1119) beweer word, of kan geweld ook deur 'n instansie gepleeg word? Die term *instansie* laat die moontlikheid bestaan dat 'n skool, as 'n instansie, ook geweld as gevolg van sekere aksies of beleidstukke kan toepas.

Samevattend kan geweld gesien word as 'n reeks gedragspatrone wat fisiese en emosionele skade aan persone of eiendom berokken. Die gedragspatrone sluit opsetlike verbale en emosionele teistering, direkte en indirekte dreigemente, matige tot ernstige fisiese aanranding, afdreiging en die gebruik van wapens en algemene viktimisering in. Alvorens die begrip *skoolgeweld* bespreek word, gaan daar eers na die verskillende kategorieë van geweld gekyk word.

### 3.3.2 Kategorieë van geweld

Volgens Du Plessis (2008:23) is dit belangrik om tussen die verskillende soorte geweld te onderskei, omdat geweld maklik gesien kan word as 'n enkele of algemene maatskaplike probleem. Alhoewel dit voorkom of oorvleueling plaasvind, kan daar tóg duidelik onderskei word tussen politieke, bende, algemene kriminele, en verhoudingsgeweld. Al vier genoemde kategorieë van geweld beïnvloed Suid-Afrikaanse skole op die een of ander manier en is dikwels onderling aan mekaar

verwant. Onderstaande bespreking van die verskillende kategorieë van geweld sal hierdie stelling duideliker illustreer.

### 3.3.2.1 *Politieke geweld*

Skoolgeweld en leerderaktiwisme in Suid-Afrika het al in 1976 begin toe duisende leerders in Soweto gewelddadig teen Afrikaans as onderrigtaal geprotesteer het. Politieke geweld was 'n inherente deel van 'n groot deel van die huidige generasie ouers se lewens (Zulu, Urbani & Van der Merwe, 2004:170). Hierdie ouers was vasgevang in die stryd teen apartheid en die manier waarop die regering van die dag onderwys gehanteer het. Die optrede van die regering het tot gevolg gehad dat geweld in skole en die woonbuurte uitgebars het en dat dié geweld op gewelddadige maniere onderdruk is. Data van 'n studie wat deur Dawes, Tredoux en Feinstein (1989:18) gedoen is oor die 1976-onluste en die gewelddadige verwydering van mense vanuit hulle huise, toon dat daar na afloop van die onluste emosionele en gedragsversteurings onder die ouers en kinders voorgekom het.

Dit sal naïef wees om te dink dat die invloed van politieke geweld tot die verlede behoort. Ten spyte van die totstandkoming van 'n nuwe sosiale, demokratiese politieke bestel na 1994, het die probleem van geweld en ontwrigting nie verdwyn nie (Zulu *et al.*, 2004:170). Volgens De Villiers (1997:76) het dieselfde politieke faktore wat 'n rol gespeel het in die verbrekking van apartheid ook 'n rol gespeel in die ondermyning van 'n onderrig-en-leerkultuur in skole. Volgens die skrywer kom dit voor of skoolgeweld en ontwrigting realiteite bly en in sommige areas selfs toeneem. Volgens Ngcongco (1995:15) skyn dit of die historiese kultuur van geweld en ontwrigting in Suid-Afrikaanse skole daartoe gelei het dat leerders dit as normaal beskou om probleme op 'n aggressiewe en gewelddadige manier op te los.

### 3.3.2.2 *Kriminele geweld*

Die kernorsaak van geweld het nie baie verander sedert die apartheidsregering nie. Volgens die Johannesburgsentreerde Centre for the Study of Violence and Reconciliation (CSV) word die huidige kriminele geweld net soos in die 1980's gekoppel aan sosiale en ekonomiese marginalisering (CSV, 2008:1). Dit beteken dat in die nuwe multi-kulturele Suid-Afrika die jeug onder sekere bevolkingsgroepe nog steeds sosiale en ekonomiese ongelykhede ervaar. Volgens Hunt (2003:2) is

jeugwerkloosheid 'n nasionale krisis in dié sin dat 60% van die skoolverlaters sonder werk en 'n heenkome sit. Die motiveringsvlakke van bestaande leerders om op skool te presteer is derhalwe laag, die frustrasievlakke hoog en sulke leerders kan hulle tot gewelds- en kriminele dade wend. Simpson, voorsitter van die CSV (CSV, 2008:2), kom tot die gevolgtrekking dat, om die patrone van geweld in Suid-Afrikaanse skole te verstaan, 'n diepgaande kennis van die sosiale en ekonomiese marginalisering 'n vereiste is.

### 3.3.2.3 Bende-geweld

Die teenwoordigheid van bendes bevorder geleenthede vir geweld en bied sosiale belonings soos aanvaarding en magposisies aan bendelede vir betrokkenheid in onwettige aktiwiteite. Sommige bende-aktiwiteite vind in skole plaas. Skoolbendes is egter oor die algemeen jonger en minder gewelddadig as straatbendes, wat gewoonlik in woonbuurtes aangetref word (Reddy, Shyamala, Kasuma & Santhakumari, 2005:116).

Bendes, wat gedefinieer word as sosiale groepe wat rondom delinkwensie georganiseer word (Miller, 1998:429), word oor die algemeen verbind met die verkoop van dwelms en die pleeg van geweldsmisdade (Gover, Jennings & Tewksbury, 2009:104). Daarby kan lidmaatskap van 'n bende kriminele aktiwiteite laat toeneem, selfs vir dié wat alreeds by kriminele aktiwiteite betrokke is (Reddy *et al.*, 2005:116). Peterson, Taylor en Esbensen (2004:795) is ook van mening dat daar 'n sterk verhouding tussen lidmaatskap van 'n bende en 'n verskeidenheid kriminele aktiwiteite is. Hunt en Joe-Laidler (2001:365) brei hierop uit deur te noem dat bendelidmaatskap nie net 'n toename in die jeug se betrokkenheid by misdaad en geweld sal hê nie, maar dat dit ook die moontlikheid om 'n slagoffer van misdaad te word, vergroot.

Burnett en Walz (1994:2) is van mening dat bendes 'n betekenisvolle rol speel in die voorkoms van geweld in skole. Howell (2006:5) voeg by dat indien onwettige dwelms ook betrokke is, bendes met ernstige delinkwente probleme in skole verbind kan word. Die skrywer noem dat daar in navorsing wat in die VSA deur die Departement van Onderwys en die Departement van Justisie gedoen is, bevind is dat daar 'n sterk korrelasie tussen bendes en die dra van wapens by skole bestaan. Uit dié navorsing is dit ook duidelik dat wanneer dwelms by die skool beskikbaar is, daar ook 'n hoë

teenwoordigheid van bendebedrywighede is en dat dié teenwoordigheid van bendes verder bydra tot hoë vlakke van viktimisasie.

Volgens Thornberry, Krohn, Lizotte, Smith en Tobin (2003:180) kan die aktiewe betrokkenheid by bendebedrywighede leerders se lewens dramaties verander. Buiten die insluiting by kriminele aktiwiteite kan bendes as 'n sterk sosiale netwerk dien wat die gedrag van leerders negatief kan beïnvloed, toegang tot pro-sosiale netwerke verhinder en leerders verhoed om aan normale skoolaktiwiteite deel te neem. Howell (2006:6) vat die gevolge saam deur te noem dat dit voorkom of bendes poog om wanorde in skole teweeg te bring, wat vroeë skoolverlating, ongevraagde en vroeë swangerskappe, tienerouerskappe en onstabiele skoolomgewings insluit.

#### 3.3.2.4 *Verhoudingsgeweld*

Geweld kom in baie verhoudings voor. Ouers slaan hulle kinders, kleuters het onderonsies, meisies klap hulle seunsvriende, mans terroriseer hulle vrouens en mishandelde vrouens vermoor hulle mans (Johnson, 2006:2).

Johnson (2006:2) is van mening dat geweld in verhoudings nie verstaan kan word alvorens die rol van geweld in die verhouding nie self verstaan word nie. Anders as ander tipes van geweld, byvoorbeeld roof, wat meer 'n voorvalgebeurtenis is en wat nie 'n verhouding vereis nie, ontstaan verhoudingsgeweld uit die dinamika van 'n vaste verhouding. Verhoudingsgeweld kan dus as 'n sentrale kenmerk in sommige verhoudings gesien word. Die skrywer identifiseer drie tipes geweld in verhoudings (Johnson 2006:2):

- Die eerste tipe geweld is waar die verhouding oor die algemeen deur een party gedomineer word (intieme dominansie).
- Die tweede tipe geweld is waar daar gewelddadige weerstand teen die intieme dominante persoon gebied word (gewelddadige weerstand).
- Die derde tipe geweld is waar geweld die produk van konflik of spanning binne 'n verhouding is (situasie).

Alhoewel bogenoemde omskrywing van gewelddadige verhoudings hoofsaaklik op 'n persoonlike vlak konsentreer, kan daar tog 'n lyn deurgetrek word na skoolverhoudings, soos byvoorbeeld tussen die skool, die gesin, die gemeenskap en

onderwysers (cf. 2.2.1; 2.2.2; 2.2.3; 2.2.4; 2.2.5). Vervolgens gaan daar 'n ondersoek gedoen word na geweld op skoolvlak.

## **3.4 SKOOLGEWELD**

### **3.4.1 Inleiding**

Wanneer skoolgeweld ondersoek word, is dit belangrik om dié verskynsel in 'n breër sosiale konteks te oorweeg. Suid-Afrika, wat volgens 2006 statistieke, meer as 12 miljoen leerders in 27 000 skole en byna 400 000 onderwysers het, het 'n unieke geskiedenis wat deur verskeie vorms van geweld geteister word (Kollapan, 2006:1). Daar moet in aanmerking geneem word dat Suid-Afrikaners in 'n land woon waar politieke vryheid deur konflik verkry is en waar geweld die politieke terrein gekenmerk het. Onderwys is ook as platform in die politieke stryd gebruik. Vanaf 1976 was leerders aktief betrokke by gewelddadige betogings. Hulle het byvoorbeeld hulle skole afgebrand waarna daar deur die polisie op hulle geskiet is. Alhoewel daar sedert 1994 baie veranderings op politieke terrein plaasgevind het, word die Suid-Afrikaanse gemeenskap nog steeds deur 'n kultuur van geweld en ontwrigting geteister (Zulu *et al.*, 2004:170).

Skole het in wispelturige en onvoorspelbare omgewings verander. Geweld het deel geword van die dag-tot-dag lewe in (sommige) skole. Die voormalige Suid-Afrikaanse Minister van Onderwys, me. Naledi Pandor, het in Oktober 2004 op 'n vraag oor skoolgeweld in die Suid-Afrikaanse Parlement geantwoord dat daar in 2004, 115 fisiese aanrandings, 111 seksuele geweldsoortredings en vier gevalle van geweld met vuurwapens in Suid-Afrikaanse skole gerapporteer is. Dié statistiek sluit inligting van die Oos-Kaapprovinsie en Limpopoprovinsie uit (Sapa, 2004:1). Ook Reid *et al.*(2006:3) het in navorsing oor skoolgeweld in KwaZulu-Natal bevind dat 38% van leerders skuldig was aan geweldsmisdade teenoor medeleerders. Sewsunker (1999:6) lys meer as 10 jaar gelede reeds 'n hele aantal insidente van geweld wat in KwaZulu-Natalse skole plaasgevind het, onder andere moord, gewapende roof, vandalisme aan skoleiendom, klipgooiery, mesaanvalle, aanrandings op onderwysers, seksuele teistering, brandstigting, die dra van wapens, dwelms en gyselaarsdramas.

Dit is vir die doel van hierdie studie ook belangrik om spesifiek aandag te gee aan die definisies van skoolgeweld.

### **3.4.2 Definisies van skoolgeweld**

Arnette en Walsleben (1998:11) is van mening dat skoolgeweld niks meer is as gemeenskapsgeweld wat skole binnegedring het nie. Bennet-Johnson (2004:1) stem saam met dié mening en skryf dat geweld wat in die algemene lewe voorkom na universiteite, hoërskole en laerskole oorgespoel het. Ook Zulu *et al.* (2004:4) sien skoolgeweld as moedswillige en onwettige dade van mens-georkestreerde geweld. Skoolgeweld, volgens die skrywers, is dus 'n uitvloeisel van die geweld wat in die gemeenskap voorkom.

Dwyer, Osher en Wagner (1998:2) koppel skoolverwante geweld aan kommerwekkende en ontstellende gedragpatrone wat leerders in 'n skool openbaar. Die Centre for the Prevention of School Violence (2002:1) definieer skoolgeweld weer as gedragpatrone wat 'n skool se opvoedkundige missie of klimaat van respek skend. Van der Westhuizen en Maree (2009:46) se definisie koppel die gedragpatrone van leerders, onderwysers en skooladministrateurs met fisiese geweld wat poog om fisiese beserings aan enige persoon of skade aan skoleiendom teweeg te bring.

Vir die doel van hierdie studie gaan daar nie diepgaande besprekings gevoer word oor die begrip *skoolgeweld* nie, maar gaan daar eerder op geweld in Suid-Afrikaanse skole gekonsentreer word. Daar gaan ook gekyk word na moontlike oorsake wat aanleiding kan gee tot die gedragpatrone van leerders in hierdie skole.

### **3.4.3 Geweld in die Suid-Afrikaanse skoolomgewing**

Volgens De Wet (2007:674) en Zulu *et al.* (2004:170), kan skoolgeweld gesien word as ongevraagde gedragpatrone wat negatiewe uitkomst vir leerders of ander entiteite (soos skoolgeboue) tot gevolg het. Hierdie gedragpatrone kan die volgende insluit:

- Dade teen voorwerpe soos diefstal, vandalisme en brandstigting;
- Dade teen leerders soos intimidasie, afknouery, aanrandings en moord;

- Dade teen leerders van beide geslagte soos seksuele teistering, seksuele aanranding, intimidasie, afknouery en verkragting;
- Dade teen onderwyspersoneel soos intimidasie, afknouery, aanrandings, diefstal, verskillende soorte seksuele oortredings en moord; en
- Afwykende en onwenslike gedrag soos onwettige afwesigheid.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat geweld in skole nie net geassosieer word met psigologiese en liggaamlike skade nie, maar ook met skade aan skoolgeboue en strukture.

Indien dié genoemde vorme en patrone van skoolgeweld en misdaad op 'n gereelde basis in skole voorkom, is dit in lyn met die beeld wat die media aan die Suid-Afrikaanse publiek voorhou (cf. 3.1). In 'n media-analise oor misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys, skryf De Wet (2003(a):41) dat daar 'n kultuur van geweld en misdaad in Suid-Afrikaanse skole heers. Die skrywer is ook van mening dat die omvang van die probleem lei tot die disintegrasie van onderwys in Suid-Afrika, asook tot 'n gees van wanhoop en vrees onder onderwysers en leerders. As moontlike oorsake van die geweld- en misdaadprobleem word die miskennis van kinderregte, gesinsgeweld, die onderwysomgewing, die gebrek aan ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid, asook die disintegrering van gemeenskapswaardes genoem (De Wet, 2003(a):41).

### **3.4.4 Oorsake van skoolgeweld**

#### *3.4.4.1 Miskennis van kinderregte as oorsaak van geweld*

Kinders het die reg om sonder enige bedreiging in 'n vreedsame omgewing te leef, om beskerm te word en toegelaat te word om tot hulle volle potensiaal te ontwikkel (Children's Rights Centre, 2010:1). Hulle het ook die reg om deel te hê aan besluite wat hulle raak ten opsigte van die gesin, die skool en die gemeenskap. Dit beteken dat kinders die reg het om lewensvaardighede aan te leer wat hulle sal help om die regte besluite te neem om hulle in staat te stel om na hulle eie veiligheid om te sien (Ramsden, 2009:1).

Die afdeling oor kinderregte in die Suid-Afrikaanse Handves van Menseregte erken die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van kinders. Kinders benodig spesiale



beskerming, omdat hulle van die mees kwesbare lede van die gemeenskap is. Hulle is afhanklik van ouers, gesinne, die skool, die gemeenskap en die staat vir versorging en beskerming (Children's Rights Centre, 2010:1).

Vogens artikel 28 van die Suid-Afrikaanse *Handves van Menseregte* het elke kind die reg op:

- Ouer- en gesinsorg;
- Basiese voeding, behuising, gesondheidsorg en maatskaplike dienste; en
- Beskerming teen verwaarlosing, mishandeling en vernedering.

Artikel 28 van die Suid-Afrikaanse *Handves van Menseregte* gee aan elke kind die reg tot 'n naam, burgerskap en beskerming. Kinders benodig kos en skuiling en behoort teen mishandeling, verwaarlosing en vernedering beskerm te word.

In die Suid-Afrikaanse gemeenskap kom dit voor of die behoeftes en regte van elke kind deur 'n kultuur van geweld beïnvloed word (De Wet, 2009:46). Mense dra wapens; televisienuus en koerante berig gereeld oor insidente van geweld; en vermaak op televisie beeld in toenemende mate eksplisiete en gruwelike dade van geweld uit. Dan is daar ook nog die kommerwekkende tendens van ongesensorde sekstonele wat somtyds ook seksgeweld insluit (Pittaro, 2007:6). Kinders word nie net aan visuele geweld en misdadig blootgestel nie, maar word ook soms persoonlik aan geweld blootgestel. Hierdie tipe geweld kan wissel van fisiese dissiplinêre optredes, intimidasie, wanvoeding, verwaarlosing en geestelike afbreking. Sodanige en soortgelyke geweldsoptredes kan as strydig met die Suid-Afrikaanse Grondwet en die Suid-Afrikaanse *Handves van Menseregte* gesien word en is dus 'n miskennis van kinderegte (Allen, 2005:56).

Die Children's Rights Centre (2010:1) stel dit dat indien die regte van 'n kind in 'n huis waar daar ook ondersteuning en liefde is, gerespekteer word, sodanige kind oor die algemeen in staat is om die blootstelling aan die daaglikse media- en televisiegeweld te verwerk. Wat hier belangrik is, is dat hierdie kinders nie 'n uitkyk op die lewe het waar geweld as normaal beskou word nie.

Daarteenoor is daar omgewings waar daar geen basis van 'n stabiele huis en gesinsondersteuning is nie en waar die regte van kinders misken word. As gevolg van dié situasie vind geweld alreeds by die huis plaas en word dit 'n norm (WCED,

2002:1). Zulu *et al.* (2004:173) het in hulle studie oor geweld as belemmering vir die daarstelling van 'n kultuur van onderrig en leer in Suid-Afrikaanse skole bevind dat ondersteuning by ouerhuise onvoldoende is en dat leerders onveilig voel. Hierdie gebrek aan vertrouwe en ondersteuning by die huis, asook die onveilige toestande, word na die skool oorgedra, wat dan dikwels op geweld uitloop. Die geweld word verder uitgebrei na die gemeenskap en die gevolg daarvan is dat kinders in 'n spiraal van geweld vasgevang word waaruit hulle nie kan loskom nie en waar daar geen beskerming is nie. Daar is gewoonlik ook nie geleenthede om uit die spiraal van geweld los te breek nie. Hulle groei dus op in 'n situasie waar geweld in stand gehou word en waar hulleself later die oortreders word (Children's Rights Centre, 2010:1).

Uit bogenoemde bespreking van die regte van kinders is dit duidelik dat dit 'n wye onderwerp is in dié opsig dat dit elke aspek van 'n kind se lewe raak. Die kind het die reg op oorlewing en beskerming, asook die reg om tot sy/haar volle potensiaal in 'n veilige en geborge omgewing te ontwikkel. Hierdie reg op veiligheid en geborgenheid begin alreeds in die gesin en daarom is dit van pas om ook 'n ondersoek na gesinsgeweld te doen.

#### *3.4.4.2 Gesinsgeweld as oorsaak van skoolgeweld*

Die Leicestershire County Council (2007:3) definieer gesinsgeweld as die misbruik van mag wat gebaseer is op fisiese, seksuele, psigologiese, sosiale of ekonomiese misbruik, asook die verwaarlosing van 'n individu deur 'n maat, 'n gewese maat, versorger of een van die gesinsgenote in 'n bestaande of vorige gesinsverhouding. Hierdie misbruik van mag kan ongeag die ouderdom, geslag, seksuele oriëntasie, godsdienstige, kulturele of politieke oortuigings, etnisiteit, fisiese of geestelike ongeskiktheid en MIV-status voorkom.

Skoolgeweld kan nie suksesvol aangespreek word sonder om 'n ondersoek van die huisomgewing te doen nie. Die gesin, en in die besonder die ouers, speel 'n vanselfsprekende rol in die ontwikkeling van die kind. Dit sluit in die ontwikkeling van 'n kind se vermoë om sy/haar reaksie tot gedrag wat tot geweld en viktimisasie mag lei te beheer. Ouers voed op, dissiplineer en versterk goeie gedrag. Hulle is ook hulle kinders se eerste en belangrikste rolmodelle. Indien die basis vir gesonde ontwikkeling by die ouerhuis voorsien word, sal 'n kind in staat wees om hom/haarself teen geweld te verdedig (Vermont-NEA, 1998:2). 'n Kind wat in 'n gesin

met hoë vlakke van aggressie opgroei, sal heelwaarskynlik dié tipe gedragpatrone as aanvaarbaar beskou en deel van sy/haar gedragsoptrede maak. Aan die ander kant sal 'n kind wat in 'n huishouding grootword waar waardes soos warmte, openheid en fermheid teenwoordig is, heelwaarskynlik nie by gewelddadige optrede betrokke raak nie (Salomäki, 1999:12).

Indien daar nie aan 'n kind se behoefte aan waardes voldoen word nie, sal hy/sy nie in staat wees om goeie kommunikasie en interpersoonlike vaardighede te ontwikkel nie. Gevolglik kan die leerder se selfbeeld permanent beskadig word as gevolg van die totale afwesigheid van positiewe gedagsrolmodelle. Sonder geleentheid om vaardighede en karaktertrekke te ontwikkel sal die opsies om konflik, teleurstelling en frustrasies te verwerk, uiters beperk wees. Teen hierdie agtergrond sal die blootstelling aan geweld en swak gedrag 'n diepgaande negatiewe impak op die lewe van 'n kind kan hê (Vermont-NEA, 1998:3).

Ouerskap is 'n toenemend veeleisende taak wat voortdurende aandag en ondersteuning vereis. Die veeleisendheid van ouerskap word geïllustreer deur die toenemende finansiële druk waaronder gemeenskappe en veral gesinne verkeer, asook waar beide ouers of enkelouers gedwing word om nagskofte en/of lang ure te werk (Hattal & Hattal, 2002:3). Bogenoemde faktore gee aanleiding daartoe dat ouers die kinders by die huis afskeep en verwaarloos. Kinders kom elke dag ná skool na 'n leë huis toe terug en spandeer baie ure sonder toesig. Dit gee aanleiding daartoe dat kinders blootgestel word aan risikofaktore soos isolasie, bendes, seksuele aktiwiteite, alkohol en dwelms (Hattal & Hattal, 2002:3).

Soms is dit nie net die tekortkominge in 'n huishouding wat daartoe aanleiding gee dat kinders geïsoleerd en afgeskeep word nie, maar ook die teenwoordigheid van ander faktore. So, byvoorbeeld, kan die gedrag en optredes van ouers 'n nadelige effek op kinders se vermoëns om geweld te hanteer hê. Alkoholmisbruik, dwelmmisbruik, gesinsgeweld en/of 'n ouer se houding jeens geweld kan 'n kind se weerstand teen geweld negatief beïnvloed. Die teenwoordigheid van wapens in die huis, gekombineer met genoemde faktore, kan veroorsaak dat impulsiewe of depressiewe kinders 'n gevaar vir hulleself en ander mense kan inhou (Vermont-NEA, 1998:3).

Uit bogenoemde omskrywing van gesinsgeweld kan afgelei word dat huislike omstandighede as 'n opleidingsomgewing vir geweld kan dien. Boikanyo en Donnell (1997:98) onderskryf dié stelling deur te beweer dat geweld in die huis die teelaarde van geweld in die gemeenskap is en dat dit ook uiting in die skool kan vind. Volgens Campbell (in Boikanyo & Donnell, 1997:98) word geweld in die breër gemeenskap verbind met geweld in die middelkinderjare en die gesin. Die skrywer grond sy stelling op die feit dat kinders in die middeljeuggroep nie die kognitiewe vermoë het om te onderskei tussen wat reg en wat verkeerd in ouergedrag is nie. Indien die vader 'n gordel vir 'n loesing gebruik, word dit as die norm beskou, of indien die moeder die kind op 'n gereelde basis deur die gesig klap, word dit as normaal aanvaar. Indien die vader en die moeder op mekaar vloek en mekaar slaan, sien kinders dit as normale gedrag en aanvaar hulle dat dit ook die manier is waarop seuns en meisies mekaar behandel. In 'n vergelykende studie van die Federation of Mother and Child Homes and Shelter (Salomäki, 1999:12) in Finland en Brittanje is bevind dat leerders wat geweld in gesinsverband ervaar of waargeneem het, dit ook in skoolverband laat herleef. In dieselfde studie is ook bevind dat gesinsgeweld en die atmosfeer en gebeure by die huis 'n groot invloed het op die gedragspatrone van dié leerders. Ook in 'n verslag van die Vermont National Education Association (Constitutional Rights Foundation, 2007:5) word beweer dat alkoholmisbruik in die gesin, gesinsgeweld en die teenwoordigheid van wapens 'n kind mag aanmoedig om in die ouers se voetspore te volg.

Samevattend kan daar uit bogenoemde bespreking afgelei word dat die huisomgewing 'n plek is waar kinders gekoester en beskerm behoort te word. Boikanyo en Donnell (1997:89) ondersteun bogenoemde siening deur te verklaar dat die gesin veronderstel is om 'n veilige hawe teen die aanslae van buite te wees, maar voeg by dat dié tuiste ook die teenoorgestelde uitwerking kan hê. Die kind wat geslaan word, kan vroeër of later terugslaan, hetsy fisies of deur ander metodes soos magswedywering, om af te knou, in isolasie terug te trek, onwelvoeglike gedrag te openbaar, alkohol en dwelms te misbruik, of selfs om selfmoord te pleeg.

Volgens die ekologiese teorie van Bronfenbrenner is die interaksie tussen die gesin en die gemeenskap belangrik in die studie van skoolgeweld (cf. 3.2). Gevolglik sal daar ook navorsing gedoen word oor die gemeenskapomgewing as faktor vir skoolgeweld.

#### 3.4.4.3 Gemeenskapsomgewing as oorsaak van skoolgeweld

Volgens die Vermont-NEA (1998:3) het die persepsie dat die gemeenskap 'n verlengstuk van die gesin is betekenisvol afgeneem omdat gemeenskappe nie meer in harmonie saamleef nie. Die Constitutional Rights Foundation (2007:4) is van mening dat daar, net soos in die gesin, ook verwaarlosing van kinders in die gemeenskap kan plaasvind. Die Constitutional Rights Foundation is verder van mening dat, indien gemeenskappe nie op die behoeftes van die gesin en sy kinders reageer nie, dié verwaarlosing tot skoolgeweld kan oorgaan. In 'n verslag deur die Indicators of School Crime and Safety (Mateu-Gelabert, 2000:1) word uitgewys dat leerders wat aan geweld en misdaad blootgestel is, kwesbaar in sowel die gemeenskap as in die skool is. Reid *et al.* (2006:3) het in navorsing om die vlak van aggressie in drie Durbanse skole te bepaal, bevind dat leerders wat geweld in die gemeenskap, die huis en die skool waargeneem het, dieselfde dade van geweld in die skool gepleeg het. Hieruit kan afgelei word dat sommige mense die geweld wat hulle waargeneem en/of ervaar het instinktief navolg.

Jeug in die besonder, word op 'n daaglikse basis aan 'n verskeidenheid invloede van die omgewing onderwerp. Alhoewel die skool as 'n belangrike komponent van die omgewing waarbinne die jeug funksioneer, beskou kan word, kan die invloed wat bure, maats, godsdiensgroepe, sport- en ontspanningsklubs en sosiale klubs op die jeug het as net so belangrik geag word. In meer uiterste gevalle kan ander magte in die gemeenskap, soos byvoorbeeld jeugbendes, 'n sterker invloed op die gedragpatrone van die jeug uitoefen. Die houding van die verskillende rolspelers kan dikwels teenstrydig wees met die doelwitte van positiewe geestesgesondheid (Salomäki, 1999:13).

Bogenoemde sosiale dinamika in 'n gemeenskap kan omskryf word as die toonbeeld van gedrag, denke, oortuigings, gebruike en tradisies wat in die breër gemeenskap waar leerders leef, voorkom. Dié voorbeelde kan 'n impak hê op leerders se gedragpatrone, hulle selfbeeld, hulle uitkyk op die lewe, hulle houdings, gewaarwordinge en leefstylpraktyke. Adollesente se oortuigings en sienswyses, hulle keuses van vriende, aktiwiteite, ontspanning, leesmateriaal en hulle houding jeens verskynsels soos dwelms, alkohol, vrye seks en wapens, sal die sosiale

dinamika van die gemeenskap waarin hulle bly en die skool waarin hulle is, reflekteer (O'Toole, 1999:13).

Hierdie komplekse sosiale dinamika oefen 'n sterk invloed op jongmense se kultuur en uiteindelik op hul identiteit uit. In die lig hiervan is dit belangrik om nie die impak van hierdie eksterne kragte op die gedragpatrone van jeugdiges te onderskat nie (Salomäki, 1999:13). In die meeste gevalle streef plaaslike gemeenskappe daarna om 'n positiewe invloed op jeugdiges uit te oefen. Dit is egter nie altyd die geval nie. Jeugbendegeweld word dikwels direk vanuit die gemeenskap na die skool oorgedra. Dié tipe geweld sluit in enigiets vanaf individue wat wapens skool toe dra, intimidasie en teistering, tot gewelddadige fisiese aanvalle. Daar is egter ook ander tipes geweld wat in 'n gemeenskap voorkom. Voorbeelde is plaaslike sportklubs wat nie die doelwitte van sport soos fisiese fiksheid en sportmansgees bevorder nie, maar eerder die beginsels van onverdraagsaamheid verkondig. Al is bogenoemde bronne van geweld indirek en nie afkomstig van die jeugdige self nie, is dit tipes wat maklik deel van 'n jeugdige se persoonlikheid kan word en vervolgens in die skool na vore kan kom (Salomäki, 1999:13).

Anderson (1998), Gottfredson en Gottfredson (1985), en Hellman en Beaton (1986) (in Mateu-Gelabert, 2000:17) het bevind dat die gemeenskapsomgewing 'n belangrike invloed op skoolgeweld het. Volgens al die genoemde navorsers kan skoolgeweld gesien word as 'n gevolg van geweld in die gemeenskap. In navorsing deur Mateu-Gelabert (2000:17) oor die verbintenis tussen aangetekende gemeenskapsgeweld en skoolgeweld is bevind dat geweld wat van die gemeenskap na die skool oorspoel 21% van die aangetekende insidente van geweld verteenwoordig, terwyl geweld wat van die skool na die gemeenskap oorspoel 18% van die aangetekende insidente van geweld verteenwoordig. Die vloei van die konflik illustreer dat daar 'n wedersydse verband tussen skool- en gemeenskapsgeweld bestaan.

Uit bogenoemde beskrywings van gemeenskapsgeweld kan die afleiding gemaak word dat skoolgeweld kontekstueel is. Adolessente kies byvoorbeeld nie vriende uit 'n vakuum nie, maar eerder uit die gemeenskap waarin hulle woon. Die keuse van vriende vorm 'n spieëlbeeld van die organisatoriese opset van beide die skool en die omgewing (Mateu-Gelabert, 2000:17). Volgens dié navorser is verdere studie egter nodig om die interaksie tussen die verskillende eienskappe van die skoolomgewing,

leerderprestasies en die gemeenskap te bepaal. Dié tipe navorsing sal tot gevolg hê dat die inligting aangewend kan word om 'n beter kennis op te bou van die faktore in 'n gemeenskap wat 'n negatiewe impak op die skoolomgewing kan hê. Dit sal ook 'n bydrae kan lewer by die opstel van programme om die probleem van skoolgeweld aan te spreek.

Hattal en Hattal (2002:4) kom tot die gevolgtrekking dat kinders wat deur die gesin en die gemeenskap fisies en psigologies geïsoleer word 'n meer intense gevoel van isolasie ervaar. Kinders het die behoefte om op die een of ander wyse met die wêreld rondom hulle verbind te voel, veral as die gesin daarin faal om na hom/haar om te sien. Geïsoleerde en onseker kinders wat geen veiligheid in die gesin en die gemeenskap ervaar nie, soek gewoonlik toevlug in verskeie selfbevredigende aktiwiteite, soos alkohol, dwelms, vrye seks en bende-aktiwiteite. Daarmee saam is daar ook ander aktiwiteite soos televisie, videospelletjies en rekenaars wat die plek inneem van ouers, toegewyde onderwysers en opsigters waartoe die kind sy/haar toevlug kan neem (Hattal & Hattal, 2002:4).

Uit die bestudering van die gemeenskapsomgewing as oorsaak van skoolgeweld is dit duidelik dat die gemeenskap en in die besonder die sosiale gedragspatrone in so 'n gemeenskap 'n impak het op leerders se gedragspatrone, hulle houdings en hulle uitkyk op die lewe. Volgens die ekologiese teorie van Bronfenbrenner (cf. 3.2) beïnvloed die gemeenskapsomgewing gebeure binne die skool en is dit belangrik om ook na die skoolomgewing self te kyk as oorsaak van skoolgeweld.

#### *3.4.4.4 Skoolomgewing as oorsaak van skoolgeweld*

Soos reeds genoem (cf. 3.4.4.1), verskaf die Handves van Menseregte aan leerders in openbare en private skole die reg op vryheid en veiligheid. Dit sluit in die reg om gevrywaar te wees teen geweld en die reg om teen mishandeling, verwaarlosing en skeltaal beskerm te word. Volgens Van der Westhuizen en Maree (2009:48) kan uitnemendheid in onderwys slegs in 'n veilige omgewing, bevorderlik vir die bereiking van onderwysdoelwitte, bereik word. Enige faktor wat die veiligheidsituasie bedreig, kan leerderprestasie negatief beïnvloed.

In 'n werkswinkel wat in September 2002 deur die Centre for the Study of Violence and Reconciliation en die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys aangebied is,

is die volgende elemente as risikofaktore vir geweld in skole geïdentifiseer (Nieuwenhuis, Beckman & Prinsloo, 2007:217):

- Omgewingsinvloede, byvoorbeeld smokkelkroeë en drankwinkels in die skoolomgewing, dwelmhandelaars, gebrek aan omheining en die nie-beskikbaarheid van kommunikasiemiddels in geval van krisissituasies.
- Die veiligheid van leerders op die skoolterrein, wat insluit die beheer oor toegang, dwelm- en drankmisbruik, teenwoordigheid van bendes, seksuele teistering en seksuele oortredings, afknouery, bullebakkery, vandalisme, fisiese wanorde, wapens en verbale aggressie.

Sommige van hierdie elemente wat 'n bedreiging vir die veiligheid van leerders inhou en wat met geweld in die skool verbind word, word vervolgens ondersoek.

#### ➤ **Bullebakkery en viktimisering**

Bullebakkery tussen leerders kan gedefinieer word as die herhalende onderdrukking, psigologies of fisies, van 'n swakker persoon deur 'n sterker persoon of groepe (Morrison, 2001:2; Smith, 2005:5). Volgens 'n definisie van Smit (2003:28) word 'n leerder afgeknou of geviktimizeer wanneer hy/sy herhaaldelik oor 'n tydperk aan negatiewe optrede van een of meer leerders blootgestel word.

Arnette en Walsleben (1998:5) is van mening dat bullebakkery nie net vir die slagoffer en die oortreder negatiewe gevolge inhou nie, maar dat dit ook in toenemende mate 'n bydrae tot skoolgeweld kan lewer. Volgens die skrywers kan bullebakkery 'n kritieke faktor wees wat aanleiding kan gee tot toekomstige probleme met geweld en delinkwensie in skole. Buiten die feit dat boelies 'n bedreiging vir ander leerders inhou, kan hulle ook antisosiale gedragpatrone soos vandalisme, diefstal, drankmisbruik en skoolversuim toon. Ook Nesor, Ovens, Van der Merwe, Morodi en Ladikos (2003:1) is van mening dat bullebakkery en viktimisering verskuilde elemente van 'n kultuur van geweld is. Dit dra by tot verskillende tipes geweld in die gemeenskap, soos kindermishandeling, gesinsgeweld en geweld in die werksplek. Die skrywers is ook van mening dat bullebakkery as 'n oorsaak van skoolgeweld beskou kan word. Tesame met bullebakkery en viktimisering kan bendes, wapens en dwelms ook as 'n oorsaak van skoolgeweld beskou word.



➤ **Bendes, wapens en dwelms**

Arnette en Walsleben (1998:5), Howell (2006:5), Maree (2000:4) en Reddy *et al.* (2005:116) is van mening dat bendes en die dra van wapens in skole van die belangrikste faktore is wat 'n bydrae tot skoolgeweld lewer. Wanneer dié faktore met die gebruik van dwelms en drank gekombineer word, gee dit aanleiding tot gewelddadige gedrag. In sommige Suid-Afrikaanse skole is dit nie ongewoon vir leerders om vuurwapens en allerhande ander wapens skool toe te neem, by diefstal en inbrake betrokke te raak, te drink en te rook en medeleerders seksueel te molesteer nie (De Wet, 2003(b):169).

Gebaseer op 'n nasionale ondersoek deur die Departement van Justisie in die VSA, het 40% van die respondente laat blyk dat bendes 'n faktor is wat met skoolgeweld verbind kan word (Arnette & Walsleben, 1998:5). Morrell (1998:220) het ook in Suid-Afrika dieselfde tendens gevind. In 'n studie oor geweld by tien Durbanse skole is bevind dat nege van dié skole aan bendegegeweld blootgestel is en dat 70% van die respondente laat blyk het dat hulle in vrees vir bendegegeweld lewe. Hierdie vrees vir bendegegeweld kan met die volgende elemente van vrees in verband gebring word (Arnette & Walsleben, 1998:5):

- Vrees vir ontwrigting deur bendes;
- Vrees vir skermutselings met bendelede op die roetes na en van die skool;
- Vrees vir dreigemente en teistering deur bendelede;
- Vrees vir druk om by 'n bende aan te sluit;
- Vrees om verkeerdelik as 'n bendelid in onderonsies tussen bendelede aangesien te word; en
- Vrees vir die toenemende teenwoordigheid van vuurwapens en ander wapens as gevolg van bendebedrywighede.

As gevolg van die teenwoordigheid van bendes by skole en die vrees wat onder leerders heers, kan afgelei word dat skoolgaande leerders aan 'n hoë graad van angs onderworpe is.

In die Kaapse Metropool word die dra van wapens en die gebruik van dwelms en alkohol op die skoolterrein met skoolbendes verbind. In 'n studie oor die dra van wapens in die Kaapse Metropool is bevind dat dit 'n ernstige probleem in Kaapse

skole is. Wapens word as speelgoed skool toe geneem om af te wys en as selfverdediging teen bendes aan te wend. Ander wapens wat skool toe geneem word, is messe, pangas, kieries, skroewedraaiers, skêre en byle (Maree, 2000:3; Netshitahame & Van Vollenhoven, 2002:316). Ook Zulu *et al.* (2004:172) het in hulle studie bevind dat 'n beduidende aantal leerders in Durban (KwaZulu-Natal) wapens skool toe neem. Nie alleen word van die wapens gebruik in gewelddadige aanvalle op leerders en onderwysers nie, maar loop dit ook dikwels uit op die tragiese dood van leerders en onderwysers (cf. 1.2). Dit gebeur ook telkens dat die slagoffers onskuldige omstanders is in byvoorbeeld konflik tussen ander leerders, onderwysers en die publiek. In navorsing onder onderwysers van die Oos-Kaap Provinsie is ook bevind dat die gebruik van dwelms en drank, asook die dra van vuurwapens as belangrike oorsake van skoolgeweld beskou kan word (De Wet, 2003(c):96).

Die beskikbaarheid en die misbruik van dwelms en drank kan die insidensie van geweld in skole vererger, in dié opsig dat leerders ongedissiplineerd is, opstandig raak, nie in staat is om op skoolwerk te konsentreer nie en ook nie samewerking toon met ander leerders en onderwysers nie (Burnett & Walz, 1994:3). Daarmee saam raak dwelm- en drankgebruikers dikwels in ander misdade betrokke, soos byvoorbeeld dogters wat prostitute word (De Wet, 2003(b):170). Navorsingsdata toon dat veral drankmisbruik baie gewild onder leerders is en dat hulle dikwels gedurende skoolure na nabygeleë kroëë, smokkelkroëë en drankwinkels gaan (Terblance & Venter, 1999:161). Nie net kan bendes en die neem van wapens na die skool as vorms van geweld beskou word nie, maar ook die toepassing van gewelddadige dissipline.

#### ➤ **Gewelddadige dissipline**

Volgens De Waal, Currie en Erasmus (2000:40) en Vally, Dolombisa en Porteus (1999:86) is lyfstraf 'n vorm van geweld wat 'n bedreiging vir die veiligheid van 'n skool kan inhou. Lyfstraf kan gedefinieer word as enige liggaamlike straf (Morrell, 2001:293) of as die toediening van liggaamlike pyn aan 'n leerder deur 'n onderwyser vir 'n oortreding begaan. Fisiese of lyfstraf kan vele vorms aanneem, insluitende om met die hand of met 'n voorwerp (rottang, lyfgordel, sweep, skoen of liniaal) te slaan, te skop, te knyp, te brand, hare te trek, iemand te forseer om in 'n ongemaklike of onwaardige posisie te staan, iemand daarvan te weerhou om 'n toilet te gebruik, iemand kos, water en skuiling teen hitte/koue te ontsê en om iemand te dwing om

intensiewe oefeninge te doen (Vally, 2005:2). Volgens die skrywer kan die vorms van straf leerders met kneusplekke en snye, en somtyds selfs met gebreekte ledemate, uitgeslaande tande en interne beserings laat.

Gegewe die wreedheid van lyfstraf en wat dit behels, kom dit voor asof die verskynsel wêreldwyd onder lidlande van die Verenigde Nasies voorkom. In 'n toespraak wat in 2008 deur Paulo Pinheiro, 'n Brasiliaanse onafhanklike kenner vir die Verenigde Nasies oor geweld teen kinders, in die Algemene Vergadering van die Verenigde Nasies gelewer is, is die aandag weer eens op lyfstraf gevestig. Die spreker het die Algemene Vergadering daarop gewys dat lyfstraf nog steeds in sekere lidlande toegepas word, ten spyte van die Kinderregtekomitee se vermanings om dit nie te doen nie. Die spreker het die aandag van die vergadering op Kommentaar no. 8 (2006) van die Komitee van die Regte van die kind gevestig: "... the right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment" (art. 19, 28, para. 2, en 37, inter alia) (CRC/C/GC/8). Die spreker het weer eens 'n beroep op alle state wat die Verenigde Nasies se Konvensie oor die Regte van die Kind bekragtig het, gedoen om wette teen die toepassing van lyfstraf daar te stel (Pinheiro, 2006:7). Ook volgens UNICEF (2008:9) lewe meer as 100 lande se leerders in skole nog met die bedreiging of realiteit van lyfstraf deur middel van onder andere rottangs en lyfgordels. In ten minste 30 lande word kinders gestraf en tot rottanghoue gevonniss. Volgens die beroep wat Pinheiro op lidlande doen, kan daar afgelei word dat lyfstraf, ten spyte van die Konvensie oor die Regte van die kind, nog steeds toegepas word.

Volgens Maree (2000:5), Morrell (2001:292), Vally (2005:8) en Visser (2007:387) word lyfstraf nog steeds in Suid-Afrikaanse skole toegepas, ten spyte van die reg van leerders om nie daaraan blootgestel te word nie. Die Education 2000 Plus-projek het in 'n opname in 2000 in Suid-Afrikaanse skole bevind dat onderwysers hulle na lyfstraf wend, ongeag dat dit verbode praktyk is. Die wye voorkoms van die gebruik van lyfstraf word geïllustreer deur die feit dat dié opname in stedelike en landelike omgewings gedoen is en dat die respondente skoolhoofde, onderwysers en leerders ingesluit het. Volgens die bevindings het die leerders (81,5%), die skoolhoofde (74%) en die onderwysers (74%) laat blyk dat lyfstraf in Suid-Afrikaanse skole toegepas word (Tleane, 2002:6). Ook Zulu *et al.* (2004:172) het in hulle navorsing in

KwaZulu-Natal bevind dat 67% van die respondente aangedui het dat onderwysers lyfstraf toepas.

Grogan-Kaylor (2004:1), Strauss en Mouradian (1998:353), Maree (2000:6) en Pytel (2008:1) is van mening dat daar 'n betekenisvolle verband tussen lyfstraf en die daaropvolgende antisosiale en delinkwente gedragpatrone soos aggressie, kriminele gedrag, masochistiese seks en aanrandings bestaan. Wanneer leerders aan aggressiewe lyfstraf blootgestel word, kan dit die persepsie by leerders laat ontstaan dat sulke optredes aanvaarbare maniere is om uiting aan woede te gee en om probleme op te los. Die skrywers is dit ook eens dat, indien lyfstraf nie geassosieer kan word met respek en selfbeheer nie, dit 'n laaste desperate poging van 'n volwassene is om 'n probleem op te los. Volgens Grogan-Kaylor (2004:1) sien leerders volwassenes as rolmodelle. Indien dié volwassenes dan onbeheersde, ruwe en wispelturige dissiplinêre metodes gebruik om 'n probleem op te los kan leerders dié metodes navolg en kan dit 'n negatiewe invloed op hulle verhouding met medeleerders en onderwysers hê. Op dié manier word daar onbewustelik by leerders antisosiale gedragpatrone bevorder deurdat aggressie 'n toepaslike metode is om konflik op te los. Ook Maree (2000:6) is van mening dat lyfstraf aggressiewe, destruktiewe en selfdestruktiewe gedrag tot gevolg kan hê en as gevolg daarvan kan dit interpersoonlike verhoudings nadelig raak.

In die studie van oorsake van skoolgeweld in die skoolomgewing sluit 'n wanordelike skoolomgewing ten nouste aan by gewelddadige dissipline. Vervolgens gaan daar gekyk word na die wanordelike skoolomgewing as oorsaak van geweld in die skoolomgewing.

#### ➤ **Wanordelike skoolomgewing**

Wanorde kan gedefinieer word as die voorkoms van 'n gebrek aan dissipline, orde en kontrole in 'n omgewing. Orde verwys na 'n toestand van vrede en veiligheid waar die wet nagekom word en waar kontrole die toepassing van die wet is om orde te handhaaf. Omgewingswanorde word duidelik wanneer daar sigbare tekens is van beide sosiale en fisiese wanorde. Sigbare tekens van sosiale wanorde sluit byvoorbeeld in dronkenskap op straat, dwelmmisbruik en prostitusie, terwyl fisiese wanorde gereflekteer word in algehele verwaarlosing en die verval van infrastrukture (Johnson, 2001:1).

Die wanordeteorie, ook bekend as *Broken Windows*, dui aan dat wanneer die fisiese simbole van wanorde (gebreekte vensters, die rondstrooi van rommel, vullis wat rondlê, graffiti, vandalisme) toeneem, geweld binne so 'n gemeenskap ook toeneem (Begall, Kiewiet, Sapulete & Veldhuis, 2006:3; Peguero, 2008:3). Die rede hiervoor is dat wanneer 'n gemeenskap die simbole van wanorde duld, dié aanwysings 'n sein uitstuur dat die omgewing onveilig is. Die gemeenskapswanorde het dus die potensiaal om moontlike kriminele uit te nooi om kriminele dade te pleeg (Sampson & Raudenbush, 2004:319). Dit laat kriminele elemente glo dat hulle kans om in só 'n omgewing gevang te word, skraal is. Volgens Begall *et al.*(2006:2) kan die sigbaarheid van wanordelike omgewings hulself op twee maniere manifesteer.

Eerstens kan omgewingswanorde meer wanorde skep en kan dit die vlakke van misdaad verhoog. Soos reeds genoem, kan tekens van wanorde 'n sein aan misdadigers uitstuur dat kriminele aktiwiteite in dié omgewing aanvaarbaar is. Gevolglik kan sulke areas die aandag trek van oortreders wat voel dat hulle nie vir oortredings gestraf gaan word nie (Begall *et al.*, 2006:2).

Tweedens kan tekens van omgewingswanorde 'n gevoel van vrees (Kruger, Reischl, Gilbert & Gee, 2007:261) en vreesverwante gedrag (Ross & Jang, 2000:401) laat ontstaan. Ross en Jang (2000:401) het in 'n studie bevind dat respondente wat in 'n gebied woon waar daar 'n hoë algehele verval van die omgewing plaasgevind het, beduidende hoër vlakke van vrees en wantroue openbaar as diegene wat in 'n gemeenskap gekenmerk deur sosiale orde en kontrole woon. Volgens Kruger *et al.* (2007:262) kan vrees in 'n gemeenskap 'n geleidelike, maar meedoënlose siklus van wanorde, wantroue, misdaad, geweld en omgewingsverval tot gevolg hê. Die vrees vir misdaad en geweld kan ook lei tot vreesverwante gedrag, soos byvoorbeeld dat mense plekke waar hulle nie veilig voel nie, sal vermy (Doran & Lees, 2005:3).

Volgens die ekologiese teorie kan 'n wanordelike gemeenskapsomgewing en die gevolge daarvan na skole oorspoel (cf. 3.2). In Kozol (1991) se *Savage Inequalities* word 'n grondige beskrywing van die karaktertrekke van die fisiese agteruitgang van skole gegee (in Peguero, 2008:3). Die agteruitgang van skole word volgens Kozol gekenmerk deur die algehele verwaarlosing van die bestaande strukture. Baie skole het byvoorbeeld verstopte toilette, vensters wat gebreek is, plafonne wat ingeval het, vloere wat opgebreek is, stukkende tafels en stoele, onvoldoende beligting en lugsirkulasie, rommel wat rondlê, graffiti op die mure en tekens van vandalisme in

die gange en klaskamers. Begall *et al.* (2006:3) en Plank en Young (2007:2) argumenteer dat skole met vervalde infrastrukture 'n negatiewe impak op die algemene veiligheid van skole, asook die algemene onderwys kan hê. Die skrywers is ook van mening dat daar 'n verhouding tussen die omgewingskwaliteit en veiligheid in skole bestaan. Ook *A Guide to Safe Schools* (1998:20) maak melding daarvan dat die fisiese toestand van 'n skool 'n impak het op die leerders se houding, gedrag en motivering om te presteer. Dit is ook tiperend van skole wat onhigiënies, té koud of té warm is, of waarvan die mure vol graffiti is. As sodanig kan 'n wanordelike skoolomgewing as 'n bydraende faktor tot skoolgeweld beskou word.

Wanneer genoemde risikofakore vir geweld in 'n skool voorkom, kan so 'n skool nie as 'n ordelike en veilige omgewing beskou word nie. Dit sal ook nie 'n plek wees waar leerders en onderwysers fisies en psigologies veilig voel nie. Vir die skep van 'n kultuur van effektiewe onderrig en leer in skole is veiligheid 'n *sine qua non* (noodsaaklikheid). Goeie dissipline, professionele gedrag, goeie bestuurspraktyke en 'n afwesigheid van misdaad en geweld sal ook tot effektiewe onderrig bydra (Squelch, 2001:149).

### 3.5 SAMEVATTING

Aandag is in die voorafgaande hoofstuk geskenk aan die begrippe *geweld* en *skoolgeweld*. Daar is ook aandag gegee aan hoe die bio-ekologiese teorie geweld en skoolgeweld onderskryf.

In die literatuurstudie oor geweld is buiten die definisies van geweld ook die kategorieë van geweld bespreek. Uit die bespreking het dit duidelik na vore gekom dat geweld nie net gesien kan word as 'n enkele sosiale probleem nie, maar dat daar ten spyte van oorvleueling verskillende kategorieë van geweld voorkom, te wete, politieke, bende, kriminele en verhoudingsgeweld.

In die afdeling oor skoolgeweld is daar gekonsentreer op geweld in die Suid-Afrikaanse skoolomgewing. Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat geweld wat in die gemeenskap voorkom, ook in skole aangetref word. Daar is veral klem gelê op die oorsake wat tot geweld in Suid-Afrikaanse skole lei, naamlik die miskenning van kinderregte, gesinsgeweld, die gemeenskapsomgewing en die skoolomgewing.

Indien daar nie aandag aan skoolgeweld en die oorsake van skoolgeweld geskenk word nie, kan dit ernstige gevolge vir die individu sowel as die skoolorganisasie inhou. Uit voorafgaande literatuurstudie blyk dit dat skoolgeweld die algemene gesondheid van leerders kan beïnvloed, dat dit met onderrigdoelwitte inmeng en dat dit normale gesonde ontwikkeling aan bande kan lê.

In die volgende hoofstuk word aandag geskenk aan die navorsingsontwerp en metodologie.

# HOOFSTUK 4

## NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE VAN DIE STUDIE

---

### 4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk gaan 'n oorsig verskaf word van die navorsingsmetodologie en die navorsingsontwerp van die studie. Die kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings, sowel as die spesifieke metodes wat aangewend gaan word om data te genereer, word bespreek.

Volgens Babbie en Mouton (2001:75) fokus navorsingsontwerp op die aard van die eindproduk, terwyl navorsingsmetodologie op die proses en soort middele en prosedures wat gebruik word, fokus.

Vervolgens gaan daar aandag gegee word aan die navorsingsontwerp, die omskrywing van die steekproef, dataversamelingstegnieke, die rol van die navorser, kwaliteitskriteria en etiese oorwegings.

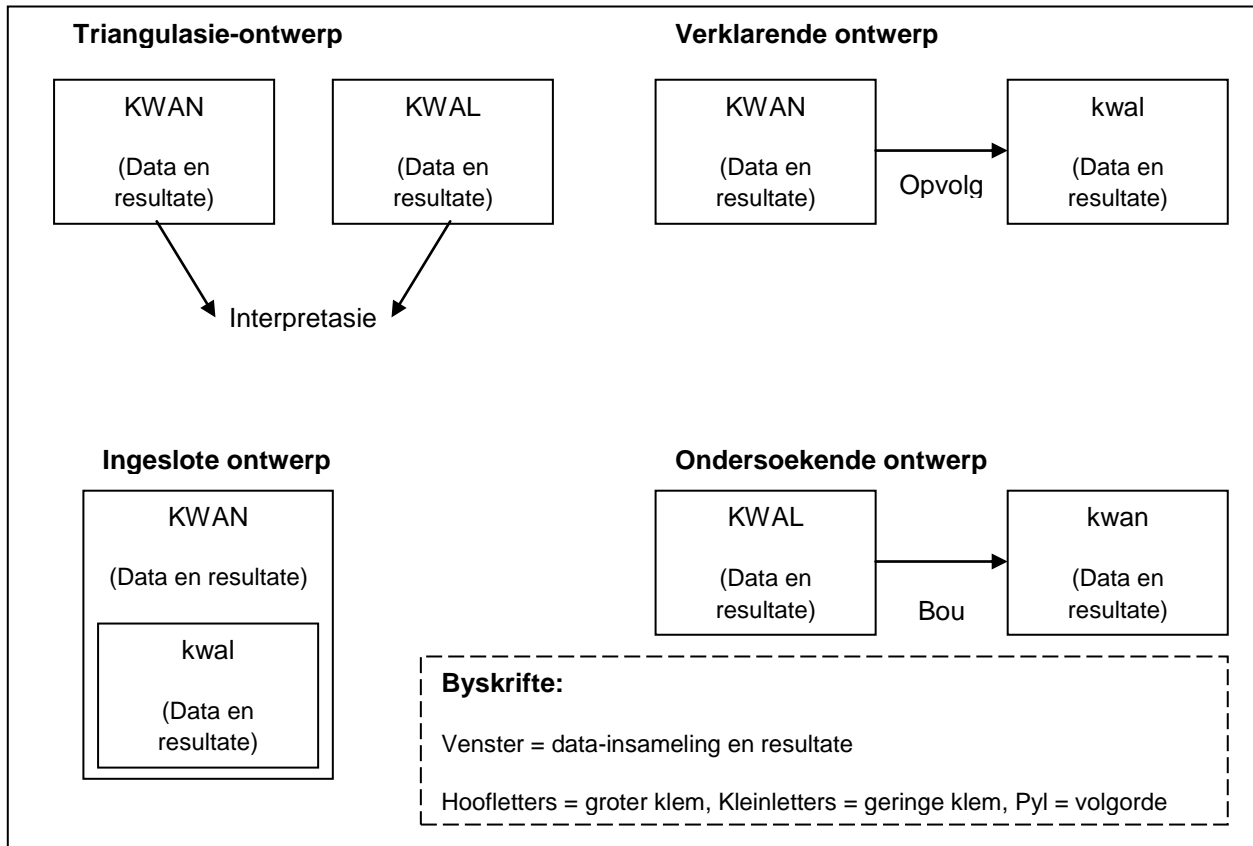
### 4.2 NAVORSINGSONTWERP

In hierdie navorsing gaan daar van die multimetode-navorsingsontwerp gebruik gemaak word. Die multimetode-navorsingsontwerp kan gedefinieer word as navorsing waar die navorser data insamel en analiseer, die bevindinge integreer en gevolgtrekkings maak deur van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings of metodes gebruik te maak (Mertens, 2010:293). Volgens Creswell (2008:552) kan die gebruik van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings tot 'n beter begrip van die navorsingsprobleem lei. Dit beteken dat die multimetode-navorsingsontwerp nie net alleen die insameling van data beteken nie maar dat dit bestaan uit die samesmelting, integrering en aaneenhegting van data uit beide benaderings.

Volgens Creswell (2008:556) is daar vier metodes waarop die gemengde multimetode-navorsingsontwerp toegepas kan word, naamlik die triangulasie-ontwerp, die verklarende ontwerp, die ingeslote ontwerp en die ondersoekende ontwerp. Die vier metodes word in Figuur 4.1 geïllustreer.



**Figuur 4.1 Voorbeelde van gemengdemetode-ontwerp**



Creswell (2008:557)

Vir die doel van hierdie studie gaan daar gebruik gemaak word van die *Verklarende ontwerp*. Hierdie model, ook somtyds bekend as die twee-fase model, bestaan daaruit dat data eers deur die kwantitatiewe metode ingesamel word en daarna die kwalitatiewe data. Die kwalitatiewe data word gebruik om die resultate van die kwantitatiewe resultate aan te vul of te verhelder. Die rasionaal vir hierdie benadering is dat die kwantitatiewe data 'n algemene beeld van die navorsingsprobleem gee terwyl die kwalitatiewe data gebruik word om die algemene prentjie te verfyn, uit te brei of te verduidelik (Creswell, 2008:560).

Uit figuur 4.1 is dit duidelik dat daar meer klem gelê gaan word op die kwantitatiewe (KWAN) data-insameling en analisering. Dit word geïllustreer deur die kwantitatiewe data-insameling en analisering eerste aan te bied as die belangrikste aspek van data-insameling. 'n Kleiner komponent van kwalitatiewe (kwal) data-insameling volg in die tweede fase van die navorsing. Dit is ook duidelik dat kwantitatiewe data eerste ingesamel en verwerk word terwyl dit opgevolg word deur kwalitatiewe data insameling. In hierdie studie word die twee fases duidelik van mekaar onderskei deur

hoofstuk 5 (Kwantitatiewe ontleding) en hoofstuk 6 (Kwalitatiewe ontleding). Figuur 4.1 illustreer ook dat die kwalitatiewe data gebruik gaan word om die resultate van die kwantitatiewe data te verfyn. Dit word gedoen deur gevallestudies te ondersoek in 'n poging om die sleutelresultate meer breedvoerig te ontleed. Die voordeel van hierdie ontwerp is dat die beste kwaliteite van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings gebruik word. Dit gebeur deur die kwantitatiewe data te verkry van 'n groter populasie in die eerste fase en dan hierdie data aan te vul en uit te brei deur 'n indiepte kwalitatiewe ondersoek in die tweede fase (Creswell, 2008:557).

In die kwantitatiewe navorsingskomponent is die doelwit onder andere om die verband tussen 'n onafhanklike veranderlike en 'n afhanklike veranderlike in 'n populasie te bepaal. 'n Kwantitatiewe navorsingsontwerp kan óf beskrywend (waar die onderwerp gewoonlik eenmalig gemeet word) óf eksperimenteel wees (waar die onderwerp voor en na ingryping gemeet word) (Hopkins, 2000:1). Vir die doel van hierdie studie gaan daar gebruik gemaak word van die beskrywende metode. Die gedrag van die deelnemers en die omstandighede van skole tydens die opnames sal nie beïnvloed word nie, met ander woorde, die veranderlikes sal gemeet word soos dit is. Volgens Mouton (2005:152) is die doel van die ondersoek om 'n breë oorsig te verskaf deur van 'n verteenwoordigende steekproef van die groter bevolking gebruik te maak. Indien daar met 'n ondersoek van 'n geskikte steekproef gebruik gemaak word, sal die bevindings volgens die skrywer die potensiaal hê om te veralgemeen. Volgens Mouton (2005:153) is 'n verdere voordeel van die metode, indien daar van goed gekonstrueerde vrae gebruik gemaak word, dat dit kan bydra tot 'n hoë vlak van geldigheid en betroubaarheid.

Vir die kwalitatiewe komponent van hierdie studie is daar gebruik gemaak van onderhoudvoering. Hierdeur kan die leerders se sosiale wêreld ontleed, vertolk en begryp word (Kruger, 1985:145). Kruger is van mening dat 'n fenomenologiese benadering tot navorsing gekenmerk word deur openheid om die verskynsel wat bestudeer word behoorlik te kan begryp (Kruger,1985:154). Seidman (1998:3) stel dit nog eenvoudiger, naamlik dat die grondslag van kwalitatiewe onderhoude is om die ervarings van ander en die betekenis wat hulle daaraan heg te begryp. Fielding (1993:137) meen dat die doel van ongestruktureerde onderhoude ... *(is) to elicit rich, detailed materials ... to find out what kinds of things are happening rather than to*

*determine the frequency of predetermined kinds of things that the researcher already believes can happen.*

Taylor en Bogdan (1984:77) sluit by Kruger aan en aanvaar dat die kwalitatiewe onderhoud besonder plooibaar en dinamies is. Hulle som die kenmerke daarvan op as nie-voorskriftelik, ongestruktureerd en ongestandaardiseer met 'n redelike oop agenda. Die skrywers omskryf 'n kwalitatiewe onderhoud as ... *repeated face-to-face encounters between the researcher and informants directed toward understanding informants' perspectives on their lives, experiences, or situations as expressed in their own words* (Taylor & Bogdan, 1984:77).

Kwalitatiewe onderhoude, soos ander data-insamelingstegnieke, het sterk en swak punte. Die volgende aspekte rondom die sterk en swak punte van kwalitatiewe onderhoude is (Botha, 2001:14):

- Kwalitatiewe onderhoude is geskik om inligting oor menslike ervarings en gedrag te bekom.
- Dit is grotendeels ongestruktureerd om die deelnemers in perspektief te hou.
- Kwalitatiewe onderhoude kan 'n sensitiwiteit vir deelnemers en hulle leefwêreld openbaar.
- Dit kan met vrug saam met ander data-insamelingstegnieke gebruik word om vir die swak punte van 'n bepaalde tegniek of metode te kompenseer.
- Kwalitatiewe onderhoude kan op wetenskaplikheid aanspraak maak aangesien dit vakmanskap vereis.
- Data-insameling by wyse van kwalitatiewe onderhoude en die daaropvolgende data-analise is dikwels tydrowend, moeilik en duur.
- Die aanname dat taal 'n goeie indikator van 'n mens se denke en gedrag is, is nie noodwendig so nie.

Ten spyte van die genoemde sterk en swak punte hang die sukses van onderhoudvoering daarvan af of die nodige inligting verkry word, asook van die kundigheid van die navorser (Seidman, 1998:5). Die navorser moet onder andere oor die nodige belangstelling, aanleg, noukeurigheid en kreatiwiteit beskik om die bepaalde metode suksesvol te kan toepas (Botha, 2001:14).

Nieuwenhuis (2007:75) noem ook dat die voer van onderhoude inherent deel is van navorsing in die gedragswetenskappe en dat dit dus maklik in navorsing geïntegreer

kan word. In hierdie studie is die data ingesamel deur middel van een-tot-een semi-gestruktureerde onderhoude. Daardeur is 'n duidelike begrip en kennis verskaf van hoe skoolkultuur, -klimaat en -geweld in skole ervaar word, asook wat die uitwerking van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld is.

#### **4.3 OMSKRYWING VAN DIE UNIVERSUM, DIE AFBAKENING DAARVAN EN WYSE VAN STEEKPROEFNEMING**

Strydom en Venter (2002:200) definieer die konsep “universum” soos volg: “The universe is the complete set of elements and their characteristics about which a conclusion is to be drawn on the basis of a sample.” Universum verwys dus na alle potensiële respondente wat oor die gewenste eienskappe beskik en by die navorsing ingesluit kan word. Die universum in hierdie studie is alle graad 10–12 leerders in die Oos-Kaapprovinsie. Die rede om net op leerders uit graad 10–12 te konsentreer, is omdat van die skole net graad 10–12 aanbied.

'n Populasie is 'n versameling respondente of individue wat gemeenskaplike eienskappe vertoon. 'n Populasie is 'n gedeelte van die universum en verteenwoordig die universum (Babbie & Mouton, 1998:173). Die populasie in hierdie studie is alle graad 10-12 leerders in Oos-Kaapse skole.

Uit die volgende omskrywings van steekproefpopulasies kan afgelei word dat enige navorsingsondersoek op die een of ander wyse afgebaken word. 'n Steekproef kan beskryf word as 'n groep individue wat vanuit 'n groter populasie by wyse van 'n steekproeftrekking geselekteer word, waaruit die eintlike data vir die navorsing verkry word. Die doel van hierdie steekproef is om “in te staan” vir die populasie waarna ondersoek ingestel gaan word. Die rede waarom 'n steekproef gebruik word, is dat dit onmoontlik is om die hele populasie te ondersoek (Cohen *et al.*, 2003:92).

Daar bestaan twee tegnieke van afbakening, naamlik waarskynlike en onwaarskynlike steekproeftrekking. In hierdie studie gaan daar van onwaarskynlike steekproeftrekking gebruik gemaak word. Tydens 'n onwaarskynlike steekproef word persone of instansies doelgerig en doelbewus gekies en het elke eenheid nie 'n gelyke kans op seleksie nie (Babbie & Mouton, 1998:194). Die steekproefneming in hierdie navorsing sal nie-ewekansig uitgevoer word. Tydens 'n nie-ewekansige steekproefneming word die persone of instansies doelbewus, volgens hulle

besikbaarheid, genader vir insluiting in die navorsing (Babbie, 1998:194). Hierdie wyse van steekproefneming staan as doelbewuste steekproefneming bekend (Cohen *et al.*, 2003:103). Vyftien skole met geweldsprobleme soos deur die Departement van Onderwys geïdentifiseer, asook vyftien ander skole uit die Oos-Kaapprovinsie (wat nie uitgesonder word as skole waarin geweld voorkom nie) sal vir die doel van hierdie studie gebruik word.

Die rede vir die gebruik van die doelbewuste steekproefneming is om persone te identifiseer wat aan sekere kriteria voldoen. Volgens Cohen *et al.* (2003:103) sal doelbewuste steekproefneming (*purposive sampling*) voorbeelde daarstel wat spesifieke behoeftes sal bevredig. Stratifikasie sal ook ingesluit word, wat beteken dat die persone aan spesifieke kenmerke moet voldoen.

Om aanvanklike voorbeelde met toepaslike eienskappe gedurende die eerste fase van die studie (kwantitatiewe komponent) te verkry, sal daar na die volgende kriteria met betrekking tot die persone gekyk word:

- Persone moet leerders van die Oos-Kaapse Onderwysdepartement wees.
- Persone moet leerders in die Senior Sekondêre Fase – graad 10 tot 12 – wees.
- Persone moet Engels kan praat, lees en skryf omdat die vraelyste slegs in Engels opgestel is.
- Persone uit beide geslagte moet insluit word.

Wanneer die eerste fase van die studie afgehandel en die kwantitatiewe data versamel is, sal die data met behulp van 'n statistikus verbonde aan die Universiteit van die Vrystaat verwerk word. Daarna sal die persone vir die tweede fase van die dataversameling (kwalitatiewe komponent) deur middel van doelbewuste steekproefneming geïdentifiseer word. Die mikpunt sal wees om leerders uit die deelnemende skole wat die kwantitatiewe vraelyste voltooi het te identifiseer totdat teoretiese versadiging bereik is. Daar sal gebruik gemaak word van die doelbewuste steekproefnemingsmetode. Semi-gestruktureerde onderhoude sal met elke deelnemer gevoer word

Gedurende die tweede fase van die studie sal die doelbewuste steekproefneming volgens die volgende kriteria saamgestel word:

- Deelnemers van beide geslagte moet ingesluit word.
- Deelnemers moes reeds gedurende die eerste fase van die studie aangedui het dat hulle beskikbaar sal wees om aan die tweede fase van die studie deel te neem.

## 4.4 DATAVERSAMELINGSTEGNIEKE

### 4.4.1 Kwantitatiewe tegnieke

Pieterse en Maree (2007:145) definieer kwantitatiewe navorsing as:

*Quantitative research is a process that is systematic and objective in its ways of using numerical data from only a selected subgroup of a universe (or population) to generalize the findings to the universe that is being studied.*

Volgens die skrywers is die drie belangrikste elemente in dié definisie: objektiwiteit, numeriese data en veralgemening. Burns en Grove (2001:26) voeg by dat dié metode gebruik word om veranderlikes te omskryf, die verhouding tussen veranderlikes te ondersoek, en die oorsaak-gevolg van interaksies tussen veranderlikes te bepaal. Data vir 'n kwantitatiewe studie word volgens 'n spesifieke program verkry deur middel van formele instrumente wat aangewend word om inligting te versamel. Hierdie inligting word dan na numeriese inligting deur middel van statistiese metodes verwerk.

Om skoolkultuur, -klimaat en die invloed daarvan op skoolgeweld te bepaal, gaan gebruik gemaak word van die *California School Climate and Safety Survey – Short Form (CSCSS-SF)*. Die *CSCSS-SF* is 'n wetenskaplik ontwerpte instrument wat deur die Sentrum vir Skoolgebaseerde Jeugontwikkeling aan die Universiteit van Kalifornië ontwikkel is om skoolkultuur, -klimaat en -veiligheid te meet. Dit kan gebruik word om 'n skool se sterk- en swakpunte ten opsigte van skoolkultuur, -klimaat en -geweld te identifiseer, om ontwikkelingsprogramme vir skole daar te stel, en om verbeteringsprojekte in skole te evalueer. Die *CSCSS-SF* word in drie afdelings verdeel. Afdeling een fokus op die teenwoordigheid van skoolgevaar, die tweede afdeling fokus op die persepsies van skoolkultuur en -klimaat terwyl die derde afdeling op betrokkenheid by geweld fokus. Aspekte wat gemeet word, is

onder andere die gereelde voorkoms van gevaarlike aktiwiteite op die skoolgrond, persepsies oor die skoolomgewing en die betrokkenheid by skoolgeweld.

Vir die doel van hierdie studie sal die *CSCSS-SF* as primêre bron gebruik word om data oor skoolkultuur en -klimaat te versamel. Die navorser beoog om self na die verskillende skole te gaan om die vraelyste te laat invul. Die rede is dat van die skole afgeleë is en dit moeilik sal wees om onderwysers op te lei om die toetse af te neem. Die instrument om skoolkultuur en -klimaat met die *CSCSS-SF* te meet, sal een vraelys vir leerders insluit. Omdat die *CSCSS-SF* opgestel is om die kultuur, klimaat en skoolveiligheid van skole in die VSA te meet, sal daar aanpassings in die formaat van sommige vrae gedoen word om by die Suid-Afrikaanse omstandighede aan te pas. Redes en wyses waarop die aanpassings gedoen is, sal in hoofstuk 5 behandel word.

#### **4.4.2 Kwalitatiewe tegnieke**

De Vos, Strydom, Fouche en Delpont (2002:79) verwys na kwalitatiewe navorsing in die breë as navorsing wat deelnemers se sienings, ervarings en persepsies weergee. Dit bied beskrywende data in die deelnemers se eie geskrewe of gesproke woorde. 'n Kwalitatiewe studie is gemoeid met nie-statistiese metodes en betrek 'n klein getal doelbewuste geselekteerde deelnemers.

Nieuwenhuis (2007:51) verklaar dat kwalitatiewe navorsing as 'n metode gemoeid is om die prosesse en die sosiale en kulturele konteks met verskillende gedragspatrone onderlê, te verstaan. Kenmerkend van kwalitatiewe navorsing is dat dit mense en sisteme deur interaksie en waarneming in hulle natuurlike omgewing bestudeer en dan op sienings en interpretasies fokus.

Die rede vir die gebruik van 'n kwalitatiewe benadering in hierdie studie is om die ervaringe van leerders ten opsigte van skoolkultuur, skoolklimaat en skoolgeweld te ondersoek en te beskryf. Op hierdie wyse gaan daar gepoog word om inligting oor die persoonlike ervaringe van leerders in hulle betrokke skole te verkry. Daar gaan in die besonder gekyk word na hoe leerders skoolkultuur, skoolklimaat en skoolgeweld in hulle skole ervaar.

Nadat die kwantitatiewe data versamel is, sal persone vir onderhoude geselekteer word. Een-tot-een, semi-gestruktureerde onderhoude gaan gevoer word om die aard

van skoolkultuur, -klimaat en -geweld te beskryf en te verstaan soos dit deur die persone waargeneem en ervaar word. 'n Stel voorafopgestelde vrae sal ontwikkel word om die navorser gedurende die onderhoude te lei. Persone sal tydens die onderhoude aangemoedig word om hulle ondervindings en sienings oor skoolkultuur, -klimaat en -geweld met die navorser te deel. Dit is belangrik dat die onderhoude gesien word as 'n sosiale, interpersoonlike ontmoeting en nie net as 'n dataversamelingsoefening nie (Cohen *et al.*, 2003:279).

Gedurende die onderhoude sal die navorser die persone oor die aard en doel van die onderhoud inlig. Daar sal gepoog word om die persone op hulle gemak te stel en die wyse waarop inligting aangeteken word, sal aan hulle verduidelik word. Daar sal van 'n stemopnemer gebruik gemaak word en toestemming sal daarvoor gevra word. Die navorser sal ook te alle tye in gedagte hou dat hy die dataversamelingsinstrument is en daarom verseker dat sy eie oordeel, mening en nuuskierigheid nie sy gedrag beïnvloed nie (Nieuwenhuis, 2007:88).

#### **4.5 DATA-ANALISERING EN INTERPRETASIE**

Alle veldwerk kulmineer in die analise en interpretasie van data. In dié studie sal dit met die analisering van die kwantitatiewe data en die kwalitatiewe transkripsiedata plaasvind. Analisering beteken die “opbreek” van data in bestuurbare temas, patrone, tendense en verhoudings. Die doel van analisering is om die verskillende bepalende elemente van die data te verstaan deur die verhoudings tussen konsepte en veranderlikes in oënskou te neem. 'n Verdere doel is ook om te bepaal of daar enige ander patrone of tendense is wat geïdentifiseer kan word. Interpretasie omvat die samevoeging van verkreeë data en groter samehangende gehele. Observasies en/of data word geïnterpreteer en verduidelik deur teorieë wat sekere patrone en tendense verklaar (Mouton, 2005:108).

Data-analisering geskied in die meervoudige navorsingsbenadering binne die kwantitatiewe (hoofsaaklik getalle) en die kwalitatiewe (hoofsaaklik woorde) benaderings. Wanneer al die kwantitatiewe en kwalitatiewe data bymekaar gemaak, geprosesseer en die resultate saamgevat is, sal dit deur middel van triangulasie verklaar word (Cohen *et al.*, 2003:112).



## 4.6 DIE ROL VAN DIE NAVORSER

'n Navorsers rol toegerus om in samewerking met die deelnemers data te versamel en dit dan te ontleed met die doel om die verskynsel wat bestudeer word, beter te verstaan. Die navorsers moet ook 'n sensitiewe waarnemer wees en die verskynsels so noukeurig as moontlik aanteken en terselfdertyd addisionele vrae opper, om sodoende ontledings te kan doen (Jansen, 2007:41).

In die eerste fase van die studie sal die vraelyste deur die navorsers na die geïdentifiseerde skole geneem word. Op dié manier sal die vraelyste persoonlik verduidelik kan word. Daar sal ook seker gemaak word dat dit korrek voltooi is voordat dit ingeneem word. In die tweede fase van die studie sal die navorsers met die geïdentifiseerde deelnemers die onderhoude in hulle skoolomgewing voer. In dié ondersoek sal die navorsers die rol van onderhoudvoerder, transkribeerder en data-ontleeder beklee.

## 4.7 KWALITEITSKRITERIA

### 4.7.1 Kwantitatiewe navorsing

#### 4.7.1.1 Geldigheid

Polit, Beck en Hungler (2001:308) definieer *geldigheid* as die mate waartoe 'n instrument meet wat dit veronderstel is om te meet. Volgens Pieterse en Maree (2007:216) is daar vier aspekte van geldigheid wat as belangrik beskou kan word by vraelyste, naamlik: vormgeldigheid, inhoudsgeldigheid, konstruktiewe geldigheid en standaardgeldigheid.

**Vormgeldigheid.** Dié term verwys na die mate waartoe 'n instrument geldig lyk. Met ander woorde, dit lyk asof die instrument gaan meet wat dit veronderstel is om te meet. Dié tipe van geldigheid kan nie gekwantifiseer of getoets word nie, maar moet deur kundiges in die veld van navorsing deurgegaan word om 'n hoë mate van vormgeldigheid te verseker (Cohen *et al.*, 2003:110; Pieterse & Maree, 2007:217). In die geval van hierdie studie is die vraelys eers aan Professor K Esterhuizen (UV), wat ook die data bewerkings gaan doen, voorgelê.

**Inhoudsgeldigheid.** Dié tipe geldigheid verwys na die mate waartoe die vraelyste die volledige inhoud van die spesifieke navorsingsonderwerp dek. (Cohen *et al.*, 2003:109; Pieterse & Maree, 2007:217). In hierdie studie, byvoorbeeld, sal daar gepoog word dat die items in die vraelyste al die aspekte van skoolklimaat en - geweld soos in die literatuurstudie geïdentifiseer, insluit.

**Konstruktiewe geldigheid.** Dié tipe geldigheid word benodig vir die standaardisering van die vraelys en het te doen met hoe deeglik die items in die vraelys as groepe 'n bepaalde aspek meet (Cohen *et al.*, 2003:111; Pieterse & Maree, 2007:217). As voorbeeld in hierdie studie kan die aspek van onderwyssekuriteit verskillende items bevat wat die sekuriteit in 'n skool sal meet, byvoorbeeld, skade aan persoonlike besittings, fisiese aanvalle, verbale aanvalle en dreigemente. Vir elkeen van die items moet daar 'n toepaslike vraag gestel word waaruit toepaslike antwoorde verwag word. Konstruktiewe geldigheid van 'n instrument sal eers ondersoek en as aanwesig verklaar word voordat dit as 'n gestandaardiseerde instrument beskou word (Pieterse & Maree, 2007:217). Statistiese tegnieke om faktor- en item-analise te doen, is in hierdie studie gebruik.

**Standaardgeldigheid.** Volgens Cohen *et al.* (2003:110) en Pieterse en Maree (2007:217) is dié tipe geldigheid die uiterste toets om te bepaal of 'n instrument dit meet wat dit veronderstel is om te meet. Om in staat te wees om die graad van standaardgeldigheid van 'n instrument te meet, moet die telling van 'n bestaande instrument (die kriteria) wat alreeds gebruik is, beskikbaar wees. Die korrelasie tussen 'n instrument en kriteria sal 'n aanduiding wees van die standaardgeldigheid van 'n instrument. 'n Hoë korrelasie sal 'n hoë vlak van geldigheid aandui terwyl 'n lae korrelasie 'n lae vlak van geldigheid sal aandui.

#### 4.7.1.2 Betroubaarheid

Betroubaarheid word deur die Colorado State University (2005:7) omskryf as die mate waartoe 'n maatstaf, prosedure of instrument dieselfde resultate met opeenvolgende eksperimente lewer. 'n Vraelys is dus betroubaar tot die mate waarin dit konstante resultate gee (Cooper & Schindler, 2003:236). Die betroubaarheid van 'n vraelys verwys dus in algemene terme na die konsekwentheid waarmee dit meet.

Cronbach se alfa-koëffisiënt is 'n maatstaf van interne konsekwentheid wat die mate aandui waarin al die items in 'n toets dieselfde eienskap meet. Indien die items sterk

met mekaar korreleer, sal die interne ooreenstemming hoog wees en die alfa-koëffisiënt naby 1 wees. Indien die items egter swak geformuleer is en nie sterk korreleer nie, sal die alfa-koëffisiënt naby nul wees. Die grade van betroubaarheid sal in hoofstuk 5 weergegee word.

Volgens Pieterse en Maree (2007:216) word die volgende riglyne vir Cronbach se alfa-koëffisiënt algemeen deur navorsers aanvaar:

- 0,90 – betroubaarheid
- 0,80 – matige betroubaarheid
- 0,70 – lae betroubaarheid

Afhangende waarvoor die instrument gebruik is, word daar verskillende grade van betroubaarheid vereis. Na raming word 0,80 in die meeste navorsing as betroubaar aanvaar, terwyl waardes laer as 0,60 as onaanvaarbaar beskou word (Pieterse & Maree, 2007:216).

## **4.7.2 Kwalitatiewe navorsing**

### *4.7.2.1 Geldigheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing*

Die vrae rondom geldigheid en betroubaarheid word anders in kwalitatiewe navorsing as in kwantitatiewe navorsing gestel, omdat onderhoude (soos wat ook in hierdie navorsing gebruik gaan word) fokus op gespreksvoering tussen die navorser en die deelnemers. Die data wat gelewer word kan dus eerder as inligtingsryk as numeriese data beskou word (De Vos *et al.*, 2002:79). Cohen *et al.* (2003:122) noem dat die geldigheid en betroubaarheid rondom kwalitatiewe navorsing, dikwels bevraagteken word. As rede word aangevoer, dat aangesien kwalitatiewe navorsing gesien word as oop, buigbaar en sonder streng riglyne, die objektiwiteit, geldigheid en betroubaarheid dikwels in twyfel getrek word. Dit is moontlik weens die feit dat kwalitatiewe navorsers die navorsingsprobleem bestudeer soos wat dit deur die deelnemer self beleef word. Die onderhoud op sigself is dus nie net 'n situasie waarin data versamel word nie, maar ook 'n sosiale situasie. Volgens Babbie en Mouton (2001:271) moet die navorser altyd streef na objektiwiteit.

Die geldigheid en betroubaarheid van hierdie navorsing sal nagestreef word deur gebruik te maak van Lincoln en Guba se model (1985). Hierdie model spesifiseer die

volgende aspekte van geldigheid en betroubaarheid wat betrekking op kwalitatiewe navorsing het (Lincoln & Guba, 1985:290; Morse, Barrett, Mayan, Olsen & Spies, 2002:5):

➤ **Geloofwaardigheid (*credibility*)**

Geloofwaardigheid word deur Lincoln en Guba (1985:296) en Golafshani (2003:600) gesien as die bepaling van die navorser se sekerheid oor die waarheid van die bevindings, gebaseer op navorsingsontwerp, inligting en konteks. Geloofwaardigheid is met ander woorde, 'n evaluasie daarvan of die navorsingsbevindinge 'n geloofwaardige, konseptuele interpretasie is van die data wat oorspronklik van die deelnemers verkry is. In hierdie navorsing gaan daar gepoog word om geloofwaardigheid te verkry deur weer te gee hoe die deelnemers die kultuur, klimaat en geweld in hulle skole ervaar.

➤ **Oordraagbaarheid (*transferability*)**

Volgens Babbie en Mouton (2001:277) word oordraagbaarheid bepaal deur vas te stel of die bevindinge van 'n studie in 'n ander konteks of omgewing toegepas kan word. 'n Deeglike kwalitatiewe beskrywing van die navorsingsproses moet gegee word ten einde oordraagbaarheid moontlik te maak. Om dit moontlik te maak gaan daar in hierdie studie gepoog word om die verloop van die navorsing so volledig moontlik te beskryf.

➤ **Navorsingskonsekwentheid (*trustworthiness*)**

Volgens Golafshani (2003:603) hou die konsekwentheid van die resultate verband met die konsekwentheid van die bevindinge, indien die studie binne dieselfde of soortgelyke konteks herhaal word. In hierdie studie gaan daar gepoog word om die data wat ingesamel, ontleed en geïnterpreteer word, so volledig as moontlik te beskryf.

➤ **Bevestigbaarheid (*confirmability*)**

Volgens Lincoln en Guba (1985:297) is bevestigbaarheid 'n maatstaf van hoe goed die bevindinge van die navorsingstaak gesteun word deur die data wat versamel is. Dit beteken dat die navorser tydens die navorsingsproses neutraal moet wees. Die persoonlike waarnemings en gevoelens van die navorser moet op die agtergrond

wees en die data moenie gebruik word voordat dit geverifieer is nie. Op dié manier kan voorkom word dat data verkeerd geïnterpreteer word.

Morse *et al.* (2002:11-13), Cohen *et al.* (2003: 115-116) en Golafshani (2003:602-604) stel sekere strategieë voor om geldigheid en betroubaarheid te verseker en die invloed van die navorser se vooroordele te beperk. Om die genoemde aspekte van geldigheid en betroubaarheid na te kom gaan daar gepoog word om van die volgende strategieë gebruik te maak.

- Kriteria vir die geskiktheid van data gaan toegepas word – dit verwys na die hoeveelheid data wat in die studie ingesamel gaan word. Inligting moet versamel word slegs totdat 'n punt van teoretiese versadiging bereik word.
- Triangulasie van metodes gaan aangewend word: onderhoude, waarneming en dokumentasie.
- 'n Bandopname en verbatim-transkripsies van onderhoude sal in die studie gebruik word.
- Die gebruik van deeglike veldnotas sal in die studie aangewend word om die geldigheid en betroubaarheid tydens onderhoude te verseker.
- In die geval van onduidelikhede sal daar terugvoering van deelnemers gevra word.
- Die getranskribeerde onderhoude gaan vir die deelnemers teruggegee word om die akkuraatheid van die data na te gaan en te verseker.
- Die studieleier kan die data deur middel van 'n ouditproeflopie kontroleer om te verseker dat die navorsingsvrae beantwoord is en dat die interpretasies korrek is.

Deur die identifisering van die areas hoe betroubaarheid en geldigheid verseker kan wees, kan die navorser die nodige stappe neem om sover as moontlik onbetroubaarheid en ongeldigheid te beperk. In kwalitatiewe navorsing kan betroubaarheid en geldigheid gevolglik gesien word as dít wat navorsers aangeteken het en dít wat werklik deur deelnemers weergegee is. Daar is dus 'n graad van akkuraatheid en veelomvattendheid.

## 4.8 ETIESE OORWEGINGS

Die etiese oorwegings geld vir beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing. Ontwikkelings op die sosiale wetenskapsterrein word die afgelope jare gelei deur 'n groeiende bewuswording van die morele gevolge van sosiale navorsers, hulle behoefte om hulle verpligtinge na te kom en terselfdertyd dié wat betrokke is of wat deur hulle ondersoek beïnvloed word, te respekteer. Navorsers moet dus 'n balans handhaaf tussen die eise wat aan hulle gestel word as professionele wetenskaplikes op soek na die waarheid, die regte en die waardes van persone wat deur die navorsing bedreig kan word.

Volgens Strydom (2000:63) moet elkeen wat by navorsing betrokke is, bewus wees van die algemene ooreenkomste betreffende wat as gepas en wat as onvanpas in wetenskaplike navorsing beskou word. Saam met die etiese riglyne is die handhawing van die hoogste moontlike standaard 'n belangrike aspek. Daarmee word bedoel dat belangrike inligting nie verswyg mag word of deur die navorser verdraai mag word nie. Die navorser moet te alle tye poog om 'n eerlike en opregte weergawe van die deelnemers se antwoorde in die navorsing te gee.

Die Komitee vir titelregistrasie aan die Universiteit van die Vrystaat het die rol van die etiese komitee vervul en het die etiese verklaring vir hierdie studie voorsien.

### 4.8.1 Anonimiteit en vertroulikheid

Dit is die navorser se verantwoordelikheid om die identiteit van deelnemers te beskerm (Mouton, 2005:243). Volgens die skrywer het deelnemers die reg om anoniem te bly, asook om te verstaan dat die inligting anoniem en/of konfidensieel sal wees. Anonimiteit sal op die volgende maniere verseker kan word:

- 'n Stelsel sal ontwikkel word waarvolgens werklike name van persone en instansies wat aan die data verbind kan word, ná die studie vernietig sal word.
- Skuilname sal tydens onderhoude gebruik word.

Indien bogenoemde maniere om anonimiteit en vertroulikheid te verseker deur deelnemers aanvaar word, behoort die resultate wat verkry word in harmonie te

wees met die deelnemers se welstand, waardigheid en privaatheid (Mouton, 2005:243).

#### **4.8.2 Ingeligte toestemming**

Volgens Richards en Schwartz (2002:137) is die minimumvereistes vir onderhoude dat skriftelike toestemming van deelnemers verkry moet word nadat hulle verbaal en skriftelik ingelig is aangaande die doelwitte van die studie, die voor- en nadele van deelname, die tipe vrae wat gevra gaan word en die versekering van anonimiteit. Deelnemers moet ook die geleentheid gegee word om hulle deelname te oorweeg en om vrae aan die navorser te stel. In hierdie studie is dit ook die plig van die navorser om toestemming vir die gebruik van 'n stemopnemer tydens onderhoudvoering te verkry. Hierdie maatreëls sal help om volle ingeligtheid van deelnemers te verseker en om hulle regte te beskerm. In hierdie studie gaan daar gepoog word om deelnemers skriftelik omtrent al die aspekte van die studie in te lig.

Volgens Cohen *et al.* (2003:50) verseker die proses van ingeligte toestemming dat deelnemers die nodige inligting ontvang omtrent:

- Die doelwitte van die studie;
- Die moontlike voordele en nadele van deelname aan die studie; en
- Die geloofwaardigheid van die navorser.

Deur die deelnemers van akkurate en deeglike inligting te voorsien, is hulle bevoeg om die doel en prosedures van die navorsing te verstaan.

#### **4.8.3 Vrywillige deelname**

Die aanname waarop ingeligte instemming berus, is dat genoeg inligting die deelnemers in staat stel om vrywillig en vrylik deel te neem. Dit beteken dat deelnemers nie verplig moet voel om aan die studie deel te neem nie (Richards & Schwartz, 2002:137). In hierdie studie sal dit die deelnemers vry staan om hulle enige tyd daarvan te onttrek.

#### 4.8.4 Bevoegdheid van die navorser

Dit is belangrik dat hierdie navorsing op 'n bevoegde wyse uitgevoer moet word. Ten einde dit te verseker, gaan die navorser poog om die volgende te onderneem (Hoepfl, 1997:4):

- Om die etiese verantwoordelikheid te aanvaar;
- Om te alle tye sensitief te wees vir deelnemers se emosies en gevoelens; en
- Om objektiwiteit te behou en vooroordele in bedwang te hou.

Bogenoemde pogings gaan gebaseer word op professionele literatuur, professionele en persoonlike ondervindings.

#### 4.8.5 Die verhouding met deelnemers

Ten einde subjektiwiteit en vooroordele uit te skakel, sal die navorser nie van deelnemers gebruik maak met wie hy 'n verhouding op 'n persoonlike vlak het nie. Omdat daar ook met deelnemers uit verskillende kulturele agtergronde gewerk gaan word, sal daarna gestreef word om die kulturele aspekte te respekteer. Daar sal ook gepoog word om 'n objektiewe, professionele vertrouensverhouding met deelnemers na te streef.

#### 4.8.6 Ooreenkoms met deelnemers om inligting te ontvang

Toestemming om bandopnames van die onderhoude te maak sal deur die deelnemers gegee moet word. Daar sal ook van die deelnemers verwag word om die getranskribeerde onderhoude agterna te lees en te verifieer (Cohen *et al.*, 2003:292). Op hierdie wyse kan deelnemers ook inligting duidelik maak indien daar enige verwarring sou wees.

### 4.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetodologie en navorsingsontwerp van die studie beskryf. Dit gee 'n beskrywing van die navorsingsontwerp, die steekproef, dataversamelingstegnieke, die rol van die navorser, kwaliteitskriteria en etiese oorwegings. In die volgende hoofstuk, hoofstuk 5, word die navorsingsresultate van die kwantitatiewe studie aangebied, ontleed en bespreek.



# HOOFSTUK 5

## KWANTITATIEWE NAVORSING: NAVORSINGSONTWERP EN TERUGVOERING

---

### 5.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om deur middel van 'n kwantitatiewe ondersoek die uitwerking van skoolkultuur en -klimaat op geweld in skole van die Oos-Kaapprovinsie te ondersoek. Die fokus van hierdie hoofstuk is op die aanbieding, analisering en interpretasie van die kwantitatiewe data. Die perspektiewe van skoolkultuur, -klimaat in hoofstuk 2, en skoolgeweld in hoofstuk 3 sal as begrondende perspektiewe van hierdie hoofstuk dien.

Die resultate in hierdie hoofstuk word bereek na aanleiding van twee hipoteses:

- Hipotese 1: Skoolkultuur en -klimaat kan gebruik word om 'n beduidende persentasie van die variansie in skoolgeweld te verklaar.
- Hipotese 2: Beduidende verskille in die gemiddelde tellings vir skoolveiligheid, -kultuur, -klimaat en skoolgeweld kom in die volgende biografiese veranderlikes vir leerders voor, naamlik geslag, graad, skoolomgewing, skoolligging, skoolgrootte, skoolenkelgeslag en gemengdegeslagskole.

Hoofstuk 5 bied verder die resultate van die navorsing aan deur op die volgende aspekte te fokus: die samestelling van die ondersoekgroep, die insameling van gegewens, die meetinstrument en die analisering van die verkreeë data. Vervolgens gaan daar na die samestelling van die ondersoekgroep gekyk word.

### 5.2 SAMESTELLING VAN DIE ONDERSOEKGROEP

By die samestelling van die ondersoekgroep is daar van die onwaarskynlike steekproeftrekking gebruik gemaak. Tydens 'n onwaarskynlike steekproef word persone of instansies doelgerig en doelbewus gekies en het elke eenheid nie 'n gelyke kans op seleksie nie (cf. 4.3). Die steekproef is ook op 'n nie-ewekansige wyse uitgevoer, dit wil sê, dat die skole en leerders doelbewus, volgens hulle beskikbaarheid, vir inligting in die navorsing genader is. Hierdie doelbewuste of doelmatige steekproefneming word deur May (2003:95) beskryf as doelbewuste

insameling waardeur 'n seleksie gemaak word volgens die kriterium dat dit by die doel pas (*fit for purpose*). Volgens De Vos *et al.* (2002:207) bevat 'n steekproef wat op hierdie manier saamgestel is elemente van gemeenskaplikheid uit 'n spesifieke groep mense (*that contains the most characteristic, representative or typical attributes of the population*). Hierby voeg Cooper en Schindler (2003:201) dat hierdie soort steekproeftrekking veral geskik is vir verkennende studies soos die een onder bespreking. Deur die toepassing van hierdie metode is altesame 30 skole in die Oos-Kaapprovinsie by die navorsing betrek. Slegs skole wat graad 10 tot graad 12 aanbied, is vir die studie as 'n gerieflikheidsteekproef in aanmerking geneem.

Die skole is in twee risikokategorieë verdeel: die skole wat as 'n hoë risiko beskou word en dié wat as 'n lae risiko beskou word. Vir die doel van hierdie studie word na die skole wat nie deur die Departement van Onderwys as gevaarlik beskou word nie as lae-risikoskole verwys. Vyftien skole wat as hoërisikoskole beskou word, is vanuit 'n lys wat deur die Nasionale Departement van Onderwys vrygestel is, gekies. Die ander 15 lae-risikoskole is uit dieselfde omgewing gekies.

**Tabel 5.1 Kategorieë**

Laerisikoskole	Hoërisikoskole	N	%
15	15	30	100

Omdat die Oos-Kaapprovinsie uit 24 skoordistrikte bestaan en oor 'n wye gebied strek, is slegs distrikte uit die onmiddellike omgewing van die navorser gekies. Uit die kategorie van hoërisikoskole is skole uit die volgende skoordistrikte betrek: Oos-Londen-distrik (7), Queenstown-distrik (2), Lady Frere-distrik (5) en King Williamstown-distrik (1). Uit die kategorie vir laerisikoskole is skole uit die distrikte van Queenstown (11) en Oos-Londen (4) betrek. Tabel 5.2 gee 'n uiteensetting van die distrikte waaruit skole aangewys is, asook die aantal skole wat uit elke distrik gekies is.

**Tabel 5.2 Distrikte**

Hoërisikoskole	Aantal skole
Oos-Londendistrik	7
Queenstown-distrik	2
Lady Frere-distrik	5

King Williamstown-distrik	1
<b>Laeriskoskole</b>	<b>Aantal skole</b>
Oos-Londendistrik	4
Queenstown-distrik	11

### 5.3 SAMESTELLING EN AGTERGROND INLIGTING VAN DIE ONDERSOEKGROEP

Tien leerders elk uit graad 10, 11 en 12 in elke skool is gevra om die vraelys te voltooi. Skole is versoek om so na as moontlik eweveel seuns en dogters uit elke graad beskikbaar te stel. In totaal het 900 leerders aan die studie deelgeneem. Uit hierdie totaal was 49% seuns en 51% dogters. Dogters is volgens die telling 'n klein meerderheid. Die geslagsverspreiding word in tabel 5.3 geïllustreer.

**Tabel 5.3. Geslagsverspreiding**

Geslag	N	%
Dogters	459	51,0
Seuns	441	49%

Ook ten opsigte van die aantal leerders uit die verskillende grade, is die skole versoek om dieselfde aantal leerders uit die verskillende grade beskikbaar te stel. Uit die totale aantal leerders het graad 10, 32,9%, graad 11, 33,8% en graad 12, 33,3% verteenwoordig (cf.4.3). Dit blyk dat min of meer dieselfde aantal leerders uit elke graad aan die ondersoek deelgeneem het. Dit word in tabel 5.4 geïllustreer.

**Tabel 5.4 Grade**

Graad	N	%
Graad 10	296	32,9
Graad 11	304	33,8
Graad 12	300	33,3

In oorweging ten opsigte van die ligging van skole, kom 46,7% van die leerders uit 'n stedelike omgewing en 53,3% van die leerders uit 'n landelike omgewing. 'n Stedelike omgewing verwys na leerders wat afkomstig is uit dorpe en stede terwyl die landelike omgewing na leerders verwys wat uit die afgeleë dele van distrikte kom. Dit word in tabel 5.5 geïllustreer. Die rede om skoolligging by die studie in te sluit is

omdat dit uit die literatuurstudie blyk dat die ligging van 'n skool bepalend kan wees in die ervaring van skoolkultuur, -klimaat en die voorkoms van geweld (cf. 2.7.5.).

**Tabel 5.5 Skoolligging**

<b>Skoolligging</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Stedelike leerders	420	46,7
Landelike leerders	480	53,3

In oorweging ten opsigte van die skoolgrootte is 30,0% van die leerders afkomstig uit skole met minder as 500 leerders, 40,0% uit skole met tussen 500 en 750 leerders en 30,0% uit skole met meer as 750 leerders. Skoolgrootte word by die studie ingesluit omdat dit uit die literatuurstudie blyk dat die grootte van 'n skool bepalend kan wees in die ervaring van skoolkultuur, -klimaat en die voorkoms van geweld (cf. 2.7.5.).

Dit word in tabel 5.6 geïllustreer.

**Tabel 5.6 Skoolgrootte**

<b>Skoolgrootte</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kleiner as 500	270	30,0
500 - 750	360	40,0
Groter as 750	270	30,0

Verskillende tipes skole ten opsigte van geslag is aangewys, naamlik enkelgeslagskole en gemengde skole. Enkelgeslagskole het 16,7% en gemengde skole het 83,3% van die leerders wat aan die studie deelgeneem het, uitgemaak. Enkelgeslagskole waar slegs seuns geakkommodeer word, het 40,0% van die enkelgeslagleerders verteenwoordig, terwyl die dogterskole 60,0% verteenwoordig het.

Hierdie statistiek word in tabel 5.7 geïllustreer.

**Tabel 5.7 Gemengde en enkelgeslagskole**

<b>Enkelgeslagskole</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Slegs seuns	60	40,0
Slegs dogters	90	60,0
<b>Skoolgeslagte</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Enkelgeslag	150	16,7
Gemeng	750	83,3

## 5.4 INSAMELING VAN GEGEWENS

'n Kopie van die toestemmingsbrief van die Oos-Kaapprovinsie wat toegang tot die 30 skole bied (Addendum F) is saam met 'n aansoekbrief aan elke skool gestuur. Die doel van die brief was om die skoolhoof oor die aard van die navorsing in te lig, asook om die verwagtinge en doelstellings van die navorsing uiteen te sit. Al die skole wat genader is, was bereid om die navorsing te ondersteun en volle samewerking is verkry.

Soos in hoofstuk 4 aangedui, is die data-insamelingsproses op die afneem van 'n vraelys gebaseer. Elke skool is vanaf 28 April 2010 tot 21 Mei 2010 persoonlik deur die navorser besoek. Die administrasie en afneem van die toetse is deur die navorser persoonlik gedoen. Sodoende kon die navorser verseker dat die deelnemers die uiteensetting van die vraelys verstaan, kon hy onduidelikhede ten opsigte van vrae uit die weg te ruim en kon hy konsentreer dat alle vrae op die vraelyste beantwoord is. Terselfdertyd kon die navorser ook verseker dat die korrekte aantal leerders per skool die vraelyste voltooi (cf.5.3).

Voordat die meetinstrument gefinaliseer is, is 'n loodsondersoek gedoen. Vervolgens sal daar 'n bespreking van die loodsondersoek gedoen word.

## 5.5 DIE LOODSONDERSOEK

Voordat die meetinstrument gefinaliseer en onder die deelnemers versprei is, is 'n loodsondersoek van stapel gestuur. Volgens Van Teijlingen en Hundley (2001:1)

word die term *loodsondersoek* op twee maniere in sosiaalwetenskaplike navorsing gebruik, naamlik as 'n klein weergawe of oefenloopie van 'n groter studie of tweedens as 'n vooraftoetsing van 'n navorsingsinstrument. In hierdie studie is 'n loodsondersoek gedoen om die vraelys vooraf te toets omdat die oorspronklike vraelys die skoolkultuur, -klimaat en -geweld in VSA skole meet. Die hoofrede is omdat die meerderheid van die leerders die vraelys in hulle tweede taal moet beantwoord en die taalvaardigheid van die respondente moontlik nie op 'n hoë standaard is nie. Verwarring en onduidelikheid moet aldus uitgeskakel word. Dit was dus belangrik om dit eers in die Suid-Afrikaanse konteks te loods (cf.4.4.1).

Verskeie outeurs (Ary, Jacobs & Razaveih, 1990:428; Borg & Gall, 1989:435; Cooper & Schindler, 2003:86; Johnson & Christenson, 2004:177; De Vos *et al.*, 2005:211) is van mening dat voorafmeting noodsaaklik is om vas te stel of die vraelys aanvaarbaar, verstaanbaar en gebruikersvriendelik is. Hierdie inligting is nodig om die hoogste mate van betroubaarheid en geldigheid van resultate te verseker.

Bell (2002:128) vat die doel van die vooraftoetsing saam in die vorm van vrae wat aan die persone wat aan die voormeting deelneem, gestel kan word.

- Hoe lank het dit geneem om die vraelys te voltooi?
- Is die instruksies duidelik?
- Is enige van die vrae onduidelik of dubbelsinnig?
- Is daar enige beswaar teen die beantwoording van enige van die vrae?
- Is die uitleg van die vraelys duidelik en aantreklik?
- Enige opmerkings.

Vir die doel van hierdie studie is tien leerders van 'n senior sekondêre skool wat nie by die navorsing betrokke was nie, gebruik om die vraelys te voltooi. Die navorser het die leerders persoonlik genader en elkeen gevra om die vraelys individueel te voltooi. Na die voltooiing van die vraelyste is bogenoemde vrae van Bell aan die deelnemers gestel.

Die gemiddelde tyd om al die afdelings te voltooi is op twintig minute vasgestel. Ten opsigte van afdeling A (sosio-demografiese besonderhede) het die deelnemers geen probleme ondervind nie. Ten opsigte van afdeling B (skoolveiligheid; skoolklimaat en

skoolkultuur; ervarings van geweld) het die deelnemers egter probleme ondervind om die bewoording van sommige vrae te verstaan. Na samesprekings met die deelnemers as 'n groep, is die aanvanklike bewoording van sommige vrae in afdeling B verander na kort sinne wat vir die deelnemers meer aanvaarbaar was. Die oorspronklike, sowel as die gewysigde bewoording van die vrae in afdeling B word vervolgens in tabel 5.8 uiteengesit. Slegs die vrae wat verander het, word aangetoon.

**Tabel 5.8 Aanpassings met betrekking tot vrae oor skoolveiligheid, skoolkultuur en -klimaat en ervarings van geweld in die skool**

AANVANKLIKE BEWOORDING	AANGEPASTE BEWOORDING
Students stealing things.	You had personal property stolen at your school.
Students getting into fights.	Learners get into fights during school hours.
Students threatening or bullying.	Learners bully each other (hurt each other physically or emotionally).
Students destroying things.	Learners destroy things at school (vandalism and graffiti included).
Students using drugs (marijuana, coke, crack)	Learners use drugs at your school.
Students drinking beer/wine/liquor.	Learners drink beer, wine, liquor during school hours.
Students carrying weapons.	Learners carry weapons during school hours (knives, guns, sharpened objects, etc.).

Nadat die aanpassings gemaak is, was die vraelys (Addendum B) gereed vir voltooiing deur die respondente.

## 5.6 CSCSS-SF AS MEETINSTRUMENT

Die California School Climate and Survey – Short Form (CSCSS-SF) (Addendum A) word as datainsamelingsinstrument gebruik en sal vervolgens bespreek word. Die CSCSS-SF is ontwikkel deur die *Center for School-Based Youth Development* in Kalifornië wat uitsluitlik gerig is op die bepaling van skoolkultuur, -klimaat en skoolveiligheid. Dit is 'n vraelys vir leerders wat die algemene skoolkultuur, -klimaat en persoonlike veiligheidservaringe meet. As 'n navorsingsinstrument oor

skoolklimaat is dit ook alreeds in verskeie studies gebruik, onder andere Morrison, Bates en Smith (1994), Furlong, Sharma en Rhe (2000) en Furlong, Greif, Whipple, Bates en Jimenez (2005). Die CSCSS-SF bestaan uit drie afdelings naamlik:

- Skoolveiligheid.
- Skoolkultuur en -klimaat.
- Skoolgeweld/viktimisering.

Items in die skoolveiligheidsafdeling word in twee afdelings verdeel naamlik: Kampusontwrigting en dwelmmisbruik as die een afdeling en die dra van wapens as die ander afdeling. Die eerste afdeling dui minder ernstige gebeure soos diefstal, gevegte en vandalisme aan, terwyl die tweede afdeling baie ernstige aktiwiteite verteenwoordig. Die items in hierdie afdeling is ontwerp om leerders se persepsies van die voorkoms van gevaarlike aktiwiteite op die skoolgrond te meet. Volgens 'n vyfpunt-Lickertskaal, wat wissel van *glad nie* tot *gereeld*, is leerders gevra om aan te dui hoe gereeld gevaarlike aktiwiteite soos dwelmmisbruik, vandalisme en die dra van wapens op die skoolterrein voorkom. 'n Hoë telling in die subskale sal 'n hoë voorkoms van kampusontwrigting en die dra van wapens aandui.

Die skoolkultuur- en -klimaatafdeling meet leerders se persepsies ten opsigte van die skoolomgewing. Leerders moes vrae beantwoord oor aspekte van veiligheid, respek, ondersteuning en interpersoonlike verhoudings in die skool. Items in hierdie afdeling word in tien afdelings verdeel: reëls en norme; fisiese veiligheid; sosiale en emosionele sekerheid; ondersteuning vir leer; sosiale en burgerlike leer; respek vir verskeidenheid; sosiale ondersteuning – volwassenes; sosiale ondersteuning – leerders; skoolverbintenis; en fisiese omgewing. In hierdie afdeling is daar ook van 'n vyfpunt-Lickertskaal gebruik gemaak wat wissel van *stem heeltemal nie saam* nie tot *stem volkome saam*. 'n Hoë telling in hierdie subskale sal aandui dat leerders skoolkultuur en -klimaat as positiewe ondersteuning ervaar.

Die skoolgeweld/viktimiseringsafdeling meet die omvang van insidente van skoolgeweld. Leerders is gevra om hulle persoonlike ervarings aan te dui (nie wat hulle waargeneem het nie) ten opsigte van viktimisering. Items in hierdie afdeling is in drie afdelings verdeel: fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; en seksuele teistering. Ook in hierdie afdeling is die vyfpunt-Lickertskaal gebruik met antwoorde wat wissel van *glad nie* tot *gedurig*. 'n Hoë telling in die subskale sal 'n



hoë ervaringsvlak van viktimisering aandui. Tabel 5.9 gee 'n voorstelling van die CSCSS-afdelings en subskale.

**Tabel 5.9 CSCSS-afdelings en -subskale**

Skoolveiligheid	Skoolkultuur en -klimaat	Skoolgeweld/viktimisering
Kampusontwrigting	Reëls en norme	Fisiese en verbale teistering
Dwelmmisbruik/dra van wapens	Fisiese veiligheid	Wapens en fisiese aanvalle
	Sosiale en emosionele sekerheid	Seksuele teistering
	Ondersteuning vir leer	
	Sosiale en burgerlike leer	
	Respek vir verskeidenheid	
	Sosiale ondersteuning – volwassenes	
	Sosiale ondersteuning – leerders	
	Skoolverbintenis	
	Fisiese omgewings	

Vir die doel van hierdie studie is daar met routellings gewerk en nie met gestandaardiseerde tellings nie. In statistiese en data-ontledings is routellings oorspronklike data wat nie herlei is nie. Routellings word gewoonlik gebruik in gestandaardiseerde, norm-verwysing assessering. Dit beteken dat die totale van die respondente se antwoorde in die verwerkings gebruik is. Omdat hierdie vrae uit veelvuldige keusevrae bestaan, kan die routellings direk gebruik word.

Vervolgens is die interne konsekwenheid waarmee die items van die CSCSS meet, ondersoek. Die interne konsekwenheid is gedoen deur Cronbach se  $\alpha$ -koeffisiënte met behulp van die SPSS-rekenaarprogrammatuur (SPSS Incorporated, 2009) te bereken. Dit verskyn in tabel 5.10.

**Tabel 5.10 Alfakoëffisiënte vir die skale vir die totale groep**

CSCSS-Skale	Aantal items	$\alpha$ -koeffisiënt
<b>Skoolveiligheid:</b>		
Skaal 1 – Kampusontwrigting	4	0,593
Skaal 2 – Dwelmmisbruik en dra van	3	0,639

wapens		
Totaal	7	0,709
<b>Skoolkultuur &amp; -klimaat:</b>		
Reëls en norme	2	0,536
*Fisiese veiligheid	1	-
Sosiale en emosionele sekerheid	4	0,534
Ondersteuning vir leer	3	0,703
Sosiale en burgerlike leer	2	0,526
Respek vir verskeidenheid	2	0,642
Sosiale ondersteuning – volwassenes	2	0,440
Sosiale ondersteuning – leerders	2	0,583
Skoolverbintenis	3	0,444
Fisiese omgewings	3	0,760
<b>Skoolgeweld:</b>		
Fisiese en verbale teistering	7	0,778
Wapens en fisiese aanvalle	5	0,683
Seksuele teistering	2	0,663
Totaal	14	0,815

\*Nota: Slegs een item vir fisiese veiligheid. Gevolglik nie moontlik om betroubaarheid te bepaal nie.

Sosiale ondersteuning (volwassenes) en skoolverbintenis (onder klimaat) toon lae betroubaarheidsindekse. Vir die ander skale is aanvaarbare interne, konsekwente metings verkry. Daar is besluit om wel al die skale in verdere ontledings in te sluit.

## 5.7 HIPOTEESES

Na aanleiding van die doelwit van die studie is die volgende twee navorsinghipoteses geformuleer:

### Navorsinghipotese 1

Skoolkultuur en -klimaat kan gebruik word om 'n beduidende persentasie van die variansie in skoolgeweld te verklaar.

### Navorsinghipotese 2

Beduidende verskille in die gemiddelde tellings vir skoolveiligheid, -kultuur, -klimaat en skoolgeweld kom in die volgende biografiese veranderlikes vir leerders voor,

naamlik geslag, graad, skoolomgewing, skoolligging, skoolgrootte, skoolenkelgeslag en gemengdegeslagskole.

## 5.8 STATISTIESE ONTLEDINGSPROSEDURES

Die statistiese ontledingsprosedures sal in die volgende paragraaf bespreek word.

Om die navorsingshipotese 1 te ondersoek, sal hiërargiese regressie-ontledings uitgevoer word. In hierdie geval is skoolkultuur en -klimaat die onafhanklike veranderlikes, terwyl die afhanklike (kriteria) veranderlike skoolgeweld is. Skoolgeweld is deur drie skale (fisiese en verbale teistering, wapens en fisiese aanvalle, seksuele teistering) gemeet en sal afsonderlik in die ontledings benut word. Die werkswyse wat gevolg is, is om eerstens die totale variansie wat deur die voorspeller veranderlikes gesamentlik (volledige model) ten opsigte van die kriterium (skoolgeweld) verklaar, te bepaal, dit wil sê, aanvanklik word al die voorspellers gesamentlik ingevoer om die % variansie wat almal saam verklaar, te bepaal. Daarna is die bydrae van die stel veranderlikes (kultuur en klimaat) ook ondersoek, asook die unieke bydrae van elke individuele voorspeller (skale van kultuur en klimaat) tot die verklaring van die variansie in skoolgeweld bepaal. Die persentasie variansie wat deur 'n spesifieke veranderlike(s) verklaar word, word deur die  $R^2$  (gekwadredeerde meervoudige korrelasiekoëffisiënt) aangetoon. Om te bepaal of 'n spesifieke veranderlike of stel veranderlikes se bydrae tot die  $R^2$ -waarde statisties beduidend is, sal dit met behulp van die hiërargiese  $F$ -toets ondersoek word.

Wat navorsingshipotese 2 betref, word ondersoek ingestel na die beduidendheid van verskille in gemiddelde tellings op skoolveiligheid, -kultuur, -klimaat en -geweldskale vir die genoemde biografiese veranderlikes. Aangesien verskeie onafhanklike veranderlikes (biografiese veranderlikes) voorkom en verskeie afhanklike veranderlikes (subskale) ter sprake is, sal 'n meerveranderlike variansie-ontleding (MANOVA) uitgevoer word (Howell, 2007). Indien 'n beduidende resultaat ( $F$ -waarde) met die MANOVA-ontledings verkry sou word, sal die analise met eenveranderlike variansie-ontledings op elk van die afhanklike veranderlikes opgevolg word. Indien meer as twee kategorieë (soos by skoolgrootte) voorkom, sal die Scheffé-prosedure benut word om te bepaal watter van die subgroepe se gemiddelde tellings op die afhanklike veranderlikes statisties beduidend verskil.

Die 1%-peil van beduidendheid word in hierdie studie gebruik. Om egter ook uitspraak te lewer oor die praktiese belang van statisties beduidende resultate wat met die ondersoek gevind sou word, sal ook na die praktiese beduidendheid van die resultate gekyk word. By regressie-ontledings word 'n effekgrootte deur  $f^2$  aangedui en dit verskaf 'n aanduiding van die bydrae tot  $R^2$  in terme van die proporsie onverklaarde variansie van die vorige model. Volgens Cohen (Steyn, 1999) kan die volgende riglynwaardes ( $f^2$ ) by die regressie-ontledings gebruik kan word: 0,01 = klein effek; 0,15 = mediumeffek en 0,35 = groot effek.

Tydens die vergelyking van populasiegemiddeldes (soos by navorsingshipotese 2), sal eenrigting variansie-ontledings uitgevoer word en in hierdie geval sal die effekgroottes ( $f$ ) bereken word:  $f = 0,1$ : klein effek;  $f = 0,25$ : mediumeffek en  $f = 0,4$ : groot effek. Voorgenoemde riglyne sal telkens gebruik word om die praktiese beduidendheid van die verkreë resultate te beoordeel. Slegs wanneer statisties beduidende resultate (op die 1%-peil) gevind word, sal die ooreenstemmende effekgroottes bereken word. Resultate met medium- of groter effekgroottes sal bespreek word, aangesien die resultate met kleiner effekgroottes nie werklik van belang is nie.

Daar sal nou oorgegaan word tot die bespreking van die resultate.

## **5.9 RESULTATE EN BESPREKING VAN RESULTATE**

### **5.9.1 Beskrywende statistiek**

Die beskrywende statistiek (gemiddeldes en standaardafwykings) word ten opsigte van al die subskale rakende skoolveiligheid, -kultuur, -klimaat en -geweld vir die laerisikogroep in tabel 5.11 aangetoon, die hoërisikogroep in tabel 5.12, en vir die totale ondersoekgroep in tabel 5.13. [Die skaaltellings is bereken deur die aantal items bymekaar te tel en dan deur die aantal items te deel. So word die gemiddelde in terme van die skaalwydte (1-5) bereken]. [Die standaardafwykings, wat die veranderlikheid en variabiliteit aandui, is bereken as die vierkantswortel van die rekenkundige gemiddelde van die vierkante van die afwykings van die verskillende individuele tellings vanaf die rekenkundige gemiddelde van die verdeling].

Tabel 5.11 Gemiddeldes en standaardafwykings vir die laerisikogroep (N=450)

CSCSS-Skaal	$\bar{X}$	s
<b>Skoolveiligheid:</b>		
Skaal 1 – Kampusontwrigting	2.71	0,81
Skaal 2 – Dwelmmisbruik en dra van wapens	2.09	0,99
Totaal		
<b>Skoolkultuur &amp; -klimaat:</b>		
Reëls en norme	3.98	0,94
*Fisiese veiligheid	3.34	1,12
Sosiale en emosionele sekerheid	3.57	0,81
Ondersteuning vir leer	3.95	0,86
Sosiale en burgerlike leer	3.34	1,03
Respek vir verskeidenheid	3.37	0,79
Sosiale ondersteuning – volwassenes	3.72	1,24
Sosiale ondersteuning – leerders	4.31	0,81
Skoolverbintenis	4.21	0,67
Fisiese omgewings	3.57	1,09
<b>Skoolgeweld:</b>		
Fisiese en verbale teistering	1.85	0,68
Wapens en fisiese aanvalle	1.16	0,42
Seksuele teistering	1.23	0,62
Totaal	1,51	0,47

Tabel 5.12 Gemiddeldes en standaardafwykings vir die hoërisikogroep (N=450)

CSCSS-Skaal	$\bar{X}$	s
<b>Skoolveiligheid:</b>		
Skaal 1 – Kampusontwrigting	2.54	0,81
Skaal 2 – Dwelmmisbruik en dra van wapens	2.26	0,98
Totaal	2.42	
<b>Skoolkultuur &amp; -klimaat:</b>		
Reëls en norme	3.58	1,01
*Fisiese veiligheid	3.41	1,28
Sosiale en emosionele sekerheid	3.29	0,77
Ondersteuning vir leer	4.16	0,74

Sosiale en burgerlike leer	3.38	0,79
Respek vir verskeidenheid	3.31	0,80
Sosiale ondersteuning – volwassenes	3.61	0,92
Sosiale ondersteuning – leerders	3.85	0,99
Skoolverbintenis	4.03	0,74
Fisiese omgewings	2.65	1,05
<b>Skoolgeweld:</b>		
Fisiese en verbale teistering	1.97	0,72
Wapens en fisiese aanvalle	1.27	0,46
Seksuele teistering	1.40	0,77
Totaal	1,64	0,51

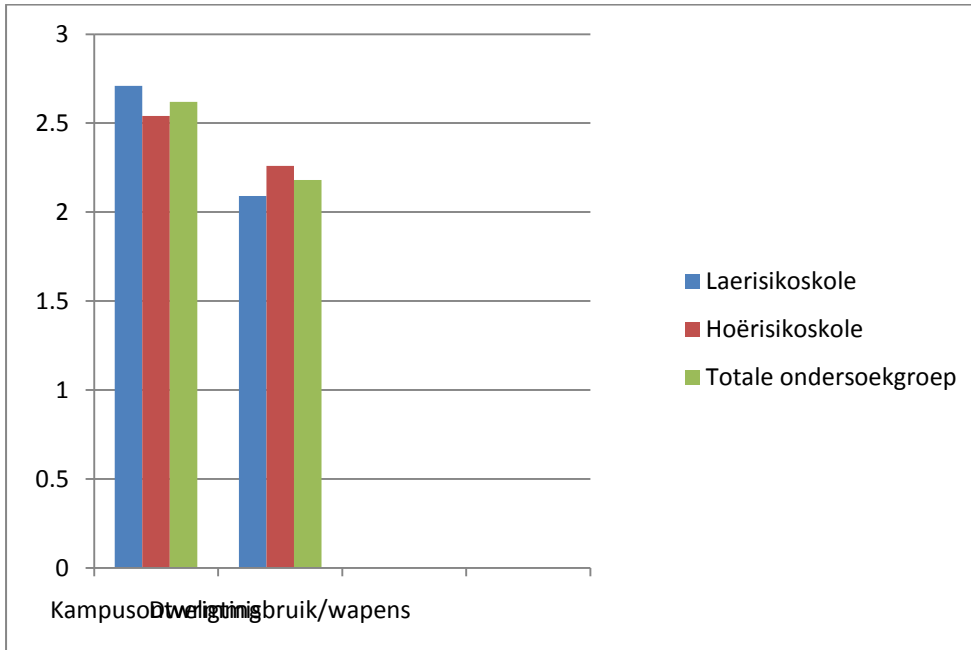
Tabel 5.13 Gemiddeldes en standaardafwykings vir die totale-ondersoekgroep (N=900)

CSCSS-Skale	$\bar{X}$	s
<b>Skoolveiligheid:</b>		
Skaal 1 – Kampusontwrigting	2,62	0,81
Skaal 2 – Dwelmmisbruik en dra van wapens	2,18	0,99
Totaal	2,43	0,75
<b>Skoolkultuur &amp; -klimaat:</b>		
Reëls en norme	3,74	1,01
*Fisiese veiligheid	3.38	1,22
Sosiale en emosionele sekerheid	3.43	0,80
Ondersteuning vir leer	4,05	0,81
Sosiale en burgerlike leer	3,36	0,90
Respek vir verskeidenheid	3,34	1,09
Sosiale ondersteuning – volwassenes	3,64	0,94
Sosiale ondersteuning – leerders	4,08	0,93
Skoolverbintenis	4,12	0,71
Fisiese omgewings	3,11	1,17
<b>Skoolgeweld:</b>		
Fisiese en verbale teistering	1,91	0,70
Wapens en fisiese aanvalle	1,22	0,44
Seksuele teistering	1,32	0,70
Totaal	1,58	0,49

Die vergelykende gemiddeldes van die skole ten opsigte van skoolveiligheid, -kultuur en -klimaat asook -geweld vir die laerisikogroep, die hoërisikogroep en die totale ondersoekgroep sal vervolgens grafies voorgestel word.

## Skoolveiligheid

**Figuur 5.1 Skaal 1: kampusontwrigting; skaal 2: dwelmmisbruik en dra van wapens**



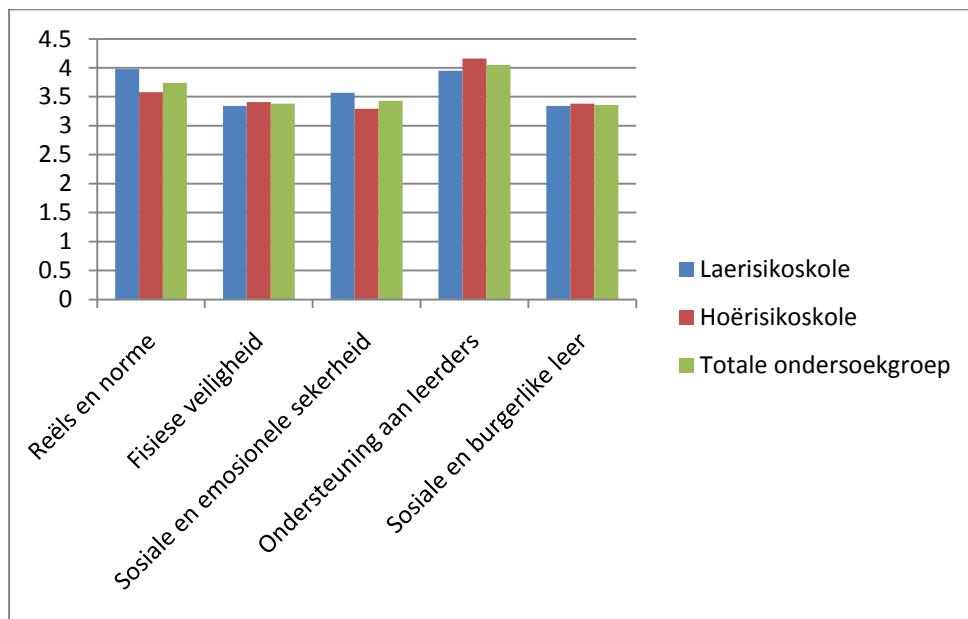
Figuur 5.1 tref op 'n vyfpuntsskaal 'n vergelyking tussen die twee skoolveiligheidskale (kampusontwrigting; dwelmmisbruik; en die dra van wapens) van laerisikokole en hoërisikokole. Hoe hoër die telling, hoe meer gereeld sal die skool aan skoolveiligheidsrisiko's onderworpe wees.

- Ten opsigte van **kampusontwrigting** dui die tellings daarop dat die laerisikokole minder kampusontwrigting ervaar as die hoërisikokole. Die verskil tussen die gemiddeldes is egter minimaal (0,17).
- Ten opsigte van die gebruik van **dwelms** en die **dra van wapens** toon die resultate dat hoërisikokole meer blootgestel word aan dwelms, die gebruik van alkohol en die dra van wapens as die laerisikokole.

## Skoolkultuur en -klimaat

Die tien skale vir skoolkultuur en -klimaat is in twee groepe verdeel ten einde die voorstelling te vergemaklik. Vergelyk figure 5.2 en 5.3.

**Fig 5.2 Reëls en norme; fisiese veiligheid; sosiale en emosionele sekerheid; ondersteuning vir leer**



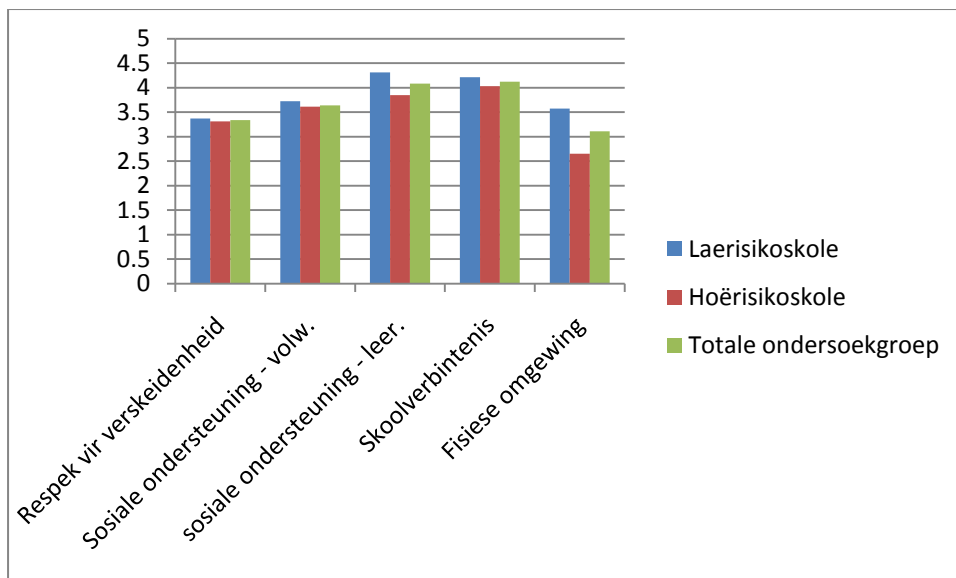
Figuur 5.2 tref op 'n vyfpuntskaal 'n vergelyking tussen vyf skoolkultuur- en -klimaatskale (reëls en norme, fisiese veiligheid, sosiale en emosionele sekerheid, ondersteuning vir leer en sosiale en burgerlike leer) van laerisikokole en hoërisikokole. Hoe hoër die telling, hoe meer positief sal die skoolkultuur en -klimaat ervaar word.

- Ten opsigte van **reëls en norme** toon die laerisikokole 'n hoër telling as die hoërisikokole en ervaar die reëls en norme meer positief.
- Wat **fisiese veiligheid** op die skoolgronde betref, toon die hoërisikokole 'n hoër telling wat daarop dui dat die hoërisikokole fisiese veiligheid beter as die laerisikokole ervaar. Die verskil tussen die gemiddeldes is egter minimaal (0,07).
- Tellings toon dat leerders in laerisikokole 'n hoër mate van **sosiale en emosionele sekerheid** as die hoërisikokole ervaar.
- By **ondersteuning aan leerders** toon die tellings dat die hoërisikokole ondersteuning van volwassenes beter ervaar as die laerisikokole. Die verskil tussen die gemiddelde tellings is egter minimaal (0,21).



- By **sosiale en burgerlike leer** toon hoërisikoskole se tellings dat hulle 'n beter ervaring van sosiale burgerlike leer as die laerisikoskole ervaar. Die verskil tussen die gemiddelde tellings is egter minimaal (0,04).
- Die gemiddelde telling van die vyf onderskeie groepe ten opsigte van skoolkultuur- en -klimaatskale kan nie beskryf word as dat die een groep 'n hoë en die ander 'n lae telling behaal het nie. Al die groepe se gemiddelde tellings is bo drie en toon dus dat hulle die vyf skoolkultuur en skoolklimaatsaspekte meer positief as negatief ervaar.

**Fig 5.3 Respek vir verskeidenheid, sosiale ondersteuning – volwassenes; sosiale ondersteuning – leerders; skoolverbintenis; fisiese omgewing**



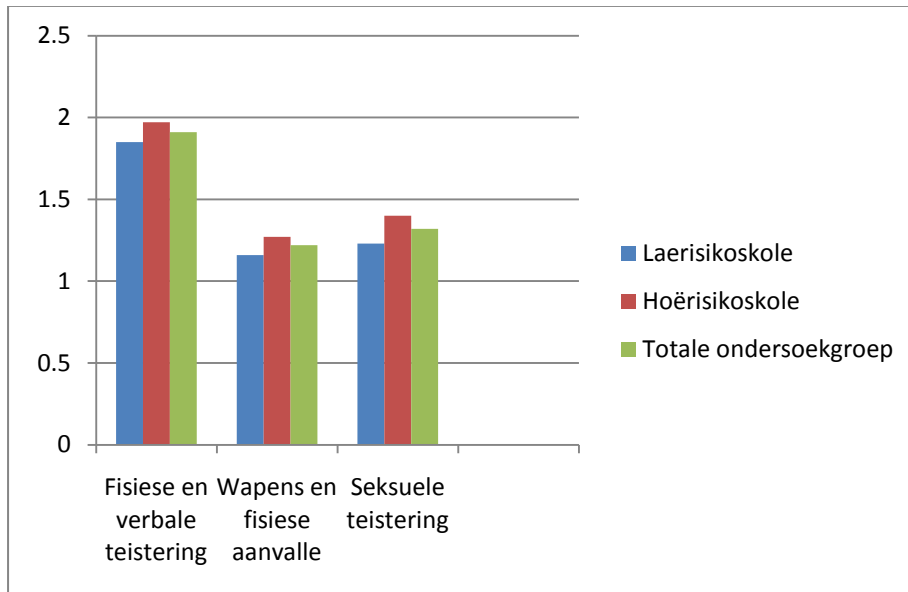
Figuur 5.3 tref op 'n 5-puntskaal 'n vergelyking tussen vyf skoolkultuur en -klimaatskale (respek vir verskeidenheid, sosiale ondersteuning – volwassenes, sosiale ondersteuning – leerders, skoolverbintenis en fisiese omgewing) van laerisikoskole en hoërisikoskole. Hoe hoër die telling, hoe meer positief sal die skoolkultuur en -klimaat ervaar word.

- Die tellings op hierdie skaal toon dat **respek vir medeleerders** en **respek van onderwysers** teenoor leerders hoër is by die laerisikoskole as by die hoërisikoskole is. Dit impliseer dat leerders by laerisikoskole respek vir medeleerders en volwassenes beter ervaar. Die verskil tussen die gemiddeldes is egter minimaal (0,06).

- By die **sosiale ondersteuning van volwassenes** toon die tellings by laerisikokole 'n hoër telling as die hoërisikokole en ervaar die sosiale ondersteuning deur volwassenes meer positief.
- Ook ten opsigte van **sosiale ondersteuning deur vriende** is die tellings vir laerisikokole ook hoër as dié van hoërisikokole en is die ervaring van sosiale ondersteuning deur laerisikokole dus meer positief as by hoërisikokole.
- Die tellings ten opsigte van leerders se **verbintenisse met die skole** dui daarop dat laerisikokole 'n hoër telling het as hoërisikokole en dus hulle skole meer positief ervaar as die hoërisikokole.
- Die telling van die hoërisikokole met betrekking tot die **fisiese voorkoms** toon 'n lae telling wat daarop dui dat die hoërisikokole die fisiese voorkoms van hulle skole negatief ervaar.
- Die gemiddelde telling van die vyf onderskeie groepe ten opsigte van skoolkultuur- en -klimaatskale kan nie beskryf word as dat die een groep 'n hoë en die ander 'n lae telling behaal het nie. Al die groepe se gemiddelde tellings, behalwe vir fisiese veiligheid, is bo 'n telling van drie wat daarop dui dat beide groepe vir die skoolkultuur- en -klimaatskale hulle skole positief ervaar.

## Skoolgeweld

**Fig 5.4 Fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; seksuele teistering**



Tabel 5.4 tref op 'n vyfpuntskaal 'n vergelyking tussen drie skoolgeweldskale (fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; en seksuele teistering) van laerisikokole en hoërisikokole. Hoe laer die telling, hoe minder skoolgeweld word deur die leerders ervaar.

- Ten opsigte van **fisiese en verbale teistering** dui die laerisikokole 'n laer telling aan as die hoërisikokole wat daarop dui dat laerisikokole minder fisiese en verbale teistering ervaar as die hoërisikokole.
- Die tellings by **wapens en fisiese aanvalle** dui ook aan dat die laerisikokole minder probleme met wapens en fisiese aanvalle ervaar as die hoërisikokole.
- Tellings vir **seksuele teistering** by laerisikokole dui ook 'n laer telling aan as by hoërisikokole. Dit dui daarop dat laerisikokole minder seksuele teistering ervaar as die hoërisikokole.
- Die gemiddelde telling van die drie onderskeie groepe ten opsigte van skoolgeweld kan nie beskryf word as baie hoog nie. Al die gemiddeldes tellings is onder twee uit 'n moontlike telling van vyf wat daarop dui dat skoolgeweld wel in 'n mindere mate voorkom.

Daar sal nou oorgegaan word om die resultate van die navorsingshipotese 1 te bespreek.

### 5.9.2 Resultate: navorsingshipotese 1

#### **Skoolkultuur en -klimaat kan gebruik word om 'n beduidende persentasie van die variansie in skoolgeweld te verklaar.**

Skoolveiligheid word deur twee skale (skaal 1 – kampusontwrigting en skaal 2 – dwelmmisbruik/wapens) en die skoolkultuur en -klimaat deur 10 skale (reëls en norme, fisiese veiligheid, sosiale en emosionele sekerheid, ondersteuning vir leer, sosiale en burgerlike leer, respek vir verskeidenheid, sosiale ondersteuning – volwassenes, sosiale ondersteuning – leerders, skoolverbintenis en fisiese omgewing) verteenwoordig. Skoolgeweld word deur drie skale (fisiese en verbale teistering, wapens en fisiese aanvalle en seksuele teistering) verteenwoordig. Deur middel van hiërargiese regressie-ontledings, sal ondersoek word watter persentasie van die variansie in skoolgeweld deur skoolkultuur en -klimaat verklaar kan word.

Voordat oorgegaan sal word om die resultate van die hiërargiese regressie-ontledings te gee en te bespreek, sal die korrelasies tussen die voorspellers en die kriteria aangedui en bespreek word. Dit is gedoen deur Pearson se produkmoment korrelasiekoëffisiënt te bereken. Die inligting word in tabel 5.14 aangetoon.

**Tabel 5.14 Korrelasie tussen voorspellers en kriterium vir die totale groep**

<b>Skoolgeweld</b>			
<b>Onafhanklike veranderlike</b>	Fisiese en verbale teistering	Wapens en fisiese aanvalle	Seksuele teistering
<b>Skoolkultuur en -klimaat:</b>			
Reëls en norme	-0,170*	-0,200*	-0,108*
Fisiese veiligheid	-0,241*	-0,147*	-0,138*
Sosiale en emosionele sekerheid	-0,172*	-0,141*	-0,136*
Ondersteuning vir leer	-0,085	-0,116	-0,049
Sosiale en burgerlike leer	-0,190*	-0,066	-0,067
Respek vir verskeidenheid	-0,307*	-0,106*	-0,179*
Sosiale ondersteuning – volwassenes	-0,265*	-0,116*	-0,178*

Sosiale ondersteuning – leerders	-0,229*	-0,133*	-0,149*
Skoolverbintenis	-0,195*	-0,215*	-0,181*
Fisiese omgewings	-0,164	-0,122*	-0,181*
<b>Skoolveiligheid:</b>			
Kampusontwrigting	0,361*	0,102*	0,183*
Dwelmmisbruik/dra van wapens	0,276*	0,121*	0,204*

\* $p \leq 0.01$

Die korrelasiekoëffisiënte in tabel 5.14 toon aan dat:

- Met die uitsondering van een skoolkultuur- en -klimaatskaal, naamlik ondersteuning vir leer, al die ander skale (kultuur, klimaat en skoolveiligheid) op die 1%-peil beduidende korrelasies met die geweldskaal, fisiese en verbale teistering, toon.
- Met die uitsondering van een skoolkultuur- en -klimaatskaal, naamlik sosiale en burgerlike leer, al die ander skale (kultuur, klimaat en skoolveiligheid) op die 1%-peil beduidende korrelasies met die geweldskaal, wapens en fisiese aanvalle, toon.
- Met die uitsondering van twee skoolkultuur- en -klimaatskale, naamlik ondersteuning vir leer en sosiale en burgerlike leer, al die ander skale (kultuur, klimaat en skoolveiligheid) op die 1%-peil beduidende korrelasies met die geweldskaal, seksuele teistering, toon.

Dit is vanuit tabel 5.14 duidelik dat al die skoolkultuur- en -klimaatskale 'n beduidende negatiewe korrelasie met die drie geweldskale toon terwyl die skoolveiligheidskale, wat oor 'n gebrek aan veiligheid handel, 'n beduidende positiewe korrelasie met die geweldskale toon. Dit volg dat hoe beter die skoolkultuur en -klimaat by 'n skool is, hoe laer is die vlakke van skoolgeweld, terwyl die gebrek aan veiligheid (skoolveiligheid) weer daartoe lei dat leerders hoër vlakke van geweld by skole ervaar.

Aangesien skoolgeweld uit drie skale bestaan, sal vir elk van die drie skale afsonderlike hiërargiese regressie-ontledings gedoen word. Die resultate vir fisiese en verbale teistering word in tabel 5.15 aangetoon.

**Tabel 5.15 Bydraes van skoolkultuur en -klimaat tot R<sup>2</sup> met fisiese en verbale teistering as kriterium**

Veranderlikes in vergelyking	R <sup>2</sup>	Bydrae tot R <sup>2</sup> :		
		volledige minus verminderde model	F	p
1.[skoolveiligheid]+[kultuur en klimaat]	0,232	1-12=0,084	9,702*	0,11
2.[skoolveiligheid]+Reëls en norme	0,175	2-12=0,027	29,234*	0,03
3.[skoolveiligheid]+Fisiese veiligheid	0,167	3-12=0,019	20,437*	0,02
4.[skoolveiligheid]+Sosiale en emosionele sekerheid	0,162	4-12=0,014	14,969*	0,02
5.[skoolveiligheid]+ Ondersteuning vir leer	0,152	5=12=0,004	4,226	-
6.[skoolveiligheid]+ Sosiale en burgerlike leer	0,160	6-12=0,012	12,800*	0,01
7.[skoolveiligheid]+ Respek vir verskeidenheid	0,183	7-12=0,035	38,384*	0,04
8.[skoolveiligheid]+Sosiale ondersteuning – volwassenes	0,182	8-12=0,034	37,242*	0,04
9.[skoolveiligheid]+Sosiale ondersteuning – leerders	0,184	9-12=0,036	39,529*	0,04
10.[skoolveiligheid]+Skoolverbintenis	0,166	10-12=0,018	19,338*	0,02
11.[skoolveiligheid]+Fisiese omgewings	0,156	11-12=0,008	8,492*	0,01
12.[skoolveiligheid]	0,148			
13.[kultuur en klimaat]+Skoolveiligheid	0,232	13-16=0,069	39,846*	0,10
14.[kultuur en klimaat]+Kampusontwrigting	0,223	14-16=0,060	68,571*	0,08
15.[kultuur en klimaat]+Dwelmmisbruik/Dra van wapens	0,195	15-16=0,032	35,299*	0,04
16.[kultuur en klimaat]	0,163			

\*p≤0,01

Uit tabel 5.15 is dit duidelik dat vir die totale groep die voorspellers (kultuur, klimaat en skoolveiligheid) **gesamentlik** 23,2% van die variansie in **fisiese en verbale teistering** verklaar. Hierdie berekende R<sup>2</sup>-waarde is op die 1%-peilbeduidend [ $F_{12;887}=22,364; p<0,0001$ ].

Die tien skoolkultuur- en -klimaatsaspekte verklaar gesamentlik 8,4% van die variansie in fisiese en verbale teistering van leerders. Hierdie persentasie is op die 1%-peil [ $F_{(10;887)} = 9,702$ ] beduidend. Die ooreenstemmende  $f^2$ -waarde (0,11) is aanduidend van 'n resultaat met matige praktiese waarde. Wat die bydraes van die **individuele** skoolkultuur- en -klimaatskale betref, toon die resultate in tabel 5.14 dat met die uitsondering van een skaal, ondersteuning met leer, al die ander skale op die 1%-peil 'n unieke bydrae tot die verklaring van die variansie in fisiese en verbale teistering lewer. Die ooreenstemmende effekgroottes toon egter aan dat die resultate nie van enige praktiese belang is nie. Dit blyk dus dat die skoolkultuur en -klimaatsaspekte **gesamentlik** wel 'n bydrae lewer tot fisiese en verbale teistering by skole. Soos reeds vroeër aangetoon word minder geweld ervaar indien die skoolkultuur en -klimaat positief ervaar word. [Die omgekeerde is natuurlik ook waar.]

Die twee skoolveiligheidsaspekte verklaar gesamentlik 6.9% van die variansie in fisiese en verbale teistering van leerders. Hierdie persentasie is op die 1%-peil [ $F_{(2;887)} = 39,846$ ] beduidend. Die ooreenstemmende  $f^2$ -waarde (0,10) is aanduidend van 'n resultaat met matige praktiese waarde. Wat die bydraes van die **individuele** skoolveiligheidsaspekte betref, toon die resultate in tabel 5.15 dat beide skale op die 1%-peil 'n unieke bydrae tot die verklaring van die variansie in fisiese en verbale teistering lewer. Die ooreenkomstige effekgroottes toon egter aan dat die resultate nie van enige praktiese belang is nie. Dit blyk daarom dat die skoolveiligheidsaspekte **gesamentlik** wel 'n belangrike bydrae lewer tot fisiese en verbale teistering by skole. Soos reeds vroeër aangetoon word minder geweld ervaar indien skoolveiligheidsaspekte positief ervaar word. [Die omgekeerde is natuurlik ook waar.]

Die resultate vir wapens en fisiese aanvalle word in tabel 5.16 aangetoon.

**Tabel 5.16 Bydraes van skoolkultuur en -klimaat asook skoolveiligheid tot  $R^2$  met wapens en fisiese aanvalle as kriterium**

Veranderlikes in vergelyking	Bydrae tot $R^2$ :		
	$R^2$	volledige minus verminderde model	$F$ $f^2$

1.[skoolveiligheid]+[kultuur en klimaat]	0,087	1-12=0,069	6,704*	0,08
2.[skoolveiligheid]+Reëls en norme	0,056	2-12=0,038	36,068*	0,04
3.[skoolveiligheid]+Fisiese veiligheid	0,030	3-12=0,012	11,085*	0,01
4.[skoolveiligheid]+Sosiale en emosionele sekerheid	0,033	4-12=0,015	13,898*	0,02
5.[skoolveiligheid]+ Ondersteuning vir leer	0,030	5-12=11,085	11,085*	0,01
6.[skoolveiligheid]+ Sosiale en burgerlike leer	0,019	6-12=0,001	0,913	-
7.[skoolveiligheid]+ Respek vir verskeidenheid	0,022	7-12=0,004	3,664	-
8.[skoolveiligheid]+Sosiale ondersteuning – volwassenes	0,026	8-12=0,008	7,359*	0,01
9.[skoolveiligheid]+Sosiale ondersteuning – leerders	0,032	9-12=0,014	12,958*	0,01
10.[skoolveiligheid]+Skoolverbintenis	0,057	10-12=0,039	37,056*	0,04
11.[skoolveiligheid]+Fisiese omgewings	0,026	11-12=0,008	7,359*	0,01
12.[skoolveiligheid]	0,018			
13.[ kultuur en klimaat]+Skoolveiligheid	0,087	13-16=0,007	3,400	-
14.[ kultuur en klimaat]+Kampusontwrigting	0,084	14-16=0,004	3,877	-
15.[ kultuur en klimaat]+Dwelmmisbruik/Dra van wapens	0,085	15-16=0,005	4,852	-
16.[ kultuur en klimaat]	0,080	15-16=0,005		

\*p&lt;0,01

Uit tabel 5.16 is dit eerstens duidelik dat vir die totale groep leerders die voorspellers (skoolkultuur en -klimaat en skoolveiligheid) **gesamentlik** 8,7% van die variansie in **wapens en fisiese aanvalle** verklaar. Hierdie berekende  $R^2$ -waarde is op die 1%-peil beduidend [ $F_{12;887} = 7,062$ ;  $p < 0,0001$ ]. Die tien aspekte van skoolkultuur en -klimaat verklaar gesamentlik 6,9% van die variansie in wapens en fisiese aanvalle van leerders. Hierdie persentasie is op die 1%-peil [ $F_{12;887} = 6,704$ ] beduidend. Die ooreenstemmende  $f^2$ -waarde (0,08) is aanduidend van 'n resultaat met geringe praktiese waarde. Wat die bydraes van die **individuele** skale van skoolkultuur- en -klimaat betref, toon die resultate in tabel 5.16 dat, met die uitsondering van twee skale, sosiale en burgerlike leer asook respek vir verskeidenheid, al die ander skale op die 1%-peil 'n unieke bydrae tot die verklaring van die variansie in wapens en



fisiese aanvalle lewer. Die ooreenstemmende effekgroottes toon egter aan dat die resultate nie van enige praktiese belang is nie. Dit blyk dus dat die aspekte van skoolkultuur en -klimaat **gesamentlik** wel 'n belangrike bydrae tot wapens en fisiese aanvalle by skole lewer. Soos reeds vroeër aangetoon, word minder geweld ervaar indien die skoolkultuur en -klimaat as positief ervaar word [omgekeerde natuurlik ook waar].

Die twee skoolveiligheidsaspekte verklaar gesamentlik 0,7% van die variansie in wapens en fisiese aanvalle van leerders. Hierdie persentasie is nie op die 1%-peil [ $F_{12;887} = 3,400$ ] beduidend nie. Wat die bydraes van die individuele skoolveiligheidskale betref, toon die resultate in tabel 5.15 dat die individuele skale ook nie daarin slaag om 'n beduidende persentasie van die variansie in wapens en fisiese aanvalle te verklaar nie. Skoolveiligheid blyk dus nie 'n beduidende bydrae te lewer tot die verklaring van die variansie in wapens en fisiese aanvalle (as vorm van geweld) nie.

Die resultate vir seksuele teistering word in tabel 5.17 aangetoon.

**Tabel 5.17 Bydraes van skoolkultuur en -klimaat tot  $R^2$  met seksuele teistering as kriterium**

Veranderlikes in vergelyking	$R^2$	Bydrae tot $R^2$ :		
		volledige minus verminderde model	$F$	$f^2$
1.[skoolveiligheid]+[ kultuur en klimaat]	0,099	1-12=0,047	4,627*	0,05
2.[skoolveiligheid]+Reëls en norme	0,062	2-12=0,010	9,552*	0,01
3.[skoolveiligheid]+Fisiese veiligheid	0,058	3-12=0,006	5,707	-
4.[skoolveiligheid]+Sosiale en emosionele sekerheid	0,063	4-12=0,011	10,519*	0,01
5.[skoolveiligheid]+ Ondersteuning vir leer	0,054	5-12=0,002	1894	-
6.[skoolveiligheid]+ Sosiale en burgerlike leer	0,053	6-12=0,001	0,946	-
7.[skoolveiligheid]+ Respek vir verskeidenheid	0,065	7-12=0,013	12,458*	0,01
8.[skoolveiligheid]+Sosiale ondersteuning – volwassenes	0,071	8-12=0,019	18,325*	0,02

9.[skoolveiligheid]+Sosiale ondersteuning – leerders	0,069	9-12=0,017	16,361*	0,02
10.[skoolveiligheid]+Skoolverbintenis	0,074	10-12=0,022	21,287*	0,02
11.[skoolveiligheid]+Fisiese omgewings	0,069	11-12=0,017	16,361*	0,02
12.[skoolveiligheid]	0,052			
13.[ kultuur en klimaat]+Skoolveiligheid	0,099	13-16=0,024	11,813*	0,03
14.[ kultuur en klimaat]+Kampusontwrigting	0,089	14-16=0,014	13,646*	0,02
15.[ kultuur en klimaat]+Dwelmmisbruik/Dra van wapens	0,093	15-16=0,081	17,623*	0,02
16.[ kultuur en klimaat]	0,075			

\* $p \leq 0,01$ 

Uit tabel 5.17 is dit duidelik dat vir die totale groep die voorspellers (kultuur, klimaat en skoolveiligheid) **gesamentlik** 9,9% van die variansie in **seksuele teistering** verklaar. Hierdie berekende  $R^2$ -waarde is op die 1%-peil beduidend [ $F_{12;887} = 8,082$ ;  $p < 0,0001$ ].

Die tien aspekte van skoolkultuur en -klimaat verklaar gesamentlik 4,7% van die variansie in seksuele teistering van leerders. Hierdie persentasie is op die 1%-peil [ $F_{10;887} = 4,627$ ] beduidend. Die ooreenstemmende  $f^2$ -waarde (0,05) is aanduidend van 'n resultaat met geringe praktiese waarde en dus nie juis van waarde nie. Wat die bydraes van die **individuele** skale van skoolkultuur en -klimaat betref, toon die resultate in tabel 5.17 dat met die uitsondering van drie skale – fisiese veiligheid; ondersteuning met leer; en sosiale en burgerlike leer – al die ander skale op die 1%-peil 'n unieke bydrae tot die verklaring van die variansie in seksuele teistering lewer. Die ooreenstemmende effekgroottes toon egter weer aan dat die resultate nie van enige praktiese belang is nie. Skoolkultuur en -klimaat blyk dus nie 'n beduidende bydrae te lewer tot die verklaring van die variansie in seksuele teistering (as vorm van skoolgeweld) nie.

Die twee skoolveiligheidsaspekte verklaar gesamentlik 2,4% van die variansie in seksuele teistering van leerders. Hierdie persentasie is op die 1%-peil [ $F_{2;887} = 11,813$ ] beduidend. Die ooreenstemmende  $f^2$ -waarde (0,03) is aanduidend van 'n resultaat met geringe praktiese waarde. Wat die bydraes van die individuele skoolveiligheidskale betref, toon die resultate in tabel 5.17 dat beide skale op die

1%-peil 'n unieke bydrae tot die verklaring van die variansie in seksuele teistering lewer. Die ooreenstemmende effekgroottes toon egter aan dat die resultate nie van enige praktiese belang is nie. Skoolveiligheid blyk dus nie 'n beduidende bydrae te lewer tot die verklaring van die variansie in seksuele teistering (as vorm van skoolgeweld) nie.

Daar sal nou oorgegaan word om die navorsingshipotese 2 te ondersoek.

### 5.9.3 Resultate: navorsingshipotese 2

**Beduidende verskille in die gemiddelde skoolveiligheid, -kultuur, -klimaat en skoolgeweldtellings kom vir die volgende biografiese veranderlikes vir leerders voor, naamlik geslag, graad, skoolomgewing, skoolligging, skoolgrootte, skoolenkelgeslag en gemengdegeslagskole.**

Ten einde die moontlike rol wat die adolessente se biografiese besonderhede speel te ondersoek, is die MANOVA-prosedure met behulp van die SAS-rekenaarprogrammatuur (SPSS Incorporated, 2007) uitgevoer. Die resultate van die MANOVA-ontleding verskyn in tabel 5.18. In die laaste kolom word die *partial eta squared waarde* gegee, wat 'n aanduiding van die resultaat se effekgrootte is.

**Tabel 5.18 Manova F-waardes vir die toets van hoofeffekte rakende skoolkultuur en -klimaat en skoolgeweld**

Bron	F-waarde <sup>+</sup>	<i>v</i>	<i>p</i>	Gekwadreerde parsiele Eta
Geslag	3,068*	15;884	0,000	0,05
Graad	2,667*	30;1764	0,000	0,04
Skoolomgewing	21,349*	15;884	0,000	0,17
Skool ligging	12,164*	15;884	0,000	0,17
Skoolgrootte	7,698*	30;1764	0,000	0,10
Skool enkelgeslag	3,340*	15;134	0,000	0,27
Skool beide geslagte	32,915*	15;884	0,000	0,36
Selfoon	3,809*	15;884	0,000	0,06
TV	3,441*	15;884	0,000	0,06
Videospele	5,458*	15;884	0,000	0,09

\* $p \leq 0,01$

+ Hotteling se toetsgrootte is gebruik

Uit tabel 5.18 blyk dat daar verskille in die gemiddelde skoolkultuur en -klimaat asook skoolgeweldtellings vir al die biografiese veranderlikes voorkom en hierdie verskille is beduidend op die 1%-peil. Ten einde te bepaal op watter van die CSCSS-skale beduidende verskille in gemiddeldes vir die onafhanklike veranderlikes voorkom, is eenrigting variansie-ontledings gedoen. Laasgenoemde prosedure verskaf eerstens 'n aanduiding ten opsigte van **watter subskale** daar beduidende verskille en tweedens vir **watter groepe** (indien meer as twee groepe) hierdie verskille voorkom. [Dit is belangrik om daarop te let, dat slegs vir die CSCSS-skale waarvoor beduidende resultate op die 1%-peil verkry is, gegewens in die tabelle aangetoon sal word.]

### Geslag

Ten einde te bepaal op watter van die CSCSS-skale daar beduidende verskille in gemiddeldes vir die twee geslagte voorkom, is eenrigting variansie-ontledings gedoen. Die resultaat ten opsigte van die skale tesame met die berekende effekgroottes (*f*) verskyn in tabel 5.19.

**Tabel 5.19 F-waardes van die eenrigting variansie-ontledings om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die twee geslagte**

CSCSS-skale	Seuns (N=441)		Dogters (N=459)		F-waarde	p	f
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s			
<b>Skoolgeweld:</b>							
Fisiese en verbale teistering	1,98	0,71	1,38	0,68	10,925*	0,001	0,12
Wapens en fisiese aanvalle	1,28	0,50	1,16	0,37	18,311*	0,000	<b>0,20</b>
Totaal	1,64	0,51	1,51	0,46	16,902	0,000	<b>0,20</b>

\*p<=0,01

Dit is vanuit tabel 5.19 duidelik dat daar verskille in groepgemiddeldes vir die twee geslagte ten opsigte van **skoolgeweld** en wel vir fisiese en verbale teistering, wapens en fisiese aanvalle en die totale geweldstelling voorkom, wat op die 1%-peil beduidend is. Ten opsigte van fisiese en verbale teistering is 'n klein effekgrootte verkry en sal dit gevolglik nie verder bespreek word nie. Ten opsigte van die ander twee skale is mediumeffekgroottes verkry en is die resultate wel van praktiese belang.

Dit is duidelik dat die seuns, in vergelyking met die dogters, vir al twee die skale (wapens en fisiese aanvalle asook, totale geweldstelling) beduidende hoër gemiddelde tellings behaal het.

### Graad

Ten einde te bepaal op watter van die CSCSS-skale daar beduidende verskille in gemiddeldes vir die drie graadgroepe voorkom, is eenrigting variansie-ontledings gedoen. Die resultate ten opsigte van die skale tesame met die berekende effekgroottes (*f*) verskyn in tabel 5. 20.

**Tabel 5.20 F-waardes van die eenrigting variansie-ontledings om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die drie graadgroepe**

CSCSS-skale	Graad 10		Graad 11		Graad 12		F-waarde	p	f
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s			
Skoolkultuur- en -klimaat:									
Reëls en norme	3,60	1,06	3,72	1,01	3,90	0,93	6,994*	0,001	0,15
Respek vir verskeidenheid	3,38	1,08	3,46	1,14	3,19	1,06	4,944*	0,007	0,11

\* $p \leq 0,01$

Dit is uit tabel 5.20 duidelik dat daar verskille in die groepgemiddeldes vir die drie graadgroepe ten opsigte van **skoolkultuur en -klimaat** en wel vir reëls en norme en respek vir verskeidenheid, voorkom wat beduidend op die 1%-peil is. Ten opsigte van beide hierdie resultate is egter klein effekgroottes verkry en gevolglik sal dit nie verder bespreek word nie.

### Skoolomgewing

Ten einde te bepaal op watter van die CSCSS-skale daar beduidende verskille in gemiddeldes vir die twee skoolomgewings (nie-riskant/riskant) voorkom, is eenrigting variansie-ontledings gedoen. Die resultate ten opsigte van die skale, tesame met die berekende effekgroottes (*f*) verskyn in tabel 5.21.

**Tabel 5.21 F-waardes van die eenrigting variansie-ontleding om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die twee skoolomgewings**

CSCSS-skale	Nie-riskant	Riskant	F-waarde	p	f
-------------	-------------	---------	----------	---	---

	(N=450)		(N=450)				
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s			
<b>Skoolveiligheid:</b>							
Skaal 1 - Kampusontwrigting	2,71	0,81	2,54	0,81	9,186*	0,003	0,10
Skaal 2 - Dwelmmisbruik en dra van wapens	2,09	0,99	2,27	0,98	6,784*	0,009	0,07
<b>Skoolkultuur en -klimaat:</b>							
Reëls en norme	3,98	0,94	3,49	1,01	54,719*	0,000	<b>0,57</b>
Fisiese veiligheid	3,84	1,12	3,41	1,28	27,908*	0,000	<b>0,30</b>
Sosiale en emosionele sekerheid	3,57	0,81	3,29	0,77	28,226*	0,000	<b>0,30</b>
Ondersteuning vir leer	3,95	0,86	4,16	0,74	15,387*	0,000	0,17
Sosiale ondersteuning – leerders	4,31	0,81	3,85	0,99	57,728*	0,000	<b>0,60</b>
Skoolverbintenis	4,21	0,67	4,03	0,73	13,755*	0,000	0,15
Fisiese omgewings	3,57	1,09	2,64	1,05	166,538*	0,000	<b>1,56</b>
<b>Skoolgeweld:</b>							
Fisiese en verbale teistering	1,85	0,68	1,97	0,72	6,754*	0,010	0,07
Wapens en fisiese aanvalle	1,16	0,42	1,27	0,46	14,095*	0,000	0,15
Seksuele teistering	1,23	0,62	1,40	0,77	12,745*	0,000	0,14
Totaal	1,51	0,47	1,64	0,51	14,324*	0,000	0,16

\*p&lt;=0,01

Dit is vanuit tabel 5.21 duidelik dat daar verskille in groepgemiddeldes vir die twee skoolomgewings ten opsigte van **skoolveiligheid** (beide skale); **skoolkultuur en -klimaat** (reëls en norme; fisiese veiligheid; sosiale en emosionele sekerheid; ondersteuning vir leer; sosiale ondersteuning – leerders; skoolverbintenis en fisiese omgewings) en **skoolgeweld** (fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; seksuele teistering; totaal), voorkom wat beduidend op die 1%-peil is.

Ten opsigte van die skoolveiligheidskale (skaal 1 en 2) asook al die skoolgeweldskale is klein effekgroottes ter sprake en die resultate sal nie verder bespreek word nie. Ten opsigte van skoolkultuur en -klimaat toon vyf skale (reëls en norme; fisiese veiligheid; sosiale en emosionele sekerheid; sosiale ondersteuning – leerders; fisiese omgewings) medium tot groot effekgroottes en die resultate is wel van belang. Dit is duidelik dat leerders wat uit nie-riskante skole kom, ten opsigte

van al vyf die betrokke skoolkultuur- en -klimaatskale beduidende hoër gemiddelde tellings behaal het.

### Skoolligging

Ten einde te bepaal op watter van die CSCSS-skale daar beduidende verskille in gemiddeldes vir waar die skool geleë is (stad/platteland) voorkom, is eenrigting variansie-ontledings gedoen. Die resultate ten opsigte van die skale tesame met die berekende effekgroottes ( $f$ ) verskyn in tabel 5.22.

**Tabel 5.22 F-waardes van die eenrigting variansie-ontleding om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir waar die skool geleë is**

CSCSS-skale	Nie-riskant (N=420)		Riskant (N=480)		F-waarde	p	f
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s			
<b>Skoolveiligheid:</b>							
Skaal 2 – Dwelmmisbruik en dra van wapens	2,05	0,94	2,29	1,01	13,721*	0,000	0,15
Totaal	2,36	0,71	2,50	0,79	7,889*	0,005	0,09
<b>Skoolkultuur en -klimaat:</b>							
Reëls en norme	3,98	0,92	3,53	1,03	46,505*	0,000	<b>0,49</b>
Fisiese veiligheid	3,76	1,19	3,51	1,24	9,884*	0,002	0,11
Sosiale en emosionele sekerheid	3,55	0,78	3,33	0,80	17,654*	0,000	<b>0,20</b>
Ondersteuning vir leer	3,95	0,83	4,15	0,78	14,599*	0,000	0,16
Sosiale ondersteuning – leerders	4,20	0,92	3,98	0,93	12,016*	0,001	0,13
Skoolverbintenis	4,20	0,67	4,05	0,73	11,038*	0,001	0,12
Fisiese omgewings	3,50	1,16	2,76	1,06	100,051*	0,000	<b>1,00</b>
<b>Skoolgeweld:</b>							
Fisiese en verbale teistering	1,79	0,67	2,01	0,71	22,285*	0,000	<b>0,24</b>
Wapens en fisiese aanvalle	1,14	0,35	1,29	0,49	24,975*	0,000	<b>0,27</b>
Seksuele teistering	1,23	0,62	1,39	0,76	12,104*	0,001	0,13
Totaal	1,48	0,43	1,66	0,53	32,473	0,000	<b>0,35</b>

\* $p \leq 0,01$

Dit is vanuit tabel 5.22 duidelik dat daar verskille in groepgemiddeldes vir waar die skool geleë is ten opsigte van **skoolveiligheid** (skaal 2 en totaal); **skoolkultuur en**

**-klimaat** (reëls en norme; fisiese veiligheid; sosiale en emosionele sekerheid; ondersteuning vir leer; sosiale ondersteuning – leerders; skoolverbintenis; fisiese omgewings) en **skoolgeweld** (fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; totaal), voorkom wat op die 1%-peil beduidend is.

Ten opsigte van die skoolveiligheidskale (skaal 2 en totaal) is klein effekgroottes ter sprake en die resultate sal nie verder bespreek word nie. Ten opsigte van skoolkultuur en -klimaat toon wel drie skale (reëls en norme; sosiale en emosionele sekerheid; fisiese omgewings) en ten opsigte van skoolgeweld drie skale (fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; totaal) medium tot groot effekgroottes en die resultate is wel van belang.

Dit is duidelik dat leerders wat uit stedelike skole afkomstig is, in vergelyking met leerders wat uit plattelandse skole afkomstig is, ten opsigte van al drie die betrokke skale van skoolkultuur en -klimaat (reëls en norme; sosiale en emosionele sekerheid; fisiese omgewings) beduidende hoër gemiddelde tellings behaal het. Wat skoolgeweld betref, is dit egter weer duidelik dat leerders wat uit stedelike skole afkomstig is, in vergelyking met leerders wat uit plattelandse skole afkomstig is, ten opsigte van al drie die betrokke skoolgeweldskale (fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; totaal) beduidende laer gemiddeldes behaal het.

### Skoolgrootte

Ten einde te bepaal op watter van die CSCSS-skale daar beduidende verskille in gemiddeldes vir die drie skoolgroottes (<500; 500-750 en >750) voorkom, is eenrigting variansie-ontledings gedoen. Die resultate ten opsigte van die skale tesame met die berekende effekgroottes (*f*) verskyn in tabel 5.23.

**Tabel 5.23 F-waardes van die eenrigting variansie-ontleding om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die drie skoolgroottes**

CSCSS-skale	< 500		500-750		> 750		F-waarde	p	f
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s			
<b>Skoolveiligheid:</b>									
Skaal 1 - Kampusontwrigting	2,50	0,87	2,59	0,77	2,79	0,79	9,088*	0,00	0,14
Totaal	2,3	0,7	2,4	0,72	2,5	0,7	4,580*	0,01	0,10



	6	9	0		4	5		0	
<b>Skale vir skoolkultuur en -klimaat:</b>									
Reëls en norme	3,4 9	1,0 5	3,8 8	0,95	3,8 1	1,0 0	12,511*	0,00 0	0,17
Sosiale en emosionele sekerheid	3,2 3	0,8 4	3,5 1	0,75	3,5 3	0,7 9	12,389*	0,00 0	0,17
Sosiale ondersteuning – volwassenes	3,4 8	1,0 0	3,6 7	0,92	3,7 8	0,8 9	6,786*	0,00 1	0,12
Sosiale ondersteuning – leerders	3,9 2	1,0 6	4,1 1	0,89	4,2 1	0,8 3	6,782*	0,00 1	0,12
Skoolverbintenis	4,0 1	0,7 6	4,1 5	0,67	4,1 8	0,6 9	4,568*	0,01 0	0,10
Fisiese omgewings	2,4 6	1,0 8	3,3 8	1,09	3,3 9	1,0 8	69,179*	0,00 0	<b>0,39</b>
<b>Skoolgeweld:</b>									
Seksuele teistering	1,4 1	0,7 6	1,2 4	0,66	1,3 2	0,6 8	4,605*	0,01 0	0,10

\* $p \leq 0,01$

Dit is vanuit tabel 5.23 duidelik dat daar verskille in groepgemiddeldes vir die drie skoolgroottes ten opsigte van **skoolveiligheid** (skaal 1 en totaal); **skoolkultuur en -klimaat** (reëls en norme; sosiale en emosionele sekerheid; sosiale ondersteuning deur volwassenes en leerders; skoolverbintenis; fisiese omgewings) en **skoolgeweld** (seksuele teistering), voorkom wat beduidend op die 1%-peil is. Dit is duidelik dat slegs vir fisiese omgewings 'n resultaat met 'n effekgrootte verkry is. Al die ander resultate toon klein effekgroottes en sal nie verder bespreek word nie.

Aangesien hier drie groepe ter sprake is, is die Scheffe-toets gedoen en die resultaat toon aan dat leerders wat in klein skole is (<500 leerders), in vergelyking met leerders wat in groter skole is (beide 500-750 en > 750), ten opsigte van fisiese omgewings 'n beduidende laer gemiddelde telling behaal het.

### Enkelgeslag skole

Ten einde te bepaal op watter van die CSCSS-skale daar beduidende verskille in die gemiddeldes vir skole waarin enkelgeslagleerders is (slegs seuns of dogters)

voorkom, is eenrigting variansie-ontledings gedoen. Die resultate ten opsigte van die skale tesame met die berekende effekgroottes ( $f$ ) verskyn in tabel 5.24.

**Tabel 5.24 F-waardes van die eenrigting variansie-ontleding om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die skole met enkelgeslag leerders**

CSCSS-skale	Seuns (N=60)		Dogters (N=90)		F- waarde	p	f
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s			
	<b>Skoolgeweld:</b>						
Fisiese en verbale teistering	1,98	0,78	1,47	0,42	26,089*	0,000	<b>1,50</b>
Totaal	1,51	0,42	1,36	0,36	19,001*	0,000	<b>1,14</b>

\* $p \leq 0,01$

Dit is vanuit tabel 5.24 duidelik dat daar verskille in groepgemiddeldes vir die leerders in enkelgeslagskole (seuns of dogters) ten opsigte van **skoolgeweld** en wel vir fisiese en verbale teistering en die totale geweldstelling voorkom, wat beduidend op die 1%-peil is. In beide gevalle is groot effekgroottes gevind en die resultate is dus wel van praktiese belang. Ten opsigte van fisiese en verbale teistering en die totale geweldstelling het die leerders in seunskole, in vergelyking met leerders in meisieskole, beduidende hoër gemiddelde tellings behaal.

### Gemengdegeslagskole

Ten einde te bepaal op watter van die CSCSS-skale daar beduidende verskille in gemiddeldes vir enkelgeslag- en gemengdegeslagskole voorkom, is eenrigting variansie-ontledings gedoen. Die resultate ten opsigte van die skale tesame met die berekende effekgroottes ( $f$ ) verskyn in tabel 5.25.

**Tabel 5.25 F-waardes van die eenrigting variansie-ontleding om te toets vir verskille in gemiddelde tellings op CSCSS-skale vir die twee geslagte**

CSCSS-skale	Enkelgeslag (N=150)		Gemeng (N=750)		F-waarde	p	f
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s			
	<b>Skoolveiligheid:</b>						
Skaal 2 - Dwelmmisbruik en dra van wapens	1,59	0,66	2,30	1,00	68,215	0,000	<b>0,71</b>

Totaal	2,11	0,58	2,50	0,77	33,903	0,000	<b>0,36</b>
<b>Skoolkultuur en -klimaat:</b>							
Reëls en norme	4,43	0,68	3,60	1,01	92,613	0,000	<b>0,93</b>
Fisiese veiligheid	4,23	0,89	3,50	1,24	46,709	0,000	<b>0,49</b>
Sosiale en emosionele sekerheid	3,78	0,73	3,36	0,79	35,758	0,000	<b>0,38</b>
Ondersteuning vir leer	3,74	0,79	4,12	0,80	28,355	0,000	<b>0,31</b>
Respek vir verskeidenheid	3,67	0,90	3,27	1,12	16,357	0,000	0,18
Sosiale ondersteuning – leerders	4,53	0,62	3,99	0,96	43,649	0,000	<b>0,46</b>
Skoolverbintenis	4,34	0,54	4,07	0,73	17,928	0,000	<b>0,20</b>
Fisiese omgewings	4,35	0,66	2,86	1,08	264,432	0,000	<b>2,23</b>
<b>Skoolgeweld:</b>							
Fisiese en verbale teistering	1,67	0,64	1,96	0,70	20,045	0,000	<b>0,22</b>
Wapens en fisiese aanvalle	1,06	0,27	1,25	0,46	24,421	0,000	<b>0,26</b>
Seksuele teistering	1,04	0,20	1,37	0,74	29,102	0,000	<b>0,31</b>
Totaal	1,36	0,36	1,62	0,50	34,832	0,000	<b>0,37</b>

\*p&lt;=0,01

Dit is vanuit tabel 5.25 duidelik dat daar verskille in groepgemiddeldes vir enkel- en gemengdegeslagskole is ten opsigte van **skoolveiligheid** (skaal 2 en totaal); **skoolkultuur en -klimaat** (reëls en norme; fisiese veiligheid; sosiale en emosionele sekerheid; ondersteuning vir leer; respek vir verskeidenheid; sosiale ondersteuning – leerders; skoolverbintenis; fisiese omgewing) en **skoolgeweld** (fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; seksuele teistering; totaal), voorkom wat op die 1%-peil beduidend is. Met die uitsondering van een skaal vir skoolkultuur en -klimaat, naamlik respek vir verskeidenheid, toon al die resultate groot effekgroottes en die resultate is dus van belang.

Dit is duidelik dat leerders in enkelgeslagskole, in vergelyking met leerders in gemengdegeslagskole, ten opsigte van sowel die skoolveiligheidskale (skaal 2 en totaal) beduidende laer gemiddelde tellings behaal het. Rakende die skale vir skoolkultuur en -klimaat, toon leerders in enkelgeslagskole, in vergelyking met leerders in gemengdegeslagskole, weer beduidende hoër gemiddelde tellings, behalwe in die geval van ondersteuning vir leer, waar die leerders in die gemengde skole egter 'n hoër gemiddelde telling behaal het. Wat skoolgeweld betref, is dit egter weer duidelik dat leerders in gemengde skole, in vergelyking met leerders in

enkelgeslagskole, ten opsigte van al die betrokke skoolgeweldskale (fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; seksuele teistering; totaal) beduidende hoër gemiddelde tellings behaal het.

## 5.10 OORSIG VAN BEVINDINGE

Ten opsigte van die beskrywende statistiek sal kort, vergelykende bevindinge van die CSCSS-skale tussen laerisikokole en hoërisikokole weergegee word.

Met **skoolveiligheid** is die gemiddelde tellings van die twee groepe skole verskillend. Kampusontwrigting by laerisikokole se gemiddelde telling toon 'n hoër gemiddeld aan as dié van hoërisikokole, wat daarop dui dat kampusontwrigting eerder by laerisikokole voorkom. Daarteenoor toon dwelmmisbruik en die dra van wapens se telling by laerisikokole 'n laer gemiddelde telling, wat daarop dui dat dwelmmisbruik en die dra van wapens eerder by hoërisikokole voorkom as by laerisikokole. Die lae gemiddelde telling van albei groepe skole toon dat skole in die Oos-Kaapprovinsie nie op 'n groot skaal blootgestel is aan skoolveiligheidsrisiko's nie, maar ten spyte daarvan kom insidente rakende skoolveiligheid wel by beide groepe skole voor.

Ten opsigte van die skale van **skoolkultuur en -klimaat** is die gemiddelde tellings vir albei groepe oor die algemeen hoog. Dit dui daarop dat leerders in die Oos-Kaapprovinsie hulle skole se skoolkultuur en -klimaat positief ervaar. Hoërisikokole se gemiddelde tellings vir die skale fisiese veiligheid, ondersteuning vir leer en sosiale en burgerlike leer is hoër as dié van laerisikokole. In al die ander skale is die gemiddelde telling vir laerisikokole hoër, wat daarop dui dat leerders in laerisikokole hulle skole meer positief ervaar as die leerders in hoërisikokole. Hierdie verskille is egter nie beduidend groot nie. Daar is slegs ten opsigte van die fisiese omgewingskaal 'n beduidende verskil tussen die gemiddeldes van die twee groepe skole. In hierdie geval toon die gemiddelde van die hoërisikokole 'n lae telling, wat daarop dui dat hierdie leerders hulle fisiese omgewing negatief ervaar.

Gemiddelde tellings van **skoolgeweld** toon dat leerders in albei groepe skole oor die algemeen nie hoë vlakke van skoolgeweld ervaar nie. Redes hiervoor kan wees dat indien geweldsinsidente voorkom, dit meer geïsoleerde gevalle is en dat dit nie 'n alledaagse verskynsel is nie. Gemiddelde tellings dui egter daarop dat die

hoërisikoskole meer geweld as die laerisikoskole ervaar. Die gemiddelde tellings dui ook daarop dat leerders in albei groepe wel skoolgeweld ervaar.

Daar sal nou oorgegaan word om 'n oorsig van die bevindinge van navorsingshipotese 1 te gee. Navorsingshipotese 1 dui aan dat skoolkultuur en -klimaat gebruik kan word om 'n beduidende persentasie van die variansie in skoolgeweld te verklaar.

Ten opsigte van die korrelasie tussen die voorspellers en kriterium vir die totale groep (cf. tabel 5.14) is dit duidelik dat al die skale vir skoolkultuur en -klimaat 'n beduidende negatiewe korrelasie met die drie geweldskale toon, terwyl die skoolveiligheidskale 'n beduidende positiewe korrelasie met die geweldskale toon. Dit dui daarop dat hoe beter die skoolkultuur en -klimaat by 'n skool ervaar word, hoe laer is die vlakke van skoolgeweld, terwyl die gebrek aan skoolveiligheid weer daartoe lei dat leerders hoër vlakke van geweld by skole ervaar.

Vir elkeen van die drie skale van skoolgeweld, naamlik fisiese en verbale teistering; wapens en fisiese aanvalle; en seksuele teistering, is afsonderlike hiërargiese regressie-ontledings ten opsigte van skoolkultuur en -klimaat gedoen.

Ten opsigte van **fisiese en verbale teistering** (sien tabel 5.15) as kriterium, het al die skale, behalwe ondersteuning met leer, 'n unieke bydrae tot die verklaring van die variansie in fisiese en verbale teistering getoon. Ooreenstemmende effekgroottes het egter aangetoon dat die resultate nie van enige praktiese waarde is nie. Dit blyk egter dat die aspekte vir skoolkultuur- en -klimaat wel **gesamentlik** 'n bydrae tot fisiese en verbale teistering by skole lewer. Ten opsigte van die skoolveiligheidsaspekte is ook bevind dat albei skale 'n bydrae tot die verklaring van die variansie in fisiese en verbale teistering lewer. Dit blyk ook dat die veiligheidsaspekte **gesamentlik** 'n bydrae tot fisiese en verbale teistering lewer.

Met die uitsondering van die skale vir skoolkultuur en -klimaat, naamlik sosiale en burgerlike leer en respek vir verskeidenheid, lewer al die skale 'n bydrae tot die variansie in **wapens en fisiese aanvalle** (sien tabel 5.17). Ooreenstemmende effekgroottes toon aan dat die resultate nie van enige praktiese waarde is nie. Dit blyk egter dat die aspekte vir skoolkultuur en -klimaat wel **gesamentlik** 'n bydrae lewer tot wapens en fisiese aanvalle. Resultate toon dat skoolveiligheid nie 'n

beduidende bydrae lewer tot die verklaring van die variansie in wapens en fisiese aanvalle as vorm van geweld nie.

Wat die bydraes van die skale vir individuele skoolkultuur en -klimaat ten opsigte van **seksuele teistering** betref, toon resultate met die uitsondering van drie skale, fisiese veiligheid, ondersteuning met leer, en sosiale en burgerlike leer, 'n unieke bydrae tot die verklaring van die variansie. Die ooreenstemmende effekgroottes toon egter weer aan dat die resultate nie van praktiese belang is nie. Dit blyk dat skoolkultuur- en skoolklimaatsaspekte **gesamentlik** wel 'n bydrae lewer tot seksuele teistering as vorm van skoolgeweld. Ten opsigte van skoolveiligheid dui die effekgroottes dat die resultate nie van praktiese belang is nie en dus nie 'n beduidende bydrae tot die verklaring van die variansie in seksuele teistering lewer nie.

Uit die oorsig van die drie skoolgeweldskale is dit duidelik dat indien die skoolkultuur en -klimaat positief ervaar word, daar minder geweld in skole ervaar word. Die omgekeerde is natuurlik ook waar.

Navorsingshipotese 2 dui aan dat beduidende verskille in die gemiddelde tellings van skoolveiligheid, -kultuur en -klimaat asook skoolgeweld ten opsigte van geslag, graad, skoolomgewing, skoolligging, skoolgrootte, enkelgeslagskole en gemengdegeslagskole voorkom.

Dit blyk uit die gemiddelde tellings van al die skoolkultuur en -klimaat asook skoolgeweldsaspekte dat daar verskille voorkom en dat hierdie verskille op die 1% beduidend is. Slegs die CSCSS-skale waarvoor daar beduidende resultate op die 1%-peil verkry is, is ontleed.

Ten opsigte van die geslag van die leerders toon die gemiddelde tellings dat seuns in vergelyking met dogters vir die skoolgeweldskale wapens en fisiese aanvalle, asook die totale geweldstelling, beduidende hoër gemiddeldes behaal het en aldus meer insidente van geweld ervaar.

In die vergelyking tussen enkelgeslag- en gemengdegeslagskole het enkelgeslagskole se gemiddelde tellings ten opsigte van skoolveiligheidskale beduidende laer gemiddelde tellings behaal. Dit beteken dat dae van geweld meer in enkelgeslagskole voorkom.

Die graadgroep toon ook verskille ten opsigte van gemiddeldes, maar omdat die effekgroottes klein is, is dit nie verder bespreek nie.

Skole wat in stede voorkom, het ten opsigte van die skale vir skoolkultuur en -klimaatskale (reëls en norme; sosiale en emosionele sekerheid; fisiese omgewings) hoër gemiddelde tellings behaal. Dit dui daarop dat leerders wat uit stedelike skole afkomstig is, skoolkultuur en -klimaat meer positief ervaar. Ten opsigte van skoolgeweld (al drie skale) toon die gemiddeldes van leerders uit stedelike gebiede laer gemiddeldes wat daarop dui dat die leerders uit hierdie gebiede ook minder insidente van geweld ervaar.

Skoolgrootte se resultate vir groepgemiddeldes toon verskille, maar hierdie verskille is klein. Slegs ten opsigte van fisiese omgewing is daar 'n beduidende verskil, wat aandui dat leerders in skole met minder as 500 leerders hulle skole meer negatief ervaar as die groter skole.

Seunskole se groepgemiddeldes ten opsigte van skoolgeweld (fisiese en verbale teistering; totale geweldstelling) het beduidende hoër gemiddelde tellings as meisieskole behaal. Dit beteken dat leerders in seunskole 'n hoër mate van skoolgeweld ervaar as meisieskole.

In die vergelyking tussen enkelgeslag- en gemengdegeslagskole het enkelgeslagskole se gemiddelde tellings ten opsigte van skoolveiligheidskale beduidende laer gemiddelde tellings behaal. Dit beteken dat dae van geweld meer in gemengdegeslagskole voorkom. Ook ten opsigte van die skale vir skoolkultuur en -klimaat het die enkelgeslagskole 'n hoër gemiddelde telling opgelewer. Dit wil sê dat gemengdegeslagskole die kultuur en klimaat meer negatief ervaar as die enkelgeslagskole. Wat skoolgeweld betref, is dit ook duidelik dat leerders in gemengdegeslagskole ten opsigte van al die betrokke skale van skoolgeweld hoër gemiddelde tellings toon. Dit dui daarop dat gemengdegeslagskole meer dae van skoolgeweld as die enkelgeslagskole ervaar.

## **5.11 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die verskillende tabelle aangebied, ontleed en geïnterpreteer. Die fokus van hierdie studie het op die resultate van die data-analise geval ten einde betekenisvolle bevindinge van die invloed van skoolkultuur en -klimaat op geweld in Oos-Kaapse skole te maak. Daarmee saam is die samestelling van die

ondersoekgroep, die insameling van gegewens, die uiteensetting van die meetinstrument en die analisering van verkreë data bespreek.

Die data in hierdie hoofstuk is na aanleiding van twee hipoteses bespreek: dat skoolkultuur en -klimaat gebruik kan word om 'n beduidende variansie in skoolgeweld te verklaar, asook dat daar beduidende verskille vir biografiese veranderlikes in die gemiddelde tellings van skoolveiligheid, skoolkultuur en -klimaat en skoolgeweld, voorkom. Met die ontleding van die tabelle het die data getoon dat hoe beter die skoolkultuur en -klimaat ervaar word, hoe laer is die vlakke van geweld. Die omgekeerde is ook waar. Data ten opsigte van die biografiese veranderlikes het ook op beduidende verskille in die gemiddelde tellings getoon.

Uit die ontleding van die kwantitatiewe data is daar 'n algemene beeld gegee van die invloed wat skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld het. Daar sal in hoofstuk 6 gepoog word om deur middel van 'n kwalitatiewe benadering die algemene beeld te verfyn. Aspekte waarop gekonsentreer sal word, is onder andere leerders se sieninge omtrent gewelddadige gedrag, die omvang van geweld in betrokke skole, hoe die skole die uitdagings ten opsigte van skoolgeweld hanteer, hoe leerders self skoolgeweld hanteer, hoe leerders die rol van die skool in die voorkoming van skoolgeweld sien, hoe leerders die rol van onderwysers en buite instansies in die bekamping van skoolgeweld sien en om te bepaal watter strukturele, organisatoriese en kulturele maatreëls in plek is om geweld te voorkom.



# HOOFSTUK 6

## KWALITATIEWE NAVORSING: NAVORSINGSONTWERP EN TERUGVOERING

---

### 6.1 INLEIDING

In hoofstuk 5 is daar 'n kwantitatiewe ondersoek gedoen om die uitwerking van skoolkultuur en -klimaat op geweld in skole van die Oos-Kaapprovinsie soos uiteengesit in die navorsingsvrae en navorsingsdoelwitte (cf. 1.2; 1.3), te bepaal. Omdat daar in hierdie studie gebruik gemaak word van die verklarende ontwerpmetode waar die data eers deur die kwantitatiewe metode ingesamel word en dan deur die kwalitatiewe data ondersteun word, sal daar in hierdie hoofstuk op 'n kwalitatiewe ondersoek gekonsentreer word. Die kwalitatiewe data word dus gebruik om die resultate van die kwantitatiewe resultate aan te vul of te verhelder.

Die kwantitatiewe ondersoek het die ervarings en persepsies van leerders ten opsigte van skoolkultuur, -klimaat en -geweld geïllustreer. Uit die bevindings van die kwantitatiewe navorsing in hoofstuk 5, kan afgelei word dat hoe laer die vlakke van geweld is, hoe beter word die skoolkultuur en -klimaat ervaar. Die omgekeerde is natuurlik ook waar, dit wil sê, dat hoe hoër die vlakke van geweld is, hoe swakker word die skoolkultuur en -klimaat in die skool ervaar. In die kwantitatiewe ondersoek het dit verder geblyk dat die skoolkultuur en -klimaatsaspekte gesamentlik 'n beduidende negatiewe korrelasie met die geweldskale toon, terwyl die skoolveiligheidskale, wat oor 'n gebrek aan veiligheid handel, 'n beduidende positiewe korrelasie met die geweldskale toon.

Wat die bydraes van beide die individuele skale van skoolveiligheid, -kultuur en -klimaatskale betref, het die effekgroottes getoon dat die effekgroottes nie van praktiese belang is nie. Alhoewel die meerderheid van die individuele skale van skoolveiligheid, -kultuur en -klimaat op die 1%-peil unieke bydraes maak tot die verklarings van die variasies in die tellings van skoolgeweld, is daar tog teenstrydighede aangeteken. Só byvoorbeeld, het die skoolkultuur en -klimaatskale sosiale en burgerlike leer, respek vir verskeidenheid, fisiese veiligheid en ondersteuning met leer nie 'n beduidende bydrae tot die verklaring van die variansie ten opsigte van skoolgeweld gelewer nie. Gevolglik sal daar met die kwalitatiewe

navorsing gepoog word om al die individuele skoolkultuur en -klimaatsaspekte sowel as die skoolgeweldsaspekte deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude te ondersoek en te beskryf.

Deur van die kwalitatiewe metode gebruik te maak, poog die navorser om deur die persoonlike ervarings van leerders ten opsigte van skoolkultuur, -klimaat en -geweld, die invloed van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld na te vors. Hoofstuk 6 sal op die samestelling van die ondersoekgroep, die insameling van gegewens, die onderhoudskedule en die analisering van die data wat verkry is, fokus.

## **6.2 KWALITATIEWE BENADERING**

In hoofstuk 2, 3 en 5 is 'n literatuur- en kwantitatiewe studie gedoen om die uitwerking van skoolkultuur en -skoolklimaat op geweld in skole van die Oos-Kaapprovinsie te bepaal. Die kwalitatiewe ondersoek se werkswyse en resultate word in hierdie hoofstuk (hoofstuk 6) weergegee. Onderhoude is met agt geselekteerde leerders gevoer waarna die data verwerk is. Hierdie data sal met die resultate van die literatuurstudie en die kwantitatiewe ondersoek geïntegreer word, wat verder in hoofstuk 7 bespreek sal word.

Die doelwit van die kwalitatiewe benadering is om die resultate van die kwantitatiewe navorsing aan te vul, te bevestig of te weerspreek.

### **6.2.1 Seleksie van deelnemers**

Daar is agt leerders uit vier skole, twee hoërisikoskole en twee laerisikoskole uit die Queenstown-distrik gekies om die onderhoude te voer. Vir die laerisikoskole is 'n meisieskool en 'n gemengde Afrikaanse skool geïdentifiseer. Uit elke skool, behalwe vir die meisieskool, is twee leerders elk, 'n seun en 'n dogter geïdentifiseer waarmee onderhoude gevoer is. Die rede hiervoor is om die biografiese profiel van die deelnemers by die kwalitatiewe navorsing so ver as moontlik te laat ooreenstem met die biografiese profile van die leerders in die kwantitatiewe ondersoek. Omdat daar teoretiese versadiging met die kwalitatiewe navorsing bereik is, is die persoonlike sienings van agt leerders genoegsaam geag vir hierdie ondersoek (cf. 4.4.2).

### 6.2.2 Data-insameling

Data is deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude verkry (Addendum B). Die vrae wat tydens die onderhoude gevra is, is vooraf opgestel volgens bevindings uit die literatuurstudies van hoofstuk 2 en 3, asook uit die kwantitatiewe navorsing soos dit in hoofstuk 5 bespreek is. Deelnemers is vooraf met behulp van die skoolhoof geïdentifiseer om sodoende leerders te verkry wat 'n waardevolle en sinvolle bydrae tot die studie kan maak. Die identifisering van leerders deur skoolhoofde is verder van belang, aangesien die onderhoudvoering van ses van die leerders in hulle tweede taal, naamlik Engels, plaasgevind het. Met twee van die leerders is die onderhoude in Afrikaans gevoer. Sodoende is daar gepoog om gemaklik met leerders te kan kommunikeer.

Die onderhoude is buite amptelike skoolure gedoen. Afsprake is met leerders gemaak om tye en vergaderplekke wat gerieflik vir die leerders is, te vind. Voordat die onderhoude begin het, is die leerders ingelig oor die doel van die studie en dat die antwoorde slegs hulle persoonlike menings en ervarings sou reflekteer. Toestemming is ook van elke leerder verkry om hulle antwoorde op band op te neem vir transkripsie- en koderingsdoeleindes. Leerders is ook weer eens verseker van die vertroulikheid en anonimiteit van hulle bydraes. Dit is ook aan die deelnemers duidelik gemaak dat die onderhoude en inligting as vertroulik beskou word en slegs met die oog op navorsing gebruik sal word. Bogenoemde het daartoe bygedra dat die deelnemers bereid was om hulle gevoelens eerlik te openbaar.

Na die onderhoude is onsekerhede wat uit vrae en antwoorde kon ontstaan, asook die navorser se interpretasies van die bydraes kortliks bespreek ten einde onsekerhede uit die weg te ruim. Die navorser het verder sy dank ten opsigte van die deelname van die leerders uitgespreek en hulle verseker dat die verwerkte inligting terugverwys sal word, ten einde te verseker dat hulle reg geïnterpreteer is.

In die semi-gestruktureerde onderhoude wat met die agt leerders gevoer is, ten einde die uitwerking van skoolkultuur- en -klimaat op skoolgeweld in die betrokke skole te bepaal, is daar veral op vrae wat met die kwantitatiewe vraelyste korreleer, gekonsentreer:

#### **Skoolveiligheid en -geweld**

*Kampusontwrigting:*

- Wat sien jy as gewelddadige gedrag?
- Hoe voel jy daaroor wanneer ander leerders van jou steel?
- Hoe voel jy oor leerders wat in gevegte op die skoolgronde betrokke is?
- Hoe voel jy oor leerders wat skoolleiers verniel?
- Wat dink jy van leerders wat jou afknou?

*Dwelms- en alkoholisbruik. Dra van wapens:*

- Wat is jou opinie omtrent leerders wat drank op die skoolterrein gebruik?
- Hoe voel jy oor leerders wat wapens soos messe, vuurwapens en skerp voorwerpe by die skool in hul besit het?

*Seksuele teistering:*

- Hoe voel jy oor leerders wat seksueel geteister word?

**Skoolkultuur en -klimaat**

*Skoolreëls en norme:*

- Dink jy jou skool se reëls teen geweld is toepaslik?

*Fisiese veiligheid:*

- Hoe voel jy oor jou eie veiligheid by die skool?

*Sosiale en emosionele sekerheid:*

- Hoe seker voel jy om teistering by die skool te rapporteer?
- Hoe gaan jy voel indien jy by 'n groep uitgesluit word?
- Hoe voel jy (of jou vriende) oor die reaksies van onderwysers wanneer julle rapporteer dat julle by 'n gewelddadige voorval betrokke was?

*Ondersteuning aan leerders:*

- Hoe voel jy oor die reaksies van onderwysers wanneer jy 'n fout begaan het?
- Hoe ervaar jy die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes?

*Sosiale en burgerlike leer:*

- Hoe sal jy 'n probleem met 'n ander leerder in die skool oplos?

- Indien jy 'n onderwyser vra om jou te help om 'n probleem op te los, hoe sal jy die rol van die onderwyser beskryf?

*Respek vir verskeidenheid:*

- Hoe ervaar jy respek van ander leerders in die skool?
- In jou opinie, dink jy die onderwysers respekteer jou?

*Sosiale ondersteuning deur volwassenes:*

- Hoe ervaar jy die reaksie van volwassenes in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel?
- Hoe ervaar jy die manier waarop volwassenes jou by die skool behandel?

*Sosiale ondersteuning deur leerders:*

- Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel?
- Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle vra om jou met 'n huiswerkprobleem te help?

*Skoolverbintenis:*

- Hoe voel jy oor jou prestasies by die skool?
- Hoe sien jy die verhouding tussen jou ouers/voogde en die skool?
- Hoe ervaar jy die buitemuurse program van die skool?

*Fisiese omgewing:*

- Hoe ervaar jy die fisiese voorkoms van jou skool?
- Hoe voel jy oor die algemene toestand van die skool?
- Hoe sal jy die beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos byvoorbeeld rekenaars, beskryf?

Daar is gedurende die onderhoude ook ondersteunende vrae gevra om die bestaande vrae te verhelder omdat leerders elkeen hulle eiesoortige omstandighede het. Die ondersteunende vrae het ook ten doel gehad om die leerders aan te moedig om so volledig as moontlik te rapporteer. Die duur van die onderhoude het gewissel

tussen 25 en 45 minute, afhangende van die deelnemers se reaksie en entoesiasme.

### **6.2.3 Data-analise**

Die data-analise van die leerders se reaksie op die semi-gestruktureerde vrae is 'n sistematiese proses om die data-inhoud, wat van belang vir die studie is, te identifiseer en op te som (cf. 4.5). Na elke onderhoud is die bandopname teruggespeel en die onderhoude getranskribeer. Die reaksie van die deelnemers op die vrae is deeglik geanaliseer om tot 'n objektiewe gevolgtrekking te kom. Temas en sub-temas is geïdentifiseer, die data is volgens die temas en subtemas geanaliseer en is dit in 'n matrikstabel (addendum E) opgeneem. Die data is weer eens deurgewerk om te verseker dat alle relevante kwessies geïdentifiseer is.

'n Duidelike beeld is verkry met die samevoeging van die agt onderhoude in die koderingstabel (addendum D), waarna die temas en subtemas vergelyk is. Hierdie metode het verseker dat kwessies wat herhaal is, ooreenkomste, verskille en verwantskappe waargeneem kon word. 'n Verslag van die onderhoude is opgestel nadat al die bogenoemde stappe voltooi is.

## **6.3 RAPPORTERING VAN DATA UIT ONDERHOUDE**

In hierdie afdeling word die bevindings van die kwalitatiewe navorsingsondersoek wat deur middel van onderhoude uitgevoer is, bespreek. Die data word weergegee volgens die volgorde van die vrae van die semi-gestruktureerde onderhoude, met bykomende sake wat uit die onderhoude na vore gekom het, daarna. Die onderhoude is anoniem hanteer, daarom word daar in geen spesifieke volgorde na die deelnemers verwys nie en word daar na hulle as deelnemer A, B, C, D, E, F, G en H verwys. Deelnemers A–D is van hoërisikoskole en deelnemers E–H is van laerisikoskole afkomstig.

## **6.4 BEVINDINGS**

Die bevindings ten opsigte van die kwalitatiewe navorsing sal vervolgens aangebied en bespreek word.

### 6.4.1 Skoolveiligheid- en -geweldsverslag

Skoolveiligheid en -geweld sluit die aanwysers van kampusontwrigting, drank- en dwelmmisbruik, die dra van wapens en seksuele teistering in.

#### **Kampusontwrigting:**

##### ➤ **Gewelddadige gedrag**

#### ***Wat sien jy as gewelddadige gedrag?***

##### **Deelnemer A (Dogter)**

*“At my school there is violence. They (other learners) force young kids to do things ... If they do not do it they will be punished. There are sometimes people also shoving and pushing each other.”*

##### **Deelnemer B (Seun)**

*“There is in my school violence ... learners will fight ... teachers will beat us ... sometimes learners will push each other.”*

##### **Deelnemer C (Dogter)**

*“We also find misbehaviour like back-chatting to teachers ... and we had a learner who clapped a teacher. Breaking things and writing on the bathroom walls ... all kinds of dirty words and sketches.”*

##### **Deelnemer D (Seun)**

*“ Gay people ... calling them sissies and faggots. Common fights occur.”*

##### **Deelnemer E**

*“We do not experience violence in our school. I like to think that in the four years that I have been in this school there were two incidents of fighting. It is not a regular thing in this school”*

##### **Deelnemer F (Dogter)**

*“In this school ... there is no violence.”*

##### **Deelnemer G (Dogter)**

*“Ja ... dit gebeur maar nie baie nie. Daar is partykeer geweld.”*

### **Deelnemer H (Seun)**

*“In ons skool gebeur dit nie sommer nie ... daar is baie min.”*

Hierdie vraag toets nie die gevoel wat die leerders met die voorkoms van geweld ervaar nie, maar is eerder ’n aanduiding van hoe die respondente gewelddadige gedrag sien en of dit wel in die skool voorkom. Al vier deelnemers uit die hoërisikoskole het aangedui dat gewelddadige gedrag pertinent in hulle skole en op ’n gereelde grondslag voorkom. Die wangedrag het byvoorbeeld dae ingesluit soos onderwysers wat leerders slaan, leerders wat op die skoolterrein baklei, mekaar rondstamp, mekaar vloek en selfs leerders wat onderwysers aanrand.

Daarteenoor het die vier deelnemers uit die laerisikoskole aangedui dat daar wel insidente van geweld voorkom, maar dat dit nie gereeld gebeur nie. Deelnemer E noem byvoorbeeld dat in haar vier jaar by die skool sy slegs van twee insidente van bakleiers bewus is. Deelnemer F het weer genoem dat daar geen geweld in die skool is nie.

Uit bogenoemde inligting is dit duidelik dat, met die uitsondering van deelnemer F se skool, al die skole gewelddadige gedrag ondervind, maar dat die voorkoms en die intensiteit verskil. In laerisikoskole kom dit voor asof gewelddadige gedrag nie gereeld op so ’n hoë vlak ervaar word as in die hoërisikoskole nie. Hierdie bevinding ondersteun die bevindinge van die kwantitatiewe navorsing wat daarop dui dat gewelddadige gedrag en as sulks kampusontwrigting wel by Oos-Kaapse skole voorkom.

#### **➤ Diefstal**

***Hoe voel jy daarvoor wanneer ander leerders van jou steel?***

### **Deelnemer A (Dogter)**

*“Someone stole a pen from me ... sometimes they will steal my notes ... I was very angry and it was very frustrating.”*

### **Deelnemer B (Seun)**

*“I was very angry.”*

### **Deelnemer C (Dogter)**

*“They stole my clothes ... stole my pen. I will be very angry”*



**Deelnemer D (Seun)**

*“Sjoe ... I will feel very angry. They stole money ... shoes ... clothes ... cellphones. and if I catch him on the spot ... I don't know what I can do”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“Small things like our pencils or your pen ... sometimes your bag will be stolen. Ja ja it is very irritating”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“Oh jeez ... pretty upset you feel like ... They will steal minor things like pencilbags and textbooks ... notebooks.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Ek voel sleg want dis my eiendom om te vat. ... Dan het ek gehoor van potloodsakkies en boeke.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Ek sal baie benadeeld voel ... baie ... nie lekker voel nie. Diefstal vind plaas maar nie op groot skaal nie ... soos 'n pen.”*

Al die deelnemers is van mening dat diefstal by hulle skole plaasvind. Die laerisikoskole rapporteer volgens die deelnemers dat slegs klein en onbelangrike artikels soos penne, potlode, potloodsakkies en soms handboeke gesteel word. Die uitsondering is deelnemer G wat diefstal van 'n selfoon genoem het. Volgens deelnemer G mag leerders in hulle skool nie waardevolle artikels soos selfone skool toe neem nie. Die hoërisikoskole se deelnemers rapporteer dat nie net klein en onbelangrike nie, maar ook waardevolle artikels soos geld, klere en selfone by hulle skole gesteel word.

Al die leerders ervaar die steel van eiendom negatief. Emosies wissel van woede tot teleurstelling. Leerders voel ook geïrriteerd wanneer van hulle besittings gesteel word. Dit kom ook voor asof die seuns meer aggressie toon en bereid is om tot geweld oor te gaan indien van hulle besittings gesteel word (deelnemer D).

➤ **Skoolgevegte**

***Hoe voel jy oor leerders wat in gevegte op die skoolgronde betrokke is?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“Happened twice last term ... especially girls ... they fight. They like to spread rumours ... quarrel about things. It is upsetting me and makes me feel bad”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“I don’t feel good when people fight because they are doing bad ... bad things to fight. There are fights between learners ... because of gossip. Sometimes they will fight after school. “*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“I feel bad ... to me it feels like they do the name of the school bad ... it is ugly. I have seen two learners fight ... sometimes fights take place on the playgrounds.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“I feel very bad when learners fight at school. I had to support him in his fight ... sometimes those guys are more than us so there is a clash. Even girls they fight.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“I think it is stupid ... I think it is embarrassing to be in uniform and to fight. We do not have regular fights in the school ... it is exceptional.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“have seen one morning after exam ... I don’t know what they were fighting about ... but it was not a pretty sight. It is very unnecessary”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Ek voel hulle moenie eintlik in die skool wees nie. Hulle is ’n bedreiging vir my en ander mense.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Ek is teleurgesteld.”*

Uit bogenoemde antwoorde kom dit na vore dat beide hoë- en laerisikokole fisiese gevegte op die skoolterrein ervaar. Dit kom voor asof beide seuns en dogters in fisiese gevegte betrokke raak. Volgens deelnemer D kom daar ook groepgevegte voor. Alhoewel die laerisikokole insidente van gevegte rapporteer, blyk dit dat dit nie ’n algemene tendens is nie.

Reaksies van die deelnemers oor skoolgevegte wissel van ontsteltenis, teleurstelling, verleentheid, ongemak tot vrees. Alhoewel al die deelnemers gevegte as afkeuringswaardig sien, het deelnemer D so ver gegaan om ook by die gevegte betrokke te raak.

➤ **Vandalisme**

**Hoe voel jy oor leerders wat skool eiendom verniel?**

**Deelnemer A (Dogter)**

*“At the school I am the one to help the child ... to watch they don't break things. Sometimes you will find learners who break desks and chairs ... sometimes windows will also be broken. It will make me angry.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“I don't feel good ... so I don't feel great. Sometimes they will break windows ... make holes in the ceiling.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“I feel bad ... visitors will get a wrong impression of us having bad behaviour. Sometimes learners will break windows ... kick holes in the doors ... write on the walls especially in the toilets.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“I feel angry when learners break things at school ... Sometimes they break windows, cupboards, chairs and writing on the tables. There is graffiti on the walls especially in the toilets ... they will write dirty things about girls and ugly words.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“It is stupid ... we have no right to break school property”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“firstly ... this is disrespectful ... you should feel proud of your school”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Okay ... ek dink dit is net onnosel.” Meeste vandalisme wat voorkom ... die banke wat hulle bekrap en dan in die badkamers op die mure skryf.”*

### **Deelnemer H (Seun)**

*“Jy verstaan nie altyd hoekom ’n kind dit doen nie.” Dit is nogal goed wat plaasvind in die skool ... soos byvoorbeeld op banke krap ... seunsbadkamers is ’n deel van die skool wat erg verniel word.”*

Uit die antwoorde van die leerders kom dit voor of al die skole vandalisme ervaar. In die hoërisikoskole is dit veral vensters, stoele, deure, plafonne en skoolbanke wat verniel word. By die laerisikoskole blyk dit dat skoolbanke en badkamers onder vandale deurloop. In die laerisikoskole van deelnemers E en F blyk dit dat vandalisme op ’n beperkte skaal voorkom en dat leerders nie uit hulle pad gaan om skoolieendom te beskadig nie.

Al die deelnemers ervaar vandalisme in die skool as negatief en dit is duidelik dat leerders skaam en ongemaklik voel omdat vandalisme in hulle skool voorkom. Dit kom voor asof al die deelnemers besef dat vandalisme nie aanvaarbaar vir hulle skoolomgewing is nie.

#### **➤ Afknouery**

***Wat dink jy van leerders wat jou afknou?***

### **Deelnemer B (Seun)**

*“I don’t like it ... some days they will shout at us and use ugly names ...I don’t like them”*

### **Deelnemer D (Seun)**

*“I will feel unsafe.”*

### **Deelnemer E (Dogter)**

*“I think it is wong and it shouldn’t be done at school ... yes we have people that bully ... especially the older girls to the grade eight girls.”*

### **Deelnemer F (Dogter)**

*“That is something that should not happen at school ... people should not take advantage of me.” I know that there had been cases where girls are bullied.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Ek dink nie dis reg nie ... ek dink nie hulle moet daar wees nie ... dit maak die omgewing sleg ... daar is veral die ouer kinders ... wat boelie.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Dis nie lekker nie ... so ek hou nie daarvan nie.”*

Al die deelnemers is van mening dat leerders in hulle skool afgeknou word. Deelnemers in die hoërisikoskole rapporteer dat afknouery in hulle skole redelik ernstig is, aangesien leerders gedreig, op die grond gegooi en lelike woorde toegevoeg word. Deelnemers uit die laerisikoskole ervaar afknouery nie intens nie. Dit kom dus voor dat al die skole afknouery ervaar, maar dat die intensiteit by die hoërisikoskole hoër is as by die laerisikoskole.

Al die deelnemers, behalwe deelnemer B, het laat blyk dat hulle nie self geboelie word nie. Hulle is egter van mening dat boelie nie in skole tuishoort nie en dat dit onaanvaarbaar is.

**Dwelm- en alkoholmisbruik en die dra van wapens:**

➤ **Drankmisbruik**

***Wat is jou opinie omtrent leerders wat drank op die skoolterrein gebruik?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“Sometimes learners will bring beer to school ... they do smoke. I don't think it is good.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“Some of the boys will bring beer ... but we keep quiet... we are afraid of them. They must be punished.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“Liquor at school ... I think it is one of the most bad behaviours in the school. I don't think that the use of liquor is as bad as the use of smoking on the schoolgrounds ... I heard that there are learners that smoke dagga.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“This is serious ... we busted guys who used beer that they bought and brought to school.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“They should not even come to school. We do had one incident last year ... they were expelled.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“Oh my ... it is something that should not be done. I think it happened on the grounds ... they would not get away with it.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Daar is kinders wat dit doen ... nie by die skool as sulks nie ... meestal by geleenthede soos sokkies. Ek dink dit is verkeerd ... dit is 'n slegte beeld.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Hulle kan op 'n ander plek en ander tyd kies om dit te doen. Dit gebeur veral by die koshuis ... sokkies. Dit hoort nie saam met die skool nie.”*

Al agt deelnemers het laat blyk dat daar leerders is wat alkohol skool toe bring. Buiten die gebruik van alkohol het deelnemer A ook gerapporteer dat leerders op die skoolterrein rook, terwyl deelnemer C van mening is dat leerders selfs dagga by die skool rook.

Die deelnemers het laat blyk dat die gebruik van alkohol op die skoolgronde verkeerd is en dat daar teen oortreders opgetree behoort te word. Deelnemer B noem dat hulle te bang is om die oortreders te rapporteer terwyl deelnemer D noem dat oortreders vasgevat is. Deelnemer E rapporteer dat oortreders by haar skool geskors word, terwyl deelnemer F noem dat sulke oortreders nie met die oortreding sal wegkom nie.

Uit die antwoorde blyk dit dat alkohol wel in die skole gebruik word. Dit blyk egter ook dat die skole oor die algemeen die verskynsel negatief ervaar en nie sal huiwer om oortreders te ontbloot en toepaslik te straf nie. Slegs deelnemer B het genoem dat hulle bang is om die oortreders te rapporteer omdat hulle geïntimideer word.

➤ **Dra van wapens**

***Hoe voel jy oor leerders wat wapens soos messe, vuurwapens en skerp voorwerpe by die skool in hulle besit het?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“Some of them do that ... we just keep quiet ... they will have revenge on me.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“I think it is not great ... they are going to destroy someones live. It is the bigger boys that will bring knives to school ... sometimes they bring screwdrivers. I don't like it.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“It is totally unacceptable because it is dangerous ... I will feel uncomfortable . No.*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“No that will be totally unacceptable ... it will be scary*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Ek sal onveilig voel want hy kan kwaad raak ... my beseer.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Ek dink nie dis reg nie. Ja hierdie jaar het ons 'n seun gekry met 'n mes by hom ... dis net afgevat ... en hy is kantoer toe daaroor.”*

Al vier deelnemers by die hoërisikoskole het laat blyk dat leerders, veral seuns, wapens skool toe neem. Die tipe wapens is volgens die deelnemers onder andere messe en skroewedraaiers. Deelnemer A noem ook dat die leerders by hulle skool nie die dra van wapens rapporteer nie, omdat hulle bang is vir weerwraak. Dit kom voor asof intimidasie in hierdie skool plaasvind. By die laerisikoskole het al die deelnemers, met die uitsondering van deelnemer H, laat blyk dat hulle nie bewus is van leerders wat wapens skool toe neem nie. Deelnemer H noem dat die skool een leerder met 'n mes betrap het en dat daar teen die seun opgetree is. Die voorkoms van die dra van wapens blyk dus meer algemeen te wees in die hoërisikoskole as by die laerisikoskole.

Buiten vir twee deelnemers, naamlik deelnemer C en deelnemer D wat nie hulle gevoelens weergegee het nie, het al die ander deelnemers negatief oor die dra van

wapens gereageer. Deelnemer A het vrees vir die situasie in haar skool getoon deur aan te dui dat sy eerder sal stilbly omdat sy bang is vir weerwraak. Die ander deelnemers het die dra van wapens skool toe as onaanvaarbaar en gevaarlik beskou.

➤ **Seksuele teistering**

***Hoe voel jy oor leerders wat seksueel geteister word?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“It is not happening in our school ... it sometimes happens outside the school.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“No I do not think it is good.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“I heard stories but I have not seen it ... I do not think it is good for the school.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“It is very sad” Sometimes it is rumours.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“It is shocking ... I think it is terrible ... it should not happen. These type of things do not happen in the school.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“I also feel that it is very wrong ... it is quite creepy.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Ek voel dit is duidelik verkeerd. Ek dink nie dit gebeur in die skool rêrig nie.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Ek glo nie dit gebeur by ons skool nie ... ek is nie bewus daarvan nie.”*

Verskillende antwoorde is van die deelnemers gekry. Antwoorde wissel van dat dit glad nie gebeur nie, hulle stories hoor, dat dit buite skooltye gebeur, tot onsekerheid of dit wel gebeur. Dit blyk dat die deelnemers nie openlik oor die voorkoms van seksuele teistering wil praat nie. Uit die antwoorde van die deelnemers blyk dit dat seksuele teistering 'n rare verskynsel is.



Uit die reaksies van die deelnemers is dit duidelik dat seksuele teistering, indien dit in die skool voorkom, deur al die deelnemers as afkeuringswaardig en verkeerd beskou word.

Ten slotte kan daar uit die antwoorde ten opsigte van geweld in skole afgelei word dat alle skole waar onderhoude gevoer is, 'n mate van geweld ervaar. Dit kom wel voor of die laerisikoskole nie dieselfde intensiteit van geweld soos die hoërisikoskole ervaar nie. Dit blyk ook dat die laerisikoskole wel minder geweld as die hoërisikoskole ervaar. Dit kom ook voor asof die meeste deelnemers die geweldsinsidente in hulle skole afkeur en dat hulle besef dat dit nie goed vir die skole is om geweldinsidente te ervaar nie. Vervolgens gaan daar na die bevindings oor skoolkultuur en -klimaat gekyk word.

#### **6.4.2 Skoolkultuur en -klimaat**

##### **Skoolreëls en norme**

###### **➤ Skoolreëls**

##### ***Dink jy jou skool se reëls teen geweld is toepaslik?***

###### **Deelnemer A (Dogter)**

*“Our rules are very nice ... they keep us safe ... but there are not enough against violence ... something more should be done to make everybody aware.”*

###### **Deelnemer B (Seun)**

*“The rules are okay ... they must bend the rules for girls ... learners they will break the rules ... they will not go to the classroom or they will smoke or they will still fight.”*

###### **Deelnemer C (Dogter)**

*“Well ... the rules are okay but some of the learners do not obey ... do not follow the rules.”*

###### **Deelnemer D (Seun)**

*“Most of them are very straight and easy to understand ... some learners don't obey the rules.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“They are okay ... some of them are a little bit petty ... especially the rules on hair and make-up. The rules concerning violence are easy to understand ... I don’t think it is rules that deal much of it in our school [sic] ... no ... they are straight forward.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“There are rules there that should be there ... like the uniform rules. I don’t think there are pertinent rules against violence ... rules are more general like you must not get violent against each other [sic].”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Enige reël is toepaslik in ons skool ... die reëls voel ek is reg ... die reëls is duidelik ten opsigte van verkeerde goed soos dat jy nie mag rook en drink, of dat jy enigeiets mag breek of iemand seermaak nie.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Ons is baie streng op die reëls in hierdie skool ... dit word baie duidelik gemaak dat geweld nie toegelaat word nie.”*

Al agt deelnemers ervaar die reëls in hulle onderskeie skole as verstaanbaar en toepaslik. Deelnemer E is tog van mening dat sommige reëls in haar skool oudmodies en onnodig is. Deelnemer A voel dat daar meer gedoen kan word om strenger reëls teen geweld daar te stel en dat daar meer gedoen kan word om leerders van geweld bewus te maak.

In die hoërisikoskole ervaar die deelnemers egter dat nie al die leerders die reëls respekteer nie. Deelnemers B, C en D noem byvoorbeeld dat leerders die reëls verbreek en nie respekteer nie: die leerders gaan onder andere nie klaskamer toe as die klok lui nie en van die leerders rook en drink op die skoolterrein.

In die laerisikoskole ervaar die deelnemers G en H die reëls as nodig en toepaslik. Dié deelnemers meld ook dat die reëls streng toegepas word, veral ten opsigte van geweld.

## **Fisiese veiligheid**

### ➤ **Veiligheid by skool**

#### ***Hoe voel jy oor jou eie veiligheid by die skool?***

##### **Deelnemer A (Dogter)**

*“Most of the time I feel safe at school. They also lock the gate and there is a good fence around the school.”*

##### **Deelnemer B (Seun)**

*“I will feel safe. There is also a fence around the school.”*

##### **Deelnemer C (Dogter)**

*“Personally I do not feel a hundred percent safe. The way they look at you like that.”*

##### **Deelnemer D (Seun)**

*“I don’t feel unsafe.”*

##### **Deelnemer E (Dogter)**

*“I feel very safe”*

##### **Deelnemer F (Dogter)**

*“I feel quite safe”*

##### **Deelnemer G (Dogter)**

*“In ons skool is ek heeltemal gerus. Ek dink nie ek is in gevaar nie.”*

##### **Deelnemer H (Seun)**

*“Ek voel baie veilig”*

Sewe van die agt deelnemers het laat blyk dat hulle veilig by die skool voel. Deelnemer A noem dat daar veiligheidstrukture soos hoë veiligheidsheining, by hulle skool is. Slegs deelnemer C voel nie veilig by die skool nie, volgens haar is daar persone wat haar “snaaks” aankyk.

## **Sosiale en emosionele veiligheid**

### ➤ **Rapportering van teistering**

#### ***Hoe seker voel jy om teistering by die skool te rapporteer?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“I feel nice ... I feel safe. My teachers will take responsibility.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“I will go with somebody .... I will not be alone.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“I don't think the teachers take action ... they did not do anything.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“No I will not report it myself. I don't think I can do it [that a girl has been harrassed].”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“There are lots of teachers you can talk to. We feel comfortable about that.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“I will not hesitate to report it.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Die kanale is oop en sisteme in plek om te rapporteer.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Personeel het nie probleme as jy dit wil aanmeld nie.”*

By die hoërisikoskole is dit net deelnemer A wat gelukkig voel oor die rapportering van teistering. Al drie ander deelnemers ervaar 'n negatiewe siening oor die moontlike reaksies van hulle onderwysers. Die antwoord van deelnemer B dui daarop dat daar nie vertroue bestaan om alleen met 'n onderwyser te praat nie. Deelnemer C sinspeel daarop dat dit nie sal help om voorvalle te rapporteer nie, omdat die onderwysers nie sal reageer nie. Dit kom voor asof daar nie 'n kultuur van vertroue tussen die leerders en onderwysers bestaan nie.

By die laerisikoskole is die situasie geheel en al anders as by die hoërisikoskole ten opsigte van die rapportering van teistering. By die laerisioskole het al vier deelnemers aangedui dat daar geen probleme ondervind sou word indien hulle insidente van teistering sou aanmeld nie. Deelnemer G het byvoorbeeld gemeld dat daar sisteme in plek is indien leerders teistering wil aanmeld. Deelnemer E noem dat daar genoeg onderwysers is by wie dit gerapporteer kan word en dat sy glad nie

ongemaklik daaroor sal voel nie, terwyl deelnemer F nie sal huiwer om teistering aan te meld nie.

➤ **Uitsluiting by groep**

***Hoe gaan jy voel indien jy by 'n groep uitgesluit word?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“There are groups that will not take you as a friend. It is not nice.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“There are groups that don't like me. I will not like it. We do not meet with them.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“Many groups form in this school and sometimes other learners will be excluded. It feels bad.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“There are groupforming in this school. They will exclude you. I will feel alone.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“There are definitely groupforming in this school. When excluded you feel like upset and wonder what you have done.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“The learners definitely form groups. It is hard to be rejected. It won't feel good.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Daar is altyd groeppvorming. Kleurgroeppvorming. Jy sal eensaam wees ... alles sal sleg wees.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Daar is groeppvorming in die skool. Dis nie lekker om uitgesluit te wees nie.”*

Al die deelnemers het gerapporteer dat groeppvorming in hulle skole voorkom. Die deelnemers is dit eens dat die ervaring om uitgesluit te word, negatief is. Woorde soos *alleen*, *sleg* en *omgekras* illustreer hulle ervaring van uitsluiting.

➤ **Reaksies van onderwysers by die rapportering van gewelddadige voorvalle**

***Hoe voel jy (of jou vriende) oor die reaksies van onderwysers wanneer julle rapporteer dat julle by 'n gewelddadige voorval betrokke was?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“The teachers will take the problem to the principal. Teachers are not serious. They will not react ... give the problem to somebody else.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“They will suspend all of us. We are afraid to report.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“They do not take action. They do not do anything about it.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“They contribute as much as they can. They try to solve the case. They try their best.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“Teachers are well prepared and would know what to do.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“I wouldn't feel comfortable but I know that my teachers try their best to make you feel comfortable.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Hulle wil rêrig weet wat in jou lewe aangaan ... onderwysers sal die regte ding doen ... ek sal hulp kry.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Hulle reageer op 'n streng manier. Hulle hanteer dit goed.”*

In die reaksies van onderwysers by die rapportering van gewelddadige optrede is daar 'n duidelike onderskeid tussen die reaksie van deelnemers verbonde aan hoërisikoskole en laerisikoskole. Die deelnemers verbonde aan die hoërisikoskole ervaar 'n negatiewe gevoel teenoor die reaksies van die onderwysers. Deelnemer A

rapporteur byvoorbeeld dat die onderwysers nie self die probleem sal hanteer nie en dit eerder vir iemand anders sal gee. Deelnemer A maak verder die aantyging dat die onderwysers nie ernstig oor hulle probleme is nie. Deelnemer B maak die bewering dat hulle maklik geskors kan word en dat hulle dus bang is om insidente te rapporteer. Deelnemer C reken dat die onderwysers nie sal optree nie. Dit is slegs Deelnemer D wat die onderwysers se reaksie in hierdie aspek positief ervaar.

By die deelnemers in die laerisikoskole ervaar almal 'n positiewe gevoel jeens die reaksie van onderwysers in die rapportering van gewelddadige voorvalle. Opmerkings soos dat die onderwysers goed voorberei is, dat hulle die regte ding sal doen en dat hulle die situasie goed sal hanteer, onderstreep hierdie stelling. Alhoewel deelnemer F nie gemaklik sal voel om gewelddadige voorvalle te rapporteer nie, gee sy toe dat die onderwysers uit hulle pad sal gaan om 'n mens gemaklik te laat voel.

#### **Ondersteuning aan leerders:**

##### **➤ Reaksie van onderwysers op foute**

***Hoe voel jy oor die reaksies van onderwysers wanneer jy 'n fout begaan het?***

#### **Deelnemer A (Dogter)**

*“They are going to shout at me ... and beat me. They won't understand the mistake.”*

#### **Deelnemer B (Seun)**

*“If you did not do your homework the teacher beats you.”*

#### **Deelnemer C (Dogter)**

*“To tell negative things about you.”*

#### **Deelnemer D (Seun)**

*“They understand you. They will tell you that everybody makes mistakes.”*

#### **Deelnemer E (Dogter)**

*“They do guide you in the right direction. They go by the rules and they do not normally overreact.”*

#### **Deelnemer F (Dogter)**

*“They will try to understand. They will give you another chance.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Hulle is nie veroordelend nie. Hulle sal dit nie teen jou hou nie.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Onderwysers verstaan nie altyd waarom jy ’n fout maak nie. Daar is min onderwysers wat na jou toe sal kom en vir jou try help [sic] om die fout reg te maak ... die meeste sal net sê dit is verkeerd en jy moet dit nie weer doen nie.”*

Drie van die deelnemers by die hoërisikoskole ervaar die reaksie van onderwysers op foute deur leerders as negatief. Die negatiewe ervaring dui op ’n intense negatiewe gevoel en word geïllustreer deur die gebruik van terme soos *skreeu*, *slaan* en *skorsing*. Slegs deelnemer D ervaar ’n positiewe gevoel. Hy noem byvoorbeeld dat die onderwysers sal verstaan dat leerders foute kan maak.

By die laerisikoskole ervaar drie van die deelnemers ’n positiewe gevoel teenoor die reaksie van onderwysers indien leerders foute maak. Deelnemer E noem byvoorbeeld dat indien ’n leerder ’n fout maak, die reëls van die skool gebruik word om die korrekte optrede aan te wys. Deelnemer F is weer van mening dat die onderwysers sal verstaan en jou nog ’n kans sal gee. Deelnemer G meen dat hulle onderwysers nie veroordelend is nie en dat jou verkeerde optrede nie teen jou gehou sal word nie. Deelnemer H ervaar egter die optrede van onderwysers negatief. Hy beweer dat die onderwysers nie altyd foute verstaan nie.

➤ **Leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes**

***Hoe ervaar jy die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“Yes, the teachers guide us very much.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“There is no guidance in the school.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“The teachers do help us with guidance. They will make appointments with you.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“Every three Grade 12 learners will have a guidance teacher.”*



**Deelnemer E (Dogter)**

*“I don’t have many teachers to show me how to study.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“We do have a teacher who will give us guidance.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“In die jonger grade was daar ’n tannie wat ons gehelp het.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Die hoërskool help jou glad nie meer nie.”*

Uit die antwoorde van die deelnemers kom dit voor of die leerders in die hoërisikoskole meer ondersteuning van hulle onderwysers ten opsigte van studiemetodes ontvang as die leerders in laerisikoskole. Drie van die deelnemers in die laerisikoskole ervaar ’n positiewe gevoel ten opsigte van hulp met studiemetodes soos byvoorbeeld deelnemer A wat reken die onderwysers help hulle met studiemetodes, deelnemer C wat noem dat die onderwysers afsprake met hulle maak en deelnemer D wat noem dat elke drie graad-twaalf-leerders toegang tot iemand vir studiehulp het. Slegs deelnemer B ervaar ’n negatiewe gevoel ten opsigte van studiehulp deur te noem dat daar geen studiehulpriglyne in sy skool is nie.

Die deelnemers in die laerisikoskole het uiteenlopende antwoorde gegee. Deelnemers E en H ervaar die hulp ten opsigte van studiemetodes gebrekkig. Hulle noem dat daar nie onderwysers in hulle skole is wat leiding ten opsigte van studiemetodes gee nie. Deelnemer F noem dat daar een onderwyser in haar skool studieleiding verskaf terwyl deelnemer G beweer dat leerders by haar skool wel in die laer klasse hulp ontvang het, maar nie in die hoër klasse nie.

**Sosiale en burgerlike leer:**

➤ **Probleemoplossing met ander leerders**

***Hoe sal jy ’n probleem met ’n ander leerder in die skool oplos?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“I will speak to him ... if he don’t want to I will leave him alone and not talk to him (sic).”*

**“Deelnemer B (Seun)**

*“I shall rather go to a teacher. With the learners in this school you can have troubles [sic].”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“I will talk to her. Usually we wrap things out (sic).”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“I will confront that learner ... I am not in the mood ... if you have something to say please say it face to face.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“Like to sort it out before going to another person. Do it in private. Hear her side of the story.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“Not to confront her. Just talk to her. Try to solve it yourself.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“As ek nie self kan oplos nie ... probeer ek iemand anders inbring.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Persoonlik met die persoon uitpraat.”*

Uit die antwoorde van die deelnemers kom dit voor asof die leerders in die hoërisikoskole ingestel is op konfrontasie en is dit duidelik dat daar nie voldoende kommunikasie-vaardighede is nie. Deelnemer A noem dat sy wel met die ander persoon sal praat, maar dat indien die probleem nie uitgesorteer word nie, sy eerder die ander persoon sal ignoreer en glad nie weer met hom praat nie. Deelnemer B sal nie met die ander leerder praat nie omdat hy bang is vir moeilikheid. Deelnemer D het 'n aggressiewe benadering. Hy noem onder andere dat hy nie in die bui is om met die ander leerder te praat nie. Deelnemer C is bereid om met die ander leerder te praat en sal poog om die probleem op te los.

Deelnemers uit die laerisikoskole maak melding van strategieë wat hulle sal volg om die probleem op te los. Só byvoorbeeld, sal deelnemer B eers die ander persoon se kant van die saak wil hoor en indien dit nog nie uitgesorteer kan word nie, sal hy die

hulp van 'n ander persoon inroep. Die ander deelnemers sal ook eers kyk of hulle nie self 'n oplossing vir die probleem kan bewerkstellig nie, voordat hulle hulle na ander persone wend om te bemiddel. By al die deelnemers uit die laerisikoskole kom dit voor asof hulle 'n begeerte het om die probleem op te los.

➤ **Rol van die onderwyser by die oplossing van 'n probleem**

***Indien jy 'n onderwyser vra om jou te help om 'n probleem op te los, hoe sal jy die rol van die onderwyser beskryf?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“He could not solve the problem.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“Going to play a big role ... she came up with a solution.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“I wouldn't take my problem to a teacher ... they take sides.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“They get very cross ... I don't feel free to call a teacher.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“The teacher must bridging the gap [sic] ... listen to both parties.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“They will see both persons side of the story ... they play an important role.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Hy moet nie kant vat nie ... hy moet objektief wees. Jy moet 'n onderwyser kry wat jy kan vertrou.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Die onderwyser moet dit kalm hou. Hy moet die gesprek aan die gang hou.”*

Uit die antwoorde van die deelnemers in die hoërisikoskole is dit duidelik dat die leerders in hierdie skole negatiewe ervarings het ten opsigte van hulpverlening met probleme. Dit kom ook voor asof daar nie baie vertroue in onderwysers gestel word nie. Só byvoorbeeld, noem deelnemer A dat onderwysers nie haar probleem kon

oplos nie, terwyl deelnemer C en D nie die vrymoedigheid het om onderwysers te vra om hulle probleme aan te spreek nie. Dit is slegs deelnemer B wat voel dat die onderwyser 'n belangrike rol te speel het by die oplossing van probleme.

Al die deelnemers uit die laerisikoskole sien die rol van die onderwyser as positief. Die neutraliteit en objektiviteit van onderwysers word beklemtoon, asook hulle vermoë om as tussenganger op te tree. Dit is duidelik uit die antwoorde van die twee groepe deelnemers dat die leerders uit laerisikoskole die vermoëns van onderwysers om probleme op te los meer positief ervaar as die leerders uit die hoërisikoskole.

### **Respek vir verskeidenheid:**

#### **➤ Respek van leerders**

#### ***Hoe ervaar jy respek van ander leerders in die skool?***

##### **Deelnemer A (Dogter)**

*"I think they respect me. Some boys don't respect girls."*

##### **Deelnemer B (Seun)**

*"She look down at me. There are girls that don't like me."*

##### **Deelnemer C (Dogter)**

*"I do get the respect from the younger learners."*

##### **Deelnemer D (Seun)**

*"Other do respect me."*

##### **Deelnemer E (Dogter)**

*"Most of the learners respect each other."*

##### **Deelnemer F (Dogter)**

*"Respect has gone down in the school."*

##### **Deelnemer G (Dogter)**

*"Ouer kinders het nie respek vir jongeres nie. Op dieselfde vlak is die respek daar."*

##### **Deelnemer H (Seun)**

*"Tussen seuns en dogters is daar 'n probleem."*

Uit die antwoorde van die deelnemers blyk dit dat hulle verskillende sieninge oor hulle ervaring van respek van ander leerders het. Deelnemers C, D en E ervaar dat daar respek tussen leerders bestaan en dat hulle ook die respek van ander leerders geniet. Deelnemer B ervaar dat ander leerders nie van hom hou nie. Volgens hom sien hulle op hom neer. Deelnemers A, G en H ervaar dat seuns en dogters, asook ouer kinders teenoor jonger kinders, nie respek vir mekaar betoon nie. Deelnemer F ervaar dat respek nie meer op dieselfde vlakke is as in die verlede nie. Uit bogenoemde kan daar dus afgelei word dat respek tussen leerders uit albei groepe skole nie positief ervaar word nie.

➤ **Respek van onderwysers**

***In jou opinie, dink jy die onderwysers respekteer jou?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“The teachers respect everyone. They will not discriminate.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“I think they respect me.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“Not all the teachers respect us.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“They do. They respect me.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“I think most teachers treat us well.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“The teachers generally will respect us.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Ek dink die meeste respekteer ons.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Ek dink die onderwysers respekteer die kinders baie goed.”*

Al die deelnemers, behalwe deelnemer C, is van mening dat die onderwysers respek teenoor hulle betoon. Alhoewel deelnemer C negatiewe ervaringe het, kan uit haar antwoord afgelei word dat daar tog onderwysers in haar skool is wat die leerders respekteer. Oor die algemeen kan daar dus waargeneem word dat leerders uit beide groepe skole, die hoërisikoskole, sowel as die laerisikoskole, van mening is dat onderwysers hulle ag.

### **Sosiale ondersteuning van volwassenes**

#### **➤ Reaksie van volwassenes op 'n probleem**

***Hoe ervaar jy die reaksie van volwassenes in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel?***

#### **Deelnemer A (Dogter)**

*"I can't take personal problems to adults. Like something confidential ... they can't keep it [a secret]."*

#### **Deelnemer B (Seun)**

*"There is one teacher that you can trust. There are no other teachers that you can trust."*

#### **Deelnemer C (Dogter)**

*"I think there are adults that you can trust ... but will not tell everybody ... I am afraid."*

#### **Deelnemer D (Seun)**

*"I don't like myself telling them deep things."*

#### **Deelnemer E (Dogter)**

*"Most teachers will handle your problem with sympathy. They will treat us decently. They will assist us."*

#### **Deelnemer F (Dogter)**

*"They will try their best to help you. They will give you support."*

#### **Deelnemer G (Dogter)**

*"Die meeste van hulle sal jou probeer help. Hulle sal jou nie net los nie."*

### **Deelnemer H (Seun)**

*“Hulle gaan saam na ’n oplossing soek.”*

Uit die antwoorde kan daar ’n duidelike onderskeid getref word tussen die ervaringsvlakke van deelnemers uit die hoërisikoskole en deelnemers uit die laerisikoskole. Deelnemers uit die hoërisikoskole ervaar die ondersteuning van volwassenes in die skool ten opsigte van probleme in ’n negatiewe lig. Die deelnemers kom voor asof hulle nie die volwassenes in die skool met vertroulike inligting kan vertrou nie. Deelnemer A is byvoorbeeld van mening dat sy nie persoonlike probleme na onderwysers toe kan neem nie omdat onderwysers volgens haar nie die inligting vertroulik sal hou nie. Deelnemers B het laat blyk dat hulle nie die volwassenes in die skool sodanig met persoonlike inligting vertrou nie, terwyl deelnemer D nie daarvan hou om sy diepste geheime te deel nie.

Al vier die deelnemers uit die laerisikoskole ervaar die reaksies van volwassenes op probleme positief. Al die deelnemers is van mening dat die volwassenes hulle sal help om na oplossings vir hulle probleme te soek.

#### ➤ **Behandeling van leerders deur volwassenes**

***Hoe ervaar jy die manier waarop volwassenes jou by die skool behandel?***

### **Deelnemer A (Dogter)**

*“Sometimes they treat us well. But sometimes they are not nice. They will shout at us and beat us.”*

### **Deelnemer B (Seun)**

*“They are good to me.”*

### **Deelnemer C (Dogter)**

*“They treat me fairly. Other learners do not feel comfortable. Only some teachers treat us bad.”*

### **Deelnemer D (Seun)**

*“Some of them look good at us. There are teachers who are not friendly.”*

### **Deelnemer E (Dogter)**

*“Most of them treat us well. There are one or two that is pathetic.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“Most try to treat you with respect.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Hulle behandel jou met respek.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Hulle behandel ons met respek.”*

Uit die antwoorde van die deelnemers kom dit voor asof daar by meeste van die skole volwassenes is wat die leerders goed behandel, maar dat daar tog ook volwassenes is wat hulle sleg behandel. Dit is slegs deelnemers B, F, G en H wat dit onomwonde stel dat volwassenes hulle goed behandel. Die ander deelnemers ervaar dat nie al die volwassenes hulle respekteer nie. Deelnemer A noem byvoorbeeld dat volwassenes soms op hulle sal skreeu en hulle selfs slaan, terwyl deelnemer C noem dat hulle sleg behandel word. By beide hoë- en laerisikoskole kom dit voor asof daar onderwysers is wat leerders met respek en ander wat leerders nie met respek behandel nie.

**Sosiale ondersteuning van leerders**

➤ **Reaksie van ander leerders op persoonlike probleme**

***Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle van ’n persoonlike probleem vertel?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“No I cannot do that. I don’t trust them.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“I do not tell them. People easily gossip.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“I will not tell other learners about my personal problems. I do not think they will keep it for themselves.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“It is very hard to find someone to trust.”*



**Deelnemer E (Dogter)**

*“I don’t think I will go to other learners. I would rather speak to the teachers.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“I wouldn’t like to tell them about a serious problem that I have.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Omdat ons close [sic] is reageer hulle baie goed en help my.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Waarskynlik gaan hy dit nie ernstig opvat nie.”*

Uit al die deelnemers is dit net deelnemer G uit die laerisikoskole wat ’n positiewe reaksie van ander leerders ten opsigte van ondersteuning met persoonlike probleme ervaar. Al die ander deelnemers ervaar ’n negatiewe gevoel in die sin dat hulle nie die ander leerders genoegsaam vertrou om hulle met persoonlike probleme te ondersteun nie. Woorde soos *skinder*, *wantroue* en *nie ernstig opvat nie*, ondersteun hierdie afleiding. Daar kan ook verder afgelei word dat die verhoudings tussen leerders en selfs vriendskappe nie baie goed deur die deelnemers ervaar word nie.

➤ **Reaksie van leerders op hulp met huiswerk**

***Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle vra om jou met ’n huiswerkprobleem te help?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“He does help me ... if he understands. Some will not help me.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“If you ... tell him that problem [sic] and you ask her help she will help you.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“We do help each other.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“We do help each other.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“Most are willing to help you. There is one or two that won’t help you.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“Some people will be fine about it. Some will be hesitant.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Ek is seker hulle sal my help.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Daar is min kinders wat jou gaan help.”*

Uit die antwoorde van die deelnemers blyk dit dat net deelnemer H 'n negatiewe ervaring ten opsigte van ondersteuning met huiswerk ervaar. Al die ander deelnemers in beide die hoërisiko- en laerisikoskole ervaar die ondersteuning met huiswerk positief.

**Skoolverbintenis:**

➤ **Prestasies by die skool**

***Hoe voel jy oor jou prestasies by die skool?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“Sometimes I feel bad. Sometimes I feel good.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“I don't feel great.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“I am proud.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“I am not satisfied.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“I feel positive.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“I feel proud of myself.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Ek dink ek het bereik wat ek wou bereik.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Ek is trots op my prestasies by die skool.”*

Deelnemers A en C uit die hoërisikoskole ervaar hulle prestasies as positief, wat daarop kan dui dat hulle verbintenis met die skool positief is. Die ander twee deelnemers, B en D, het egter 'n negatiewe gevoel. Deelnemer B se antwoord was dat hy nie goed voel oor sy prestasies nie terwyl deelnemer D laat blyk het dat hy ontevrede is met sy prestasies. Die deelnemers uit die laerisikoskole het laat blyk dat hulle tevrede, selfs trots op hulle prestasies is.

➤ **Verhouding tussen ouers/voogde en die skool**

***Hoe sien jy die verhouding tussen jou ouers/voogde en die skool?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“My parents feel welcome.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“The relationship is good.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“My mom is very close to the school.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“They interact fine.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“I don't think they have a problem.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“My mom is quite involved in the school.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Die verhouding is goed.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Die ouers by die skool is baie betrokke.”*

Al agt deelnemers ervaar die verhouding tussen hulle ouers en die skool as positief.

➤ **Ervaring van die buitemuurse program**

**Hoe ervaar jy die buitemuurse program van die skool?**

**Deelnemer A (Dogter)**

*“Our programme is not good. The learners do not like to play.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“The programme of this school is not good. The learners do not participate.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“I don’t think the activities are sufficient. The learners are too lazy to play.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“There are enough things to do in school. Students are not participating.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“We have a lot of extra-mural activities. Most of the learners do take part in these activities.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“They do in general cater for everybody. Learners are not forced to participate in activities but I think most of them take part.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Ons het ’n goeie buitemuurse program. Ek dink ’n hoë persentasie van die kinders neem deel.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Groot verskeidenheid ... groot aantal kinders kan deelneem. Lekker buitemuurse program.”*

Uit die antwoorde van die deelnemers kom dit voor of daar ’n verskil tussen die ervaring van leerders uit hoërisikoskole en die ervarings van leerders uit laerisikoskole bestaan ten opsigte van hulle ervarings van hulle onderskeie skole se buitemuurse programme. Deelnemers A, B en C uit die hoërisikoskole ervaar hulle buitemuurse programme as swak en onvoldoende en ervaar ook die deelname van hulle leerders aan die programme as swak. Deelnemer D is van mening dat sy skool

genoegsame geleentehede bied maar dat die leerders onwillig is om deel te neem. Van hulle noem byvoorbeeld dat die leerders in hulle skole lui is en gevolglik nie aan aktiwiteite wil deelneem nie. Dit het tot gevolg dat baie van hulle buitemuurse programme nie funksioneer nie.

Die laerisikoskole se deelnemers was deur die bank positief teenoor hulle buitemuurse programme en ervaar ook dat die leerders graag wil deelneem.

### **Fisiese omgewing:**

#### ➤ **Voorkoms van die skool**

#### ***Hoe ervaar jy die fisiese voorkoms van jou skool?***

##### **Deelnemer A (Dogter)**

*“I think it is bad.”*

##### **Deelnemer B (Seun)**

*“My school is not beautiful.”*

##### **Deelnemer C (Dogter)**

*“It is okay ... the environment I don't like it [sic].”*

##### **Deelnemer D (Seun)**

*“School buildings are not bad.”*

##### **Deelnemer E (Dogter)**

*“The exterior is good but the interior is not good.”*

##### **Deelnemer F (Dogter)**

*“Outside buildings are pretty. Inside it feels like a hospital.”*

##### **Deelnemer G (Dogter)**

*“Ons skool is mooi.”*

##### **Deelnemer H (Seun)**

*“Ou skool maar dit is tog mooi.”*

Onder die deelnemers van die hoërisikoskole is daar drie deelnemers, A en B, wat die fisiese voorkoms van hulle skole negatief ervaar. Deelnemer C is van mening dat

die voorkoms van die skool nie sleg is nie, maar dat die omgewing waarin die skool geleë is vir hom onaanvaarbaar is. Deelnemer D ervaar die voorkoms van die skool as aanvaarbaar en is van mening dat dit nie te sleg is nie.

Die deelnemers uit die laerisikoskole is oor die algemeen tevrede met die voorkoms van hulle skole. Deelnemers E en F ervaar egter die binnekant van hulle onderskeie skole negatief. Leerder F vergelyk dit byvoorbeeld met die binnekant van 'n hospitaal.

➤ **Algemene toestand van die skool**

***Hoe voel jy oor die algemene toestand van die skool?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“Not very nice ... it is dusty.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“Toilets are dirty.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“Certain places not clean. Toilets are dirty.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“Area full of papers. No garden.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“General conditions are good.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“This school is fine.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Die skool is in 'n goeie toestand.”*

**Deelnemer H (Seun)**

*“Die skool word in 'n baie goeie toestand gehou.”*

Uit die antwoorde van die deelnemers blyk dit dat daar 'n verskil is in die ervarings van die deelnemers uit die hoërisikoskole en die laerisikoskole ten opsigte van die algemene toestand van die skoolgeboue en die terrein. Die deelnemers uit die

hoërisikoskole ervaar die algemene toestand van die skool as negatief. Deelnemer A noem byvoorbeeld dat die gebou stowwerig is terwyl deelnemers B en C die toilette as vuil ervaar. Deelnemer D noem dat daar papiere op die terrein rondlê en daar geen tuin gemaak word nie.

Al die deelnemers uit die laerisikoskole ervaar die algemene toestand van hulle skole as positief. Hulle is van mening dat hulle onderskeie skole en die omgewing oor die algemeen in 'n goeie toestand gehou word.

➤ **Beskikbaarheid van elektroniese toerusting**

***Hoe sal jy die beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos byvoorbeeld rekenaars, beskryf?***

**Deelnemer A (Dogter)**

*“They are not available. No computers.”*

**Deelnemer B (Seun)**

*“There are no computers.”*

**Deelnemer C (Dogter)**

*“We don’t go to the computer lab.”*

**Deelnemer D (Seun)**

*“This school has ten computers and only five working.”*

**Deelnemer E (Dogter)**

*“We have a computer lab. We are also working on computers in the library.”*

**Deelnemer F (Dogter)**

*“We do have a computer lab.”*

**Deelnemer G (Dogter)**

*“Ons het twee rekenaarlokale ... projektors ... klanktoerusting en mikrofone. Baie elektroniese toerusting.”*

## Deelnemer H (Seun)

*“Ons het beskikbaarheid ... hoe moet ek sê ... jy moet CAT [sic] (Computer Application Technology) as 'n vak hê om met rekenaars te doen te kry. Ons het egter toegang tot internet en mag daar printwerk [sic] doen en e-mails [sic] wegstuur”.*

Deelnemers uit die hoërisikoskole ervaar die beskikbaarheid van elektroniese toerusting in hulle skole as negatief. Deelnemers het gerapporteer dat daar byvoorbeeld nie rekenaars is nie en dat, as daar is, hulle nie toegang daartoe het nie. Deelnemer D noem voorts dat die helfte van die rekenaars wat daar by sy skool is, buite werking is.

Uit die antwoorde van die deelnemers uit die laerisikoskole kom dit voor asof daar genoegsame beskikbaarheid en toegang tot elektroniese toerusting ervaar word. Deelnemer G noem byvoorbeeld dat hulle skool oor baie elektroniese toerusting beskik en deelnemer H noem dat hulle buiten die vereiste van CAT as 'n vak, ook vrye toegang tot internet het, dat hulle drukwerk mag doen en dat hulle e-posse mag stuur.

## 6.5 OPSOMMING VAN KWALITATIEWE RESULTATE

'n Opsomming van die bevindings word in tabel 6.1 voorgelê.

**Tabel 6.1 Tendense van skoolveiligheid, -geweld asook skoolkultuur en -klimaat wat deur die kwalitatiewe navorsing geopenbaar is**

Skoolveiligheid en -geweld	Deelnemers se reaksies ten opsigte van skoolveiligheid en geweld.
Kampusontwrigting	
Gewelddadige gedrag	<p>Hoërisikoskole</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gewelddadige gedrag kom in hierdie skole voor.</li> <li>➤ Gewelddadige gedrag kom op 'n gereelde grondslag voor.</li> </ul> <p>Laerisikoskole</p>



## Diefstal

- Gewelddadige insidente kom voor, maar nie op 'n gereelde grondslag nie.

Alle skole ervaar insidente van gewelddadige gedra, maar die voorkoms en intensiteit verskil.

### Hoërisikokole

- Insidente van diefstal, veral van waardevolle artikels vind plaas.

### Laerisikokole

- Insidente van diefstal van minder waardevolle goedere kom voor.

Diefstal vind in alle skole plaas. Dit word deur al die deelnemers negatief ervaar. Emosies soos woede, teleurstelling en aggressiwiteit word ervaar.

## Skoolgevegte

### Hoërisikokole

- Verskynsel van gevegte kom voor.
- Beide seuns en dogters raak in gevegte betrokke.
- Groepgevegte kom ook voor.

### Laerisikokole

- Gevegte kom ook voor, maar nie op 'n gereelde grondslag nie.

Skoolgevegte kom in alle skole voor. Deelnemers ervaar skoolgevegte negatief. Reaksies soos onsteltenis, teleurstelling, verleentheid, ongemak en vrees is aangeteken.

## Vandalisme

### Hoërisikokole

- Vandalisme kom voor.
- Vensters, stoele, deure, plafonne en skoolbanke

word geteiken.

#### Laerisikoskole

- Vandalisme kom voor.
- Skoolbanke en badkamers word geteiken.
- Vandalisme kom op 'n klein skaal voor.

Alle skole ervaar vandalisme. Al die deelnemers ervaar vandalisme negatief. Deelnemers voel skaam en sleg oor vandalisme wat in hulle skole voorkom.

#### Afknoery

#### Hoërisikoskole

- Afknoery by hierdie skole is redelik ernstig.
- Leerders word gedreig, op die grond neergegooi en gevloek.

#### Laerisikoskole

- Afknoery word nie intens ervaar nie.

Alle skole ervaar afknoery. Deelnemers ervaar afknoery negatief en is van mening dat dit nie in skole tuishoort nie.

#### Dwelm- en alkohol misbruik asook die dra van wapens

#### Dwelm- en alkoholmisbruik

#### Hoërisikoskole

- Leerders gebruik alkohol, rook op die skoolterrein en rook selfs dagga.
- Leerders word in een van die deelnemers se skool geïntimideer om nie oortredings te rapporteer nie.

#### Laerisikoskole

- Leerders neem per geleentheid alkohol skool toe.

## Dra van wapens

Alkohol word in skole gebruik. Deelnemers ervaar die gebruik van alkohol en dwelms as negatief. Deelnemers sien die misbruik van dwelms en alkohol as verkeerd en voel dat daar teen oortreders opgetree behoort te word.

### Hoërisikoskole

- Leerders, veral seuns, neem wapens skool toe.
- Leerders is bang om die dra van wapens te rapporteer as gevolg van intimidasie.

### Laerisikoskole

- Oor die algemeen kom die dra van wapens nie voor nie.

Die voorkoms van die dra van wapens blyk meer algemeen te wees in hoërisikoskole as in laerisikoskole. Deelnemers uit beide groepe skole ervaar die dra van wapens by die skool as negatief. Gevoelens soos vrees is aangeteken. Deelnemers sien die dra van wapens ook as onaanvaarbaar en gevaarlik.

## Seksuele teistering

## Seksuele teistering

Tendense oor die voorkoms van seksuele teistering in skole kon nie vasgestel word nie as gevolg van teenstrydige antwoorde. Antwoorde soos: *glad nie, stories, buite skooltye* en *onsekerheid* maak dit moeilik om te bepaal of seksuele teistering wel in die skole voorkom.

## Skoolkultuur en -klimaat

## Deelnemers se reaksies ten opsigte van skoolkultuur en -klimaat

## Skoolreëls en norme

### Hoërisikoskole

- Leerders ervaar die reëls in die skole as verstaanbaar en toepaslik.
- Leerders is ten gunste van die instelling van

	<p>strenger reëls teen geweld.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leerders respekteer nie die reëls nie.</li></ul> <p>Laerisikoskole</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leerders ervaar die reëls in die skole as verstaanbaar en toepaslik.</li><li>➤ Leerders is van mening dat reëls teen geweld streng toegepas word.</li></ul>
<b>Fisiese veiligheid</b>	
<b>Fisiese veiligheid</b>	<p>Leerders ervaar dat die skole oor die algemeen veilig is. Slegs een leerder het laat blyk dat hy onveilig in sekere situasies voel.</p>
<b>Sosiale en emosionele sekerheid</b>	
<b>Rapportering van teistering</b>	<p>Hoërisikoskole</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leerders beleef oor die algemeen die moontlike reaksies van onderwysers op die rapportering van teistering negatief.</li><li>➤ Daar is egter ook leerders wat 'n positiewe siening oor die moontlike reaksies van onderwysers huldig.</li></ul> <p>Laerisikoskole</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leerders ervaar geen probleme oor die moontlike reaksies van onderwysers op die rapportering van teistering nie.</li></ul>
<b>Uitsluiting by groep</b>	<p>Leerders ervaar dat groeppvorming in skole voorkom. Hulle ervaar ook 'n negatiewe gevoel indien hulle uitgesluit sou word.</p>
<b>Reaksies van onderwysers by die rapportering van gewelddadige voorvalle</b>	<p>Hoërisikoskole</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leerders ervaar oor die algemeen 'n negatiewe gevoel teenoor die reaksies van onderwysers op die rapportering van gewelddadige voorvalle.</li></ul> <p>Laerisikoskole</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leerders ervaar 'n positiewe gevoel teenoor die reaksies van onderwysers op die rapportering van gewelddadige voorvalle.</li></ul>
<b>Ondersteuning aan leerders</b>	

**Reaksie van onderwysers op foute**

Hoërisikoskole

- Oor die algemeen ervaar leerders die reaksie van onderwysers op foute wat gemaak word, as negatief.
- Sommige leerders ervaar 'n intense negatiewe gevoel.
- Daar is egter ook leerders wat 'n positiewe gevoel ervaar.

Laerisikoskole

- Oor die algemeen ervaar leerders die reaksie van onderwysers op foute wat gemaak word, as positief.
- Daar is egter ook leerders wat 'n negatiewe gevoel ervaar.

**Leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes**

Hoërisikoskole

- Leerders ervaar oor die algemeen 'n positiewe gevoel ten opsigte van onderwysers se leiding in studiemetodes.
- Daar is egter ook leerders wat 'n negatiewe gevoel ervaar.

Laerisikoskole

- Leerders ervaar die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes oor die algemeen negatief.
- Daar is egter ook leerders wat 'n positiewe gevoel ervaar.

**Sosiale en burgerlike leer**

**Probleemoplossing met ander leerders**

Hoërisikoskole

- Leerders is baie ingestel op konfrontasie-oplossings.

Laerisikoskole

- Deelnemers volg strategieë om probleme op te los.

**Rol van die onderwyser by die oplossing van 'n probleem**

Hoërisikoskole

- Leerders het negatiewe ervarings ten opsigte

	<p>van die rol wat onderwysers speel by die oplossing van probleme.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Daar is egter ook leerders wat voel dat onderwysers 'n belangrike rol speel in die oplossing van probleme.</li></ul>
	<p>Laerisikoskole</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leerders in hierdie skole sien die rol van die onderwyser in die oplossing van probleme oor die algemeen as positief.</li></ul>
<b>Respek vir verskeidenheid</b>	
<b>Respek van leerders</b>	<p>Daar is uit beide groepe skole verskillende sienings van leerders oor leerders se respek vir mekaar en die mate van respek wat die deelnemers van ander leerders ontvang.</p>
<b>Respek van onderwysers</b>	<p>Die meerderheid van leerders ervaar dat onderwysers aan hulle respek toon.</p>
<b>Sosiale ondersteuning van volwassenes</b>	
<b>Reaksie van volwassenes op 'n probleem</b>	<p>Hoërisikoskole</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leerders ervaar oor die algemeen die ondersteuning van volwassenes met die oplossing van probleme as negatief.</li></ul> <p>Laerisikoskole</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leerders ervaar oor die algemeen die ondersteuning van volwassenes met die oplossing van probleme as positief.</li></ul>
<b>Behandeling van leerders deur volwassenes</b>	<p>Leerders ervaar dat volwassenes in die skole hulle oor die algemeen goed behandel. Daar is egter van die deelnemers wat van mening is dat sekere onderwysers hulle nie goed behandel nie.</p>
<b>Sosiale ondersteuning deur leerders</b>	
<b>Reaksie van ander leerders op persoonlike probleme</b>	<p>Oor die algemeen ervaar die leerders 'n negatiewe gevoel van wantroue oor die reaksie van ander leerders op hulle persoonlike probleme.</p>
<b>Reaksie van leerders op hulp met huiswerk</b>	<p>Oor die algemeen ervaar leerders die ondersteuning wat hulle van ander leerders met hulle huiswerk ontvang, as positief.</p>

## Skoolverbinten

### Prestasies by die skool

#### Hoërisikoskole

- Leerders uit hierdie skole ervaar hulle prestasies met gemengde gevoelens. Sommige voel negatief terwyl ander weer positief voel.

#### Laerisikoskole

- Leerders uit dié skole het laat blyk dat hulle ervarings ten opsigte van hulle prestasies positief is.

Leerders beleef die verhoudings tussen hulle ouers en die skool as positief.

### Verhoudings tussen ouers / voogde en die skool

### Ervaring van die buitemuurse program

#### Hoërisikoskole

- Leerders ervaar hulle buitemuurse programme as swak en onvoldoende.
- Leerders ervaar dat die meeste leerders lui is en gevolglik traag is om aan die programme deel te neem.

#### Laerisikoskole

- Leerders uit hierdie skole ervaar die buitemuurse programme as goed en voldoende.
- Leerders ervaar dat die meeste leerders graag aan hulle onderskeie skole se buitemuurse programme wil deelneem.

## Fisiese omgewing

### Voorkoms van die skool

#### Hoërisikoskole

Leerders ervaar die voorkoms van hulle skole met gemengde gevoelens. Sommige leerders ervaar die voorkoms negatief terwyl ander dit tog positief ervaar.

- Van die leerders ervaar die omgewing waarin hulle skool geleë is, negatief.

#### Laerisikoskole

- Leerders ervaar die voorkoms van hulle skole oor die algemeen positief.

### Beskikbaarheid van

#### Hoërisikoskole

### elektroniese toerusting

- Leerders uit hierdie skole ervaar die beskikbaarheid van elektroniese toerusting negatief.

### Laerisikoskole

- Leerders ervaar die beskikbaarheid van elektroniese toerusting as positief en is van mening dat daar voldoende toerusting is.

Uit tabel 6.1 is dit duidelik dat van die skole waar die deelnemers onderrig ontvang, skoolgeweld ervaar. Skole word ontwig deur die aspekte van kampusontwigting wat gewelddadige gedrag, diefstal, skoolgevegte, vandalisme en afknouery insluit. Ook ten opsigte van dwelm- en alkoholmisbruik, asook die dra van wapens, blyk dit dat skole deur hierdie verskynsel beïnvloed word. Wat die seksuele teistering betref, het die kwalitatiewe navorsing nie pertinent daarop gedui dat dit wel in skole voorkom nie.

Die deelnemers se reaksies ten opsigte van die skoolkultuur en -klimaat is uiteenlopend van aard. Uit die deelnemers se antwoorde op die verskillende aspekte van skoolkultuur en -klimaat kan afgelei word dat daar deur beide die hoërisikoskole sowel as die laerisikoskole negatiewe sowel as positiewe ervarings is. Hierdie resultate van die ervarings sal in hoofstuk 7 verder bespreek word.

## 6.6 SAMEVATTING

Hoofstuk 6 was gemoeid met die aanbieding, analisering en interpretasie van die resultate van die kwalitatiewe navorsing. Die ontleding en bespreking van die kwalitatiewe data vorm die vertrekpunt van hierdie hoofstuk, gevolg deur 'n byna omslagtige analisering van die data wat uit die kwalitatiewe navorsing verkry is. Laastens is die deelnemers se reaksies op skoolveiligheid en -geweld asook die skoolkultuur en -klimaat in 'n tabelvorm weergegee.

In hoofstuk 7 sal die resultate van die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing oor skoolveiligheid en -geweld asook die skoolkultuur en -klimaat teen die agtergrond van die literatuurstudies van hoofstuk 2 en hoofstuk 3 bespreek word, met die doel om aanbevelings te maak ten einde die vlakke van skoolgeweld te verlaag deur die vlakke van skoolkultuur- en -klimaat te verhoog.



# HOOFSTUK 7

## OPSOMMINGS, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

---

### 7.1 INLEIDING

Die hoofdoel van hierdie studie is om die uitwerking van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld in die Oos-Kaapprovinsie te ondersoek. In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van die navorsing gegee.

Om die veranderlikes tussen skoolkultuur, -klimaat en skoolgeweld te ondersoek, is daar begin met 'n literatuuroorsig om die omvang van hierdie begrippe te bepaal. Bogenoemde is opgevolg met kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoeke.

In hierdie finale hoofstuk word 'n samevatting van hierdie bevindings voorsien, asook aanbevelings oor hoe om skoolgeweld deur middel van 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat te verminder. Dit word gedoen deur die uitkomst van die literatuurstudie en die empiriese ondersoeke te integreer, wat 'n basis vir die aanbevelings verskaf.

### 7.2 OORSIG VAN DIE NAVORSINGSPROSES

Hoofstuk 1 gee 'n algemene oorsig van die studie deur die behoefte vir hierdie ondersoek wat op vorige navorsing en insidente van skoolgeweld in Suid-Afrikaanse skole gebaseer is, te bepaal. Internasionale navorsing beklemtoon die belangrikheid van skoolkultuur en -klimaat in die voorkoming van skoolgeweld, asook die afbreek van positiewe skoolkultuur en -klimaat as gevolg van skoolgeweld. Vanuit bogenoemde is die probleemvrae en die doelwitte van die studie geformuleer. Daarna is 'n uiteensetting gegee van die navorsingsmetodologie, kwaliteitskriteria, etiese oorwegings en die uitleg van die studie.

Hoofstuk 2 verskaf 'n literatuuroorsig van skoolkultuur en -klimaatnavorsing. Beide konsepte, skoolkultuur en -klimaat, is afsonderlik teen die agtergrond van Bronfenbrenner se Ekologiese teorie bespreek. 'n Oorsig van die begrip *skoolkultuur* is eers gedoen deur die elemente van skoolkultuur, die belangrikheid van skoolkultuur, die effek van skoolkultuur op die skoollewe en die verband tussen skoolkultuur en -geweld te ondersoek. Ook die begrip *skoolklimaat* is in breë perspektief bestudeer deur die kerndimensies te beskryf en te ontleed. Ten slotte is

die verhouding tussen die twee begrippe *skoolkultuur* en *-klimaat* bespreek. Dit is gedoen deur 'n studie van die ooreenkomste, verskille en verwante karaktertrekke van skoolkultuur en -klimaat te maak.

Hoofstuk 3 fokus op 'n literatuurstudie oor skoolgeweld. Hierdie studie is gedoen teen die agtergrond van algemene geweld in die Suid-Afrikaanse konteks en die moontlike oorspoel van hierdie geweld na Suid-Afrikaanse skole. Ook hierdie studie is gedoen teen die agtergrond van Bronfenbrenner se Ekologiese teorie. Nadat daar 'n algemene bespreking van die begrip *geweld* gegee is, is daar 'n ondersoek gedoen na skoolgeweld in die Suid-Afrikaanse omgewing, asook die moontlike oorsake daarvan.

Hoofstuk 4 beskryf die navorsingsontwerp en die metodologie van hierdie studie. Daar word 'n uiteensetting gegee van die verklarende ontwerpmodel, wat 'n aanduiding is dat daar van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak word. In hierdie hoofstuk is die dataversamelingstegnieke van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing uiteengesit en bespreek. Laastens is die steekproef, die rol van die navorser in die dataversamelingsproses en die etiese oorwegings uiteengesit.

Die fokus in hoofstuk 5 val op die aanbieding, analisering en interpretasie van die kwantitatiewe data. Die kwantitatiewe data is met behulp van die *California School Climate and Safety Survey – Short Form* (CSCSS-SF) ingesamel waarna die data statisties geanaliseer en geïnterpreteer is om die invloed van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld te bepaal. Met die ontleding van die data is daar bevind dat hoe meer positief die skoolkultuur en -klimaat ervaar word, hoe laer is die vlakke van geweld in die skole wat ondersoek is. Die omgekeerde, naamlik dat hoe swakker die skoolkultuur en -klimaat ervaar word, hoe hoër die vlakke van geweld is, is ook waar.

In hoofstuk 6 word oor die kwalitatiewe fase van hierdie ondersoek gerapporteer. In hierdie hoofstuk word daar gepoog om die data wat handel oor individuele aspekte van skoolkultuur en -klimaat asook die skoolgeweldsaspekte wat deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude ingesamel te ondersoek en te beskryf. Die semi-gestruktureerde onderhoude is gedoen met leerders uit hoërisikoskole, asook leerders uit laerisikoskole. Hierdie metode leen hom daartoe dat leerders hulle persoonlike ervarings ten opsigte van skoolkultuur, -klimaat en -geweld in hulle

onderskeie skole kon weergee. Deur die toepassing van die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes word die data getrianguleer en gepoog om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verhoog.

Die sintese van die bevindings in hierdie studie, asook die gevolglike aanbevelings sal vervolgens in ooreenstemming met die doelwitte soos in hoofstuk 1 uiteengesit, gedoen word (cf. 1.3).

### **7.3 SINTESE VAN BEVINDINGE**

Die bevindings van die literatuurstudie oor skoolkultuur, -klimaat en -geweld soos dit in hoofstuk 2 en hoofstuk 3 aangebied word, sowel as die empiriese ondersoek van die invloed van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld in hoofstuk 5 en 6, word kortliks in hierdie afdeling weergegee en geïntegreer.

#### **7.3.1 Bevindings ten opsigte van die eerste probleemvraag en doelwit van die studie: Om deur middel van 'n literatuurstudie die konsepte *skoolkultuur* en *-klimaat* te ondersoek.**

Skoolkultuur en -klimaat is twee afsonderlike, maar hoogs verwante en interaktiewe dimensies in die funksionering van 'n skool. Albei konsepte is belangrik in die bepaling van die kwaliteit van die omstandighede ten opsigte van akademiese prestasies, nie-akademiese prestasies en die ervarings van positiewe of negatiewe skoolomgewings (cf. 2.1).

##### **➤ Skoolkultuur**

Elke skool beskik oor sy eie kultuur met 'n unieke stel gebruike, geskiedenis en morele gedrag- en verhoudingskodes. Dit wil sê dat skole gemeenskaplike verwagtinge binne elke skool ontwikkel wat oorsprong gee aan 'n stel ongeskrewe reëls waarby lede aanpas om sodoende goed saam te werk. Op hierdie manier word 'n gemeenskaplike skoolkultuur ontwikkel wat van een geslag na 'n ander oorgedra kan word (cf. 2.4.1).

Uit die definisies van skoolkultuur is bevind dat skoolkultuur nie staties is nie, maar voortdurend hervorm en ontwikkel soos die tradisies en rituele van 'n skoolgemeenskap op mekaar inwerk. Verskeie skrywers se definisies in die literatuur laat die klem op die volgende aspekte val:

- Skoolkultuur word gesien as 'n komplekse patroon van norme, houdings, oortuigings, gedrag, waardes, seremonies, tradisies en mites wat diep in elke aspek van die skool gesetel is (cf. 2.4.2).
- Skoolkultuurpatrone is blywend van aard en het 'n kragtige impak op prestasies, hoe mense dink, optree en voel (cf. 2.4.2).

Skoolkultuur is 'n algemene term vir die onderliggende veronderstellinge, waardes en norme in 'n skool, asook die mites, helde, simbole, praktyke en rituele waarin 'n latente kultuur homself manifesteer. Skoolkultuur kan dus gesien word as 'n weerspieëling van gedeelde idees, veronderstellinge en oortuigings wat elke skool sy eie identiteit en standaard van gedrag uitkomst gee (cf. 2.4.2). Uit die literatuurstudie is dit ook duidelik dat elke skool 'n sekere kultuur het wat bepaal hoe mense op mekaar reageer, wat hulle gaan doen of nie doen nie, en wat hulle as reg of verkeerd beskou. Dit wat in 'n skool gebeur sal gevolglik die kernwaardes en oortuigings van die skool weerspieël (cf. 2.4.3).

Uit die literatuurstudie is daar bevind dat kultuur uit verskeie interaktiewe elemente wat dinamies van aard is, bestaan. Dit beteken dat hierdie elemente deur verandering die bestaande kultuur in 'n skool kan beïnvloed en as gevolg daarvan ook die bestaande kultuur in 'n skool kan herstruktureer (cf. 2.4.3). Daar kan afgelei word dat hierdie kultuurelemente die lewe van onderwysers en leerders, asook die funksionering van skole positief of negatief kan beïnvloed en as belangrik beskou moet word indien daar veranderinge in 'n skool teweeg gebring wil word (cf. 2.4.3).

Verskeie skrywers soos Ebut en Fulton (2008), Peterson en Deal (2002), Berth (2002), asook Van der Merwe *et al.* (2003), sien kultuur as 'n netwerk van rituele, norme en waardes wat elke aspek van die skoollewe kan infiltrer en beïnvloed (cf. 2.4.4). Die verskillende skrywers lê egter klem op verskillende aspekte:

- Kultuur het 'n impak op die hele skoolomgewing (cf. 2.4.4).
- Kultuur het 'n impak op elke aspek van die skoollewe (cf. 2.4.4).
- Kultuur dra by tot die effektiwiteit of nie-effektiwiteit van die skoollewe (cf. 2.4.4).
- Kultuur hou die skool as 'n eenheid bymekaar of dit kan die skool uitmekaar skeur (cf. 2.4.4).

- Kultuur verskaf aan die skool 'n eiesoortige identiteit (cf. 2.4.4).

Volgens bogenoemde sienings kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat waar daar 'n positiewe skoolkultuur is, sulke skole effektiewe onderrig en leer sal lewer terwyl waar daar 'n negatiewe skoolkultuur is, sulke skole disfunksioneel kan wees (cf. 2.4.4). Skoolkultuur kan dus ook gesien word as 'n kragtige stelsel van rituele, norme en waardes waarop mense fokus, byvoorbeeld hulle graad van betrokkenheid by die skool en vlakke van motivering (cf. 2.4.5).

Skrywers soos Sullivan en Keney (2008), Tableman (2004), Cavanagh en Delhar (2001), Brady (2008) en Zepeda (2004) dui in hulle studies oor skoolkultuur en -geweld aan dat 'n positiewe skoolkultuur tot die verbetering van leerprosesse, en die verbintnisse tot die skool met die gevolglike vermindering van dissiplinêre probleme bydra (cf. 2.4.6). 'n Positiewe skoolkultuur kan dus 'n veiligheidsnetwerk teen skoolgeweld voorsien, maar dat 'n negatiewe skoolkultuur kan egter die aktiwiteite van onderwysers en leerders negatief beïnvloed (cf. 2.4.6).

#### ➤ **Skoolklimaat**

Uit die literatuurstudie blyk dit dat opvoedkundiges en navorsers nie kan ooreenkom oor 'n eenvormige betekenis van die terminologie of definisies van skoolklimaat nie (cf. 2.6.2). Volgens verskeie bronne word skoolklimaat as 'n algemene begrip verskillend deur skrywers gedefinieer.

- Skoolklimaat word gesien as die waargenome, subjektiewe effek van die formele skoolsisteem, die informele leierskapstyl van skoolhoofde en die invloed van belangrike omgewingsfaktore op die houdings, oortuigings, waardes en motivering van mense wat in 'n bepaalde skool werk (cf. 2.6.2).
- Skoolklimaat is 'n breë konsep wat na onderwysers en leerders se persepsies van die skool verwys, met ander woorde, hoe onderwysers en leerders hulle skoolomgewing ervaar en hoe dit hulle gedrag beïnvloed (cf. 2.6.2).
- Skoolklimaat is die unieke atmosfeer in 'n spesifieke skool en die wyse waarop mense hierdie atmosfeer in die skool ervaar (cf. 2.6.2).
- Skoolklimaat is die sosiale atmosfeer waarin mense op mekaar en die skoolomgewing inwerk, asook hulle persepsies en ervarings van veiligheid, verwagtinge en verhoudings (cf. 2.6.2).

- Skoolklimaat sluit aspekte soos geraasvlakke, fisiese strukture, grootte van die skool, kommunikasiekanale en veiligheid in, asook hoe onderwysers en leerders hierdie aspekte ervaar (cf. 2.6.2).

Uit bogenoemde sienings kan tot die gevolgtrekking gekom word dat skoolklimaat uit 'n komplekse stel elemente wat na die kwaliteit en karakter van die skoollewe verwys, bestaan. Die kwaliteit en karakter word gebaseer op die patrone van die leerevarings in die skool en weerspieël norme, doelwitte, waardes, interpersoonlike verhoudings, onderrig, leer en organisatoriese strukture (cf. 2.6.2).

Uit die literatuur is daar bevind dat daar vier dimensies van die skoollewe is wat skoolklimaat beïnvloed, naamlik veiligheid, onderrig en leer, verhoudings en omgewing (cf. 2.7). Veilige skole word gekarakteriseer deur goeie dissipline, kommunikasie en 'n afwesigheid of lae vlakke van misdaad en geweld (cf. 2.7.1). Onderrig en leer omvat die gebruik van strategieë om maksimale geleentede vir interaksie tussen onderwyser en leerder te skep (cf. 2.7.2). Verhoudings in 'n skoolgemeenskap kan beide die kultuur en klimaat in 'n skool positief of negatief beïnvloed (cf. 2.7.3). Uit omskrywings van die fisiese omgewing in die literatuur is daar bevind dat die leeromgewing die kwaliteit van onderrig en leer kan beïnvloed, en dat indien skole goed onderhou en herstel word, dit 'n positiewe skoolklimaat daar kan stel (cf. 2.7.5).

### **7.3.2 Bevindings ten opsigte van die tweede probleemvraag en doelwit van die studie: Om deur middel van 'n literatuurstudie die aanleidende faktore tot skoolgeweld, asook die konsep van skoolgeweld te ondersoek.**

Skoolgeweld in Suid-Afrika is 'n kritieke probleem (cf. 1.1; 3.1). Dit het 'n negatiewe impak op die kognitiewe en sosiale ontwikkeling van leerders. Geweld kan die risiko van antisosiale gedrag verhoog wat tot kriminele gedrag aanleiding kan gee. In die skool self kan geweld 'n negatiewe impak op die akademiese ontwikkeling en prestasies van leerders hê, sowel as op die vermoë van leerders om op 'n gesonde manier binne en buite die skoolomgewing te funksioneer (cf. 3.1).

Skoolgeweld as 'n algemene begrip het verskillende betekenis vir verskillende persone. Volgens verskeie bronne word skoolgeweld verskillend deur skrywers gedefinieer.

- Skoolgeweld is gemeenskapsgeweld wat skole binnegedring het (cf. 3.4.2).
- Skoolgeweld is moedswillige en onwettige daade van mens-georkestreerde geweld (cf. 3.4.2).
- Skoolgeweld is kommerwekkende en ontstellende gedragsprobleme wat leerders in die skool openbaar (3.4.2).
- Skoolgeweld is gedragspatrone wat 'n skool se opvoedkundige missie of klimaat van respek skend (3.4.2).
- Skoolgeweld is die gedragspatrone van leerders wat met fisiese geweld gekoppel word en wat poog om fisiese beserings aan enige persoon of skade aan skooliendom teweeg te bring (cf. 3.4.2).
- Skoolgeweld is ongevraagde gedragspatrone wat negatiewe uitkomste vir leerders of ander entiteite (soos skoolgeboue) tot gevolg het (cf. 3.4.3).

Tipiese gedragspatrone wat onder leerders gevind is, sluit die volgende in:

- Dade soos diefstal, vandalisme en brandstigting (cf. 3.4.3).
- Dade soos intimidasie, afknouery en aanrandings (cf. 3.4.3).
- Dade soos seksuele teistering, seksuele aanranding en verkragting (cf. 3.4.3).
- Afwykende en onwenslike gedrag soos onwettige afwesigheid (cf. 3.4.3).

Op grond van die literatuurstudie kan tot die gevolgtrekking gekom word dat geweld in skole nie net geassosieer kan word met psigologiese en liggaamlike skade nie, maar ook met skade aan skoolgeboue en strukture (cf. 3.4.3).

Uit die literatuurstudie blyk ook dat daar verskeie oorsake van skoolgeweld is, byvoorbeeld: die miskenning van kinderrechte (cf. 3.4.4.1); gesinsgeweld (cf. 3.4.4.2); gemeenskapsomgewing (cf. 3.4.4.3) en die skoolomgewing (cf. 3.4.4.4). Vir die doel van hierdie studie is die bevindinge ten opsigte van die skoolomgewing as oorsaak van skoolgeweld van groot belang.

Leerders in openbare en private skole het die reg om gevrywaar te wees teen geweld en het die reg om teen mishandeling, verwaarlosing en skeltaal beskerm te word (cf. 3.4.4.1; 3.4.4.4). Uit die literatuurstudie is risikofaktore van die skoolomgewing soos smokkelkroeë, drankwinkels, gebrek aan omheining, die

gebrek aan die beheer van toegang, dwelm- en drankmisbruik, bendes, seksuele teistering, afknouery, vandalisme, wapens en verbale aggressie, as oorsake van skoolgeweld geïdentifiseer (cf. 3.4.4.4).

Ten opsigte van bullebakkery en viktimisering is bevind:

- Dat dit in toenemende mate 'n bydrae tot skoolgeweld kan lewer (cf. 3.4.4.4).
- Dat dit verskillende elemente van 'n kultuur van geweld dra (cf. 3.4.4.4).
- Dat dit 'n faktor is wat tot toekomstige probleme met geweld en delinkwensie kan lei (cf. 3.4.4.4).
- Dat dit tot antisosiale gedragpatrone soos vandalisme, diefstal, drankmisbruik en skoolversuim kan lei (cf. 3.4.4.4).
- Dat dit as 'n direkte oorsaak van skoolgeweld beskou kan word (cf. 3.4.4.4).

Ten opsigte van bendes, wapens, dwelms en drankmisbruik is bevind:

- Dat dit faktore is wat tot skoolgeweld lei (cf. 3.4.4.4).
- Dat dit aanleiding tot gewelddadige gedrag kan gee (cf. 3.4.4.4).
- Dat dit die insidensie van geweld in skole kan vererger (cf. 3.4.4.4).
- Dat dit as 'n vorm van geweld beskou kan word (cf. 3.4.4.4).

Ten opsigte van gewelddadige dissipline is bevind dat:

- Lyfstraf 'n bedreiging vir die veiligheid van 'n skool kan inhou (cf. 3.4.4.4).
- Daar 'n betekenisvolle verband tussen lyfstraf en die daaropvolgende antisosiale en delinkwente gedragpatrone is (cf. 3.4.4.4).

Ten opsigte van 'n wanordelike skoolomgewing is bevind dat:

- Wanneer die simbole van wanorde (sosiale wanorde: dronkenskap, dwelmmisbruik, prostitusie. Fisiese wanorde: verwaarlosing en verval.) voorkom, geweld ook kan toeneem (cf. 3.4.4.4).
- Omgewingswanorde tot meer wanorde aanleiding kan gee en dit weer die vlakke van skoolgeweld kan verhoog (3.4.4.4).
- Omgewingswanorde kan tot vrees vir misdaad lei en dit kan op sy beurt tot vreesverwante gedrag aanleiding gee (cf. 3.4.4.4).



- Vervalle omgewingstrukture kan 'n negatiewe impak op die algemene veiligheid van skole hê (cf. 3.4.4.4).

Uit bogenoemde bevindinge ten opsigte van skoolgeweld en die faktore wat tot skoolgeweld kan lei, kan tot die gevolgtrekking gekom word dat geweld in skole nie net met psigologiese en liggaamlike skade geassosieer kan word nie, maar ook met skade aan skoolgeboue en skoolstrukture. Die probleem kan ook verder lei tot die disintegrasie van onderwys, asook tot 'n gees van wanhoop en vrees onder onderwysers en leerders (cf. 3.4.3).

### **7.3.3 Bevindinge ten opsigte van die derde en vierde probleemvrae en doelwitte van die studie: Om deur middel van kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoeke die uitwerking van skoolkultuur en –klimaat op skoolgeweld asook soos dit deur leerders in die Oos-Kaapprovinsie skole ervaar word, vas te stel.**

Vir die doel van hierdie studie word daar gebruik gemaak van die *Verklarende Ontwerp*. Die kwalitatiewe data word gebruik om die resultate van die kwantitatiewe resultate aan te vul.

Die kwantitatiewe ondersoek is na aanleiding van twee hipotetiese stelings gedoen:

- Hipotese 1: Skoolkultuur en -klimaat kan gebruik word om 'n beduidende persentasie van die variansie in skoolgeweld te verklaar.
- Hipotese 2: Beduidende verskille in die gemiddelde tellings vir skoolveiligheid, -kultuur, -klimaat en skoolgeweld kom in die volgende biografiese veranderlikes vir leerders voor, naamlik geslag, graad, skoolomgewing, skoolligging, skoolgrootte, skoolenkelgeslag en gemengdegeslagskole.

Skoolkultuur en -klimaat is twee afsonderlike, maar hoogs verwante en interaktiewe dimensies van die skoollewe wat elke aspek in 'n skool kan affekteer. Dit beïnvloed byvoorbeeld die fokus, betrokkenheid, motiveringsvlakke, produktiwiteitsvlakke en gedragpatrone in die skoolgemeenskap (cf. 2.9). Vervolgens gaan daar gekyk word na bevindinge en gevolgtrekkings ten opsigte van die skoolveiligheid, -kultuur, -klimaat, asook skoolgeweld.

➤ **Skoolveiligheid**

**Kampusontwrigting, dwelm- en drankmisbruik, asook die dra van wapens**

Bevindinge uit die literatuurstudie:

- 'n Veilige skool is waar leerders toegelaat word om op 'n positiewe en nie dreigende manier met mekaar te kommunikeer (cf. 2.7.1).
- 'n Veilige skool is waar onderwys in 'n omgewing kan plaasvind wat vry van intimidasie, geweld en vrees is (cf. 2.7.1).
- 'n Veilige skool is 'n plek wat vry is van afknouery en waar verwagte gedragsoptredes duidelik gekommunikeer, konsekwent en regverdig toegepas word (cf. 2.7.1).
- Skoolveiligheid is die afwesigheid van enige vorm van geweld soos fisiese aanranding, emosionele aftakeling, seksuele misbruik en skeltaal (cf. 2.7.1.1).
- Skoolveiligheid is die afwesigheid van diefstal, vandalisme en brandstigting (cf. 3.4.3).
- Skoolveiligheid is die afwesigheid van die dra van wapens, die misbruik van dwelms en alkohol, asook bullebakery (cf. 3.4.4.4).

Bevindinge uit die empiriese navorsing:

- Kampusontwrigting, dwelmmisbruik en die dra van wapens kom in skole voor (cf. 5.9.1).
- Skole ervaar skoolveiligheid op verskillende vlakke van intensiteit (cf. 6.4.1).
- Hoërisikoskole ervaar skoolveiligheid meer negatief (cf. 6.4.1).
- Gewelddadige gedrag kom pertinent en op 'n gereelde grondslag in hoërisikoskole voor (cf. 6.4.1; 6.5).
- Gewelddadige gedrag kom wel in laerisikoskole voor, maar nie op 'n gereelde grondslag nie (cf. 6.4.1; 6.5).
- Diefstal, afknouery en vandalisme kom in beide hoë- en laerisikoskole voor (cf. 6.4.1; 6.5).

- Ten opsigte van die gebruik van dwelms, alkohol en die dra van wapens toon bevindinge dat hoërisikoskole meer aan hierdie verskynsels blootgestel word (cf. 5.9.1).
- Ten opsigte van die dra van wapens en fisiese aanvalle toon die bevindinge dat seuns meer skuldig is aan hierdie oortredinge as meisies (cf. 5.9.3).
- Plattelandse skole ervaar meer fisiese en verbale teistering, die dra van wapens en fisiese aanvalle, asook seksuele teistering as stedelike skole (cf. 5.9.3).
- Leerders in seunskole ervaar meer insidente van geweld as leerders in meisieskole (cf. 5.9.3).
- Leerders in gemengde skole ervaar meer fisiese en verbale teistering, afdreiging met wapens, fisiese aanvalle, asook seksuele teistering as leerders in enkelgeslagskole (cf. 5.9.3).
- Die kwantitatiewe studie ten opsigte van seksuele teistering toon dat hierdie verskynsel in beide hoë- en laerisikoskole voorkom (cf. 5.9.1).
- Die kwalitatiewe studie toon dat die tendense van die voorkoms van seksuele teistering as gevolg van teenstrydige antwoorde nie vasgestel kan word nie (cf. 6.5).

#### Gevolgtrekkings:

Uit die bevindinge van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe studies kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat skole in die Oos-Kaapprovinsie aan skoolveiligheidsrisiko's onderworpe is. Dit sluit aan by die algemene publieke siening dat geweld in Suid-Afrikaanse skole 'n algemene tendens geword het en dat dít 'n kritieke probleem in skole blyk te wees (cf. 3.1). Alhoewel die bevindinge toon dat daar nie 'n hoë intensiteit en onbeheerbare geweld in skole voorkom nie, blyk dit tog dat die insidente van kampusontwrigting, die voorkoms van dwelm- en drankmisbruik, asook die dra van wapens in skole, onrusbarend is. Ten slotte kan daar ook tot die gevolgtrekking gekom word dat alhoewel seuns meer betrokke is by geweldsmisdade as dogters, dogters nie by die voorkoms van geweldsmisdade uitgesluit kan word nie.

## ➤ Skoolkultuur en -klimaatsaspekte

### Reëls en norme

#### Bevindinge uit die literatuur

- Reëls en norme is interaktiewe elemente van skoolkultuur (cf. 2.4.3).
- Waar 'n skool 'n positiewe kultuur van reëls en norme het, sal dit tot die vermindering van dissiplinêre probleme, asook die daarstelling van 'n veiligheidsnet teen skoolgeweld bydra (cf. 2.4.6).
- Beleidstukke en uiteengesette reëls is belangrike skoolklimaatrigtingwysers om fisiese veiligheid in skole te verseker (cf. 2.7).
- Veilige skole word deur gedragskodes gekarakteriseer, wat verantwoordelike gedrag verseker (cf. 2.7.1).
- Skole moet vasgestelde beleidstukke en reëls ten opsigte van gevaarvoorkoming en die hantering van krisisse hê (cf. 2.7.1.1).
- Beleidstukke en reëls moet duidelik en maklik verstaanbaar wees, effektief aan almal gekommunikeer word, konsekwent en regverdig toegepas word, asook deur die skoolgemeenskap aanvaar word (cf. 2.7.1.1).

#### Bevindinge uit die empiriese navorsing

- Laerisikoskole ervaar reëls en norme meer positief as hoërisikoskole (cf. 5.9.1).
- Redelike hoë tellings (gemiddeld 3,74 uit 'n skaal van 5) dui daarop dat leerders in hoë- en laerisikoskole die reëls en norme positief ervaar (cf. 5.9.1)
- Reëls en norme as 'n skaal van skoolkultuur en -klimaat toon saam met die ander skoolkultuur en -klimaatskale 'n beduidend negatiewe korrelasie met die geweldskale (cf. 5.9.2).
- Reëls en norme toon op 'n 1%-peil dat dit 'n unieke bydrae tot die verklaring in die variansie van die drie geweldskale lewer (cf. 5.9.2).
- Die effekgroottes toon egter dat die individuele resultate van reëls en norme nie van enige praktiese belang is nie (cf. 5.9.2).

- Daar is verskille in die tellings vir die drie graadgroepe ten opsigte van reëls en norme, maar die resultate toon 'n klein verskil en dit is gevolglik nie van belang nie (cf. 5.9.3).
- Leerders in stedelike skole ervaar reëls en norme meer positief as leerders uit die plattelandse skole (cf. 5.9.3).
- Leerders in enkelgeslagskole ervaar reëls en norme meer positief as leerders in gemengdegeslagskole (cf. 5.9.3).
- Skoolreëls word deur leerders as verstaanbaar en toepaslik beskou (cf. 6.4.2).
- Laerisikoskole ervaar die reëls teen geweld as streng, nodig en toepaslik terwyl hoërisikoskole die reëls nie altyd respekteer en nakom nie (cf. 6.4.2).

### Gevolgtrekkings

Volgens die bevindinge uit die literatuur kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat reëls en norme 'n belangrike rol in die voorkoming van geweld speel. Dit is egter belangrik dat die reëls duidelik, effektief en verstaanbaar moet wees.

Uit die bevindinge van die empiriese navorsing is dit duidelik dat leerders in skole van die Oos-Kaapprovinsie die skoolreëls verstaan, asook die belangrikheid daarvan insien. Dit sluit aan by die bevindinge dat skole in die Oos-Kaapprovinsie nie aan 'n hoë intensiteit van veiligheidsrisiko's blootgestel word nie. Dit kom uit beide die kwantitatiewe resultate en die kwalitatiewe resultate voor of die leerders in hoërisikoskole die reëls in hulle skole minder respekteer. Alhoewel die effekgroottes toon dat die individuele resultate van reëls en norme nie van enige praktiese belang is nie, dit tog saam met die ander skale van skoolkultuur en -klimaat 'n bydrae tot geweld in skole lewer; dit wil sê, dat die afwesigheid van effektiewe en duidelike reëls in skole tot 'n onveilige omgewing kan bydra.

### **Fisiese veiligheid**

Bevindinge uit die literatuurstudie

- 'n Positiewe skoolkultuur kan 'n omgewing skep waar mense fisies veilig voel (cf. 2.4.6).

- Bedreigings van skoolveiligheid soos bendes, gevegte en konflik kan slegs aangespreek word indien die skool oor 'n positiewe en gerespekteerde kultuur beskik (cf. 2.4.6).
- Fisiese veiligheid word as 'n kerndimensie van skoolklimaat beskou (cf. 2.7).
- Fisiese veiligheid word gekenmerk deur die afwesigheid van enige vorm van geweld soos byvoorbeeld fisiese aanranding, emosionele aftakeling, seksuele misbruik en skeltaal (cf. 2.7.1.1).
- Om fisiese veiligheid te verseker, moet daar skoolveiligheidsplanne in plek wees (cf. 2.7.1.1).

#### Bevindinge uit die empiriese navorsing

- Teen die verwagtinge, ervaar hoërisikoskole fisiese veiligheid beter as laerisikoskole (cf. 5.9.1).
- Redelike hoë tellings (gemiddeld 3,38 uit 'n skaal van 5) dui daarop dat leerders in sowel die hoë- as die laerisikoskole 'n hoë mate van fisiese veiligheid ervaar (cf. 5.9.1).
- Fisiese veiligheid as 'n skaal van skoolkultuur en -klimaat toon saam met die ander skoolkultuur- en -klimaatskale 'n beduidend negatiewe korrelasie met die drie geweldskale (cf. 5.9.2).
- Fisiese veiligheid toon op die 1%-peil dat dit 'n unieke bydra maak tot die verklaring in die variansie van die geweldskale (cf. 5.9.2).
- Die effekgroottes toon egter dat die individuele resultate van fisiese veiligheid nie van praktiese waarde is nie (cf. 5.9.2).
- Leerders in enkelgeslagskole ervaar fisiese veiligheid meer positief as leerders in gemengdegeslagskole (cf. 5.9.3).
- Alle leerders voel oor die algemeen veilig (cf. 6.4.2).

#### Gevolgtrekkings

Volgens die bevindinge uit die literatuur word fisiese veiligheid gekenmerk deur die afwesigheid van enige vorm van geweld soos byvoorbeeld fisiese aanranding, emosionele aftakeling, seksuele misbruik en skeltaal.

Volgens die bevindings uit die empiriese navorsing ervaar hoërisikoskole fisiese veiligheid tot 'n hoër mate as laerisikoskole. Volgens beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe bevindings is dit egter van belang om daarop te let dat die verskil tussen die twee groepe gering is (cf. 5.9.1). Uit die empiriese bevindings kan ook tot die gevolgtrekking gekom word dat leerders in skole van die Oos-Kaapprovinsie oor die algemeen hulle skole as redelik veilig ervaar. Die bevinding dat die effekgrootte van fisiese veiligheid nie van praktiese belang is nie, moet gesien word teen die agtergrond dat al die aspekte van skoolkultuur en -klimaatsaspekte gesamentlik wel 'n bydrae tot geweld in skole kan lewer (cf. 5.9.2). Dit wil sê dat indien skole nie fisiese veiligheid kan verseker nie, dit 'n bydrae tot insidente in skole lewer.

### **Sosiale en emosionele sekerheid**

Bevindinge uit die literatuurstudie

- 'n Positiewe kultuur skep 'n omgewing waar mense sosiaal en emosioneel veilig voel (cf. 2.4.6).
- Kultuurprogramme in 'n skool wat op die verbetering van wedersydse respek, onderlinge verhoudings, empatie met ander en 'n gesonde skoolomgewing konsentreer, kan skoolgeweldsmisdade teenstaan (cf. 2.4.6).
- Skoolveiligheid behels meer as net fisiese veiligheid: dit sluit ook psigologiese veiligheid in (cf. 2.7.1.2).
- Verbale dreigemente, beledigende en aanstootlike taalgebruik of gebare, uitsluiting, vernedering, teistering, afpersing en alle vorms van intimidasie kan aanleiding tot ernstige misdaad en geweld gee (cf. 2.7.1.2).

Bevindinge uit die empiriese navorsing

- Laerisikoskole ervaar 'n hoër mate van sosiale en emosionele sekerheid as hoërisikoskole (cf. 5.9.1; 6.4.2).
- Redelike hoë tellings (gemiddeld 3,43 uit 'n totaal van 5) dui daarop dat leerders 'n hoë mate van sosiale en emosionele sekerheid ervaar (cf. 5.9.1).
- Sosiale en emosionele sekerheid as 'n skaal van skoolkultuur en -klimaat toon saam met die ander skoolkultuur en -klimaatskale 'n beduidend negatiewe korrelasie met die drie geweldskale (cf. 5.9.2).

- Sosiale en emosionele sekerheid toon op die 1%-peil dat dit 'n unieke bydrae maak tot die verklaring in die variansie met die drie geweldskale (cf. 5.9.2).
- Die effekgroottes toon egter dat die individuele resultate van sosiale en emosionele sekerheid nie van praktiese waarde is nie (cf. 5.9.2).
- Leerders in stedelike skole ervaar emosionele sekerheid beter as leerders in plattelandse skole (cf. 5.9.3).
- Leerders in enkelgeslagskole ervaar emosionele sekerheid beter as leerders in gemengdegeslagskole (cf. 5.9.3).
- Alle leerders ervaar dat groeppvorming plaasvind en sien dit in 'n negatiewe lig. (cf. 6.4.2).

### Gevolgtrekkings

Volgens die bevindings in die literatuurstudie kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat sosiale en emosionele sekerheid 'n sleutelement in die voorkoming van misdaad en geweld kan wees.

Uit beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe bevindings kan daar afgelei word dat hoërisikoskole sosiale en emosionele sekerheid meer negatief as laerisikoskole ervaar aangesien daar nie in hoërisikoskole 'n goeie vertrouensverhouding tussen leerders en onderwysers bestaan nie, groeppvorming en uitsluiting vind daar plaas en daar is nie sisteme in plek om gewelddadige voorvalle te rapporteer nie (cf. 6.4.2). Die bevinding dat die effekgrootte van sosiale en emosionele sekerheid nie van praktiese belang is nie, moet gesien word teen die agtergrond dat al die aspekte van skoolkultuur en -klimaat gesamentlik wel 'n bydrae tot geweld in skole lewer (cf. 5.9.2). Dit beteken dat indien sosiale en emosionele sekerheid nie positief in die skole ervaar word nie, dit 'n bydrae tot insidente van geweld kan lewer.

### Ondersteuning vir leer

Bevindinge uit die literatuurstudie

- 'n Positiewe kultuur is waar daar 'n gemeenskaplike etos van omgee en 'n gemeenskaplike verbintenis om leerders te onderrig, is (cf. 2.4.5).
- Waar skole 'n positiewe kultuur skep, dra dit by tot die verbetering van leerprosesse wat tot gevolg sal hê dat leerders 'n gevoel van verbintenis met



die skool ervaar en dit op sy beurt weer tot die vermindering van dissiplinêre probleme sal bydra (cf. 2.4.6).

- Die verbetering van skoolklimaat bevorder die leerprosesse in 'n skool (cf. 2.7.2.1).
- Daar is 'n verband tussen skoolklimaat, kwaliteit van onderrig, akademiese prestasies en geweldsvoorkoming (cf. 2.7.2.1).
- Skole moet 'n kultuur van inspirasie en motivering skep om leerders in staat te stel om individuele belange, talente, vermoëns en persoonlikhede te ontwikkel (cf. 2.7.2.1).
- Skole moet 'n klimaat van ondersteunende onderwyspraktyke soos konstruktiewe terugvoering, akademiese uitdagings, individuele aandag en geleenthede om kennis en vaardighede te demonstreer, daarstel (cf. 2.7.2.1).

#### Bevindinge uit die empiriese navorsing

- Teen die verwagting in ervaar leerders in hoërisikoskole die ondersteuning deur onderwysers beter as leerders in die laerisikoskole (cf. 5.9.1).
- 'n Hoë gemiddelde telling vir beide groepe leerders (gemiddeld 4,05 uit 'n skaal van 5) dui daarop dat alle leerders 'n hoë mate van ondersteuning deur onderwysers ervaar (cf. 5.9.1).
- Ondersteuning vir leer as 'n aspek van skoolkultuur en -klimaat toon slegs met die geweldskaal van wapens en fisiese aanvalle 'n beduidend negatiewe korrelasie (cf. 5.9.2).
- Ondersteuning vir leer toon op die 1%-peil dat dit nie 'n bydrae maak tot die verklaring van die variansie met die geweldskale nie (cf. 5.9.2).
- Leerders in enkelgeslagskole ervaar ondersteuning deur onderwysers beter as leerders in gemengdegeslagskole (cf. 5.9.3).
- Leerders in hoërisikoskole ontvang meer ondersteuning van hulle onderwysers ten opsigte van studiemetodes as die leerders in laerisikoskole (cf. 6.4.2).

- Van die leerders in die hoërisikoskole, asook in die laerisikoskole ervaar die optredes en reaksies van sommige onderwysers by die oplossing van probleme, negatief (cf. 6.4.2).

### Gevolgtrekkings

Daar kan uit die bevindinge van die literatuurstudie tot die gevolgtrekking gekom word dat skole ondersteunend moet wees in hulle terugvoering na leerders, dat daar akademiese uitdagings gestel moet word, dat daar individuele aandag aan leerders geskenk moet word en dat daar geleenthede geskep moet word waar leerders hulle kennis en vaardighede kan uitstal.

Ten spyte van die bevindinge uit die kwantitatiewe navorsing dat leerders uit hoërisikoskole ondersteuning deur onderwysers meer positief ervaar as leerders uit laerisikoskole is dit duidelik dat leerders in skole van die Oos-Kaapprovinsie leerderondersteuning oor die algemeen positief ervaar. Hierdie bevinding word ook deur die kwalitatiewe bevindinge ondersteun. Dit is egter ook duidelik uit die kwalitatiewe navorsing dat nie alle leerders die ondersteuning van die onderwysers en die skool positief ervaar nie. Die bevinding dat die effekgrootte van ondersteuning van leer nie van praktiese belang is nie, moet gesien word teen die agtergrond dat alle aspekte van skoolkultuur en -klimaat gesamentlik wel 'n bydrae tot geweld in skole lewer (cf. 5.9.2). Dit beteken dat indien daar nie ondersteuning vir leer in skole plaasvind nie, dit aanleiding tot insidente van geweld kan gee.

### **Sosiale en burgerlike leer**

#### Bevindinge uit die literatuurstudie

- 'n Skool met 'n negatiewe kultuur word gekenmerk deur negatiewe gesprekke, interaksies en beplanning (cf. 2.4.5).
- Kernvaardighede vir akademiese en sosiaal-emosionele leer sluit in verantwoordelike besluitneming, omgee vir ander en kennis van hoe om op te tree (cf. 2.7.2.2).
- Skole wat 'n positiewe kultuur deur karakterbou en sosiale vaardighede bevorder, het 'n beter kans om skoolgeweld te voorkom (cf. 2.4.6).
- Sosiale en burgerlike leer kan interne en eksterne wanorde verminder (cf. 2.7.2.2).

- Sosiale en burgerlike leer kan interpersoonlike geweld en wanaanpassings voorkom (cf. 2.7.2.2).

#### Bevindinge uit die empiriese navorsing

- Hoërisikoskole se tellings toon dat hierdie leerders sosiale en burgerlike leer meer positief as laerisikoskole ervaar. Die verskil is egter minimaal (cf. 5.9.1).
- 'n Hoë telling (gemiddeld 3,36 uit 'n skaal van 5) dui daarop dat leerders sosiale en burgerlike leer positief ervaar (cf. 5.9.1).
- Sosiale en burgerlike leer toon slegs met een van die geweldskale, naamlik fisiese en verbale teistering, 'n beduidend negatiewe korrelasie (cf. 5.9.2).
- Sosiale en burgerlike leer toon op die 1%-peil dat dit 'n bydrae maak tot die verklaring van die variansie met die geweldskale (cf. 5.9.2).
- Leerders in enkelgeslagskole ervaar sosiale en burgerlike leer beter as leerders in gemengdegeslagskole (cf. 5.9.3).
- Leerders in hoërisikoskole is ingestel op konfrontasie en hulle toon dikwels 'n gebrek aan kommunikasievaardighede (cf. 6.4.2).
- Leerders in laerisikoskole het strategieë wat hulle volg wanneer interpersoonlike probleme aangespreek word (cf. 6.4.2).

#### Gevolgtrekkings

Daar kan uit die bevindinge van die literatuurstudie tot die gevolgtrekking gekom word dat ondersteuning en onderrig aan leerders insluit die ontwikkeling van sosiale en burgerlike kennis asook die ontwikkeling van vaardighede soos effektiewe luistervaardighede, konflikhantering, verdraagsaamheid en verantwoordelikheid, asook etiese besluitneming.

Uit die bevindinge van die empiriese navorsing kan tot die gevolgtrekking gekom word dat beide die hoë- en die laerisikoskole positiewe ervarings ten opsigte van sosiale en burgerlike leer het. Dit kom egter voor of leerders in die hoërisikoskole wel in sosiale en burgerlike leer onderrig word, maar nog nie alle vaardighede aangeleer het nie. Uit die kwalitatiewe navorsing het dit byvoorbeeld geblyk dat kommunikasievaardighede asook konflikhantering by hoërisikoskole nie na wense is nie. Die bevinding dat die effekgroottes van sosiale en burgerlike leer nie van

praktiese belang is nie, moet teen die agtergrond dat al die aspekte van skoolkultuur en -klimaat gesamentlik wel 'n bydrae tot geweld in skole lewer, gesien word. Dit beteken dat indien daar nie voldoende kennis en vaardighede ten opsigte van sosiale en burgerlike leer is nie, dit tot insidente van geweld kan lei.

### **Interpersoonlike verhoudings. Respek vir verskeidenheid**

#### Bevindinge uit die literatuurstudies

- Een van die kenmerke in 'n skool waar 'n positiewe kultuur heers, is dat alle leerders produktiewe verhoudings met ander leerders, onderwysers en lede van die gemeenskap het (cf. 2.4.3).
- Kultuurprogramme in 'n skool wat op wedersydse respek en goeie onderlinge verhoudings gerig is, staan 'n goeie kans om skoolgeweldsmisdade teen te werk (cf. 2.4.6).
- Positiewe leerders-tot-leerders, volwassenes-tot-volwassenes, leerders-tot-volwassenes en volwassenes-tot-leerders verhoudings en respek is van die belangrikste kerndimensies om 'n positiewe skoolklimaat in 'n skool te vestig (cf. 2.7).
- Leerders wat effektiewe onderrig ontvang maak gewoonlik van 'n skool se sosiale strukture, te wete die interaksie met medeleerders, asook onderwysers en skoolpersoneel gebruik (cf. 2.7.3).
- Verhoudings in 'n skool met 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat word gewoonlik gekarakteriseer deur veiligheid, wedersydse vertrouwe en respek (cf. 2.7.3.1).

#### Bevindinge uit die empiriese navorsing

- Laerisikoskole ervaar respek vir verskeidenheid beter as die leerders in die hoërisikoskole (cf. 5.9.1).
- 'n Redelike hoë telling (3,34 uit 'n skaal van 5) dui daarop dat leerders 'n hoë mate van respek vir verskeidenheid ervaar (cf. 5.9.1).
- Respek vir verskeidenheid as 'n aspek van skoolkultuur en -klimaat toon saam met die ander skoolkultuur- en -klimaatskale 'n beduidend negatiewe korrelasie met al drie geweldskale (cf. 5.9.2).

- Respek vir verskeidenheid toon op die 1%-peil dat dit nie 'n bydrae maak tot die verklaring van die variansie met die geweldskale nie (cf. 5.9.2).
- Leerders in enkelgeslagskole ervaar respek vir verskeidenheid beter as leerders in gemengdegeslagskole (cf. 5.9.3).
- Leerders het uiteenlopende sienings ten opsigte van respek vir verskeidenheid (cf. 6.4.2).
- Volgens die kwalitatiewe resultate ervaar die meerderheid leerders dat onderwysers respek teenoor hulle toon (cf. 6.4.2).

### Gevolgtrekkings

Uit die bevindinge van die literatuurstudie kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat wedersydse respek tussen leerders, asook tussen leerders en onderwysers, bepalend is om insidente van geweld in skole teen te werk.

Volgens die bevindinge van die empiriese navorsing ervaar die meerderheid leerders in die Oos-Kaapprovinsie hierdie wedersydse respek positief. Alhoewel die laerisikoskole respek vir verskeidenheid beter ervaar, dui die tellings tussen die laerisikoskole en die hoërisikoskole 'n geringe verskil (0,06) aan. Dit sluit aan by die bevinding uit die kwalitatiewe navorsing dat leerders respek van hulle onderwysers ervaar. Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat die meeste leerders in die Oos-Kaapprovinsie respek vir verskeidenheid positief ervaar. Die bevinding dat die effekgroottes van respek vir verskeidenheid nie van praktiese belang is nie, moet teen die agtergrond dat al die aspekte van skoolkultuur en -klimaat gesamentlik wel 'n bydrae tot geweld in skole bydra, gesien word. Dit beteken dat indien daar nie goeie verhoudings en respek tussen alle betrokke partye by die skool is nie, dit tot insidente van geweld kan lei.

### **Sosiale ondersteuning – volwassenes**

Bevindinge uit die literatuurstudie

- 'n Skool met 'n kultuur van onderrig en leer is wanneer leerders 'n produktiewe verhouding met onderwysers en lede van die gemeenskap het (cf. 2.4.3).
- 'n Skool met 'n positiewe kultuur het 'n gemeenskaplike etos van omgee en 'n gemeenskaplike verbintenis om leerders te onderrig (cf. 2.4.5).

- Kultuurprogramme in 'n skool wat op onderlinge verhoudings gerig is, staan 'n kans om geweldsmisdade teen te staan (cf. 2.4.6).
- Skoolklimaataanwysers vir ondersteuning aan leerders deur volwassenes sluit samewerkings- en vertrouensverhoudings tussen volwassenes en leerders in, in terme van ondersteuning, hoë verwagtinge vir sukses, gewilligheid om te luister en persoonlike sorg (cf. 2.7).
- Leerders in 'n skool behoort 'n gesonde en ondersteunende verhouding met ten minste een volwassene in die skool te hê (cf. 2.7.3.1).
- Goeie verhoudings tussen leerders en volwassenes in 'n skool word gekarakteriseer deur veiligheid, wedersydse vertroue en respek (cf. 2.7.3.1).
- Volwassenes in 'n skool deel die verantwoordelikheid om verhoudings tussen leerders en volwassenes daar te stel wat die algemene welstand en sukses van leerders sal verseker (cf. 2.7.3.1).

#### Bevindings uit die empiriese navorsing

- Uit die resultate van die kwantitatiewe resultate blyk dit laerisikoskole sosiale ondersteuning deur volwassenes meer positief as leerders in hoërisikoskole ervaar (cf. 5.9.1).
- 'n Hoë telling (gemiddeld 3,64 uit 'n skaal van 5) dui daarop dat leerders uit beide die hoë- en die laerisikoskole 'n hoë mate van sosiale ondersteuning deur volwassenes ervaar (cf. 5.9.1).
- Sosiale ondersteuning deur volwassenes as 'n aspek van skoolkultuur en -klimaat toon saam met die ander skale 'n beduidend negatiewe korrelasie (cf. 5.9.2).
- Sosiale ondersteuning deur volwassenes toon op die 1%-peil dat dit nie 'n unieke bydrae tot die verklaring van die variansie in die geweldskale lewer nie (cf. 5.9.2).
- Uit die resultate van die kwalitatiewe navorsing ervaar leerders uit die laerisikoskole die ondersteuning van volwassenes in 'n positiewe lig (cf. 6.4.2).
- Leerders in hoërisikoskole voel dat hulle nie hulle onderwysers met persoonlike probleme kan vertrou nie (cf. 6.4.2).

- Leerders in die laerisikoskole ervaar die reaksies van onderwysers op hulle probleme positief (cf. 6.4.2).

### Gevolgtrekkings

Daar kan uit die bevindinge van die literatuurstudie tot die gevolgtrekking gekom word dat, in skole waar daar 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat heers, leerders goeie verhoudings met volwassenes in die skool het. Dit het ook geblyk dat leerders met minstens een volwasse persoon in die skool 'n gesonde en ondersteunende verhouding het.

Beide die resultate van die kwantitatiewe en kwalitatiewe dui daarop dat, leerders in die Oos-Kaapprovinsie oor die algemeen goeie verhoudings met volwassenes in die skool ervaar, maar dat daar tog leerders is wat nie tevrede is met hulle bestaande verhoudings nie. Dit kom voor asof daar tekorte bestaan ten opsigte van vertrouwe en ondersteuning. Die bevinding dat die effekgrootte van sosiale ondersteuning deur volwassenes nie van praktiese belang is nie, moet gesien word teen die agtergrond dat al die aspekte van skoolkultuur en -klimaat gesamentlik wel 'n bydrae tot geweld in skole lewer. Dit beteken, dat indien daar nie ondersteuning deur volwassenes aan leerders in skole plaasvind nie, dit aanleiding tot insidente van geweld kan gee.

### **Sosiale ondersteuning – leerders**

#### Bevindinge uit die literatuurstudie

- 'n Skool met 'n kultuur van onderrig en leer is waar daar 'n netwerk van akademiese en persoonlike ondersteuning vir leerders bestaan (cf. 2.4.3).
- 'n Skool met 'n positiewe kultuur sal ook 'n gemeenskaplike etos van omgee en 'n gemeenskaplike verbintenis reflekteer (cf. 2.4.5).
- Kultuurprogramme wat op die verbetering van verhoudings tussen leerders gerig is, sal daartoe bydra dat skoolgeweldsmisdade verminder en selfs verhoed kan word (cf. 2.4.6).
- Die kwaliteit en karakter van skoolkultuur en -klimaat word gebaseer op onder andere die interpersoonlike verhoudings tussen leerders (cf. 2.6.2).
- Leerders in 'n skool ontvang onderrig deur gebruik te maak van die skool se sosiale strukture wat interaksie tussen leerders insluit (cf. 2.7.3).

- In 'n skool moet daar nie net kulturele behoeftes soos gemeenskaplike taal wees nie, maar daar moet ook norme om interne en interpersoonlike verhoudings te bestuur, wees (cf. 2.7.3).

#### Bevindinge uit die empiriese navorsing

- Laerisikoskole ervaar die sosiale ondersteuning deur leerders meer positief as leerders in hoërisikoskole (cf. 5.9.1).
- 'n Hoë telling (gemiddeld 4,08 uit 'n totaal van 5) dui daarop dat leerders 'n hoë mate van sosiale ondersteuning deur medeleerders ervaar (cf. 5.9.2).
- Sosiale ondersteuning deur medeleerders as 'n aspek van skoolkultuur en -klimaat toon saam met die ander skale 'n beduidend negatiewe korrelasie (cf. 5.9.2).
- Sosiale ondersteuning deur medeleerders toon op die 1%-peil dat dit nie 'n unieke bydrae tot die verklaring van die variansie in die geweldskale lewer nie (cf. 5.9.2).
- Leerders in enkelgeslagskole ervaar sosiale ondersteuning deur leerders beter as leerders in gemengdegeslagskole (cf. 5.9.3).
- Leerders ervaar oor die algemeen dat hulle nie ander leerders met vertroulike of persoonlike probleme kan vertrou nie (cf. 6.4.2).
- Ten opsigte van akademiese ondersteuning ervaar die meeste leerders hierdie hulp van ander leerders positief (cf. (6.4.2)).

#### Gevolgtrekkings

Uit die bevindinge van die literatuurstudie kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat 'n netwerk van leerderondersteuning ten opsigte van akademiese en persoonlike ondersteuning belangrik is vir die daarstel van 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat. So 'n netwerk sal 'n bydrae lewer om geweldsmisdade te verminder.

Volgens die kwantitatiewe data kan tot die gevolgtrekking gekom word dat leerders sosiale ondersteuning deur ander leerders positief ervaar. Die kwalitatiewe navorsing dui egter daarop dat die vertrouensverhouding tussen leerders nie goed is nie. Akademiese ondersteuning word egter positief ervaar. Dit kom dus voor asof sekere aspekte van leerderondersteuning negatief en ander positief ervaar word. Die



bevinding dat die effekgrootte van sosiale ondersteuning deur leerders nie van praktiese belang is nie, moet gesien word teen die agtergrond dat al die aspekte van skoolkultuur en -klimaat gesamentlik wel 'n bydrae tot geweld in skole lewer. Dit beteken, dat indien daar nie sosiale ondersteuning deur leerders aan ander leerders in skole plaasvind nie, dit aanleiding tot insidente van geweld sal kan gee.

## **Omgewing**

### **Skoolverbintenis**

Bevindinge uit die literatuurstudie

- In 'n skoolomgewing waar daar 'n kultuur heers wat erkenning aan die prestasies van leerders gee, sal onderrig en leer bevorder word (cf. 2.4.2).
- Die skoolomgewing moet 'n skoolkultuur en -klimaat van ondersteuning bied waar rituele en tradisies die suksesse van leerders komplementeer (cf. 2.4.5).
- Waar skole 'n positiewe kultuur skep, dra dit by tot die verbetering van leerprosesse, wat tot gevolg kan hê dat leerders 'n gevoel van verbintenis met die skool ervaar en dat dit op sy beurt weer tot die vermindering van dissiplinêre probleme kan lei (cf. 2.4.6).
- In skole waar daar geen gemeenskapsgevoel bestaan nie, waar niks saam gedoen word nie en waar geen suksesse gevier word nie, kan spanning tussen leerders ontstaan (cf. 2.4.6).
- Skoolverbintenis is as 'n belangrike aspek van skoolkultuur en -klimaat geïdentifiseer omdat daar dan 'n positiewe identifisering met die skool is, daar 'n behoefte bestaan om deel van die skool te wees en daar deelgeneem kan word aan skoolaktiwiteite (cf. 2.7).
- Beloningsisteme wat op 'n positiewe momentum van sukseservaring fokus, skep 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat (cf. 2.8.3).

Bevindinge uit die empiriese navorsing

- Laerisikoskole ervaar skoolverbintenis beter as leerders in die hoërisikoskole (cf. 5.9.1).
- 'n Hoë telling (gemiddeld 4,12 uit 'n skaal van 5) dui daarop dat leerders skoolverbintenis positief ervaar (cf. 5.9.1).

- Skoolverbintenis as 'n aspek van skoolkultuur en -klimaat toon met al drie geweldskale 'n beduidend negatiewe korrelasie (cf. 5.9.2).
- Skoolverbintenis toon op die 1%-peil dat dit nie 'n bydrae tot die verklaring van die variansie met die geweldskale lewer nie (cf. 5.9.2).
- Leerders in enkelgeslagskole ervaar skoolverbintenis beter as leerders in gemengdegeslagskole (cf. 5.9.3).
- Die meerderheid van leerders in die skole ervaar hulle prestasie in die skool positief (cf. 6.4.2).
- Alle leerders ervaar die verbintenis wat hulle ouers met die skool het, as positief (cf. 6.4.2).

### Gevolgtrekkings

Daar kan uit die bevindinge van die literatuurstudie tot die gevolgtrekking gekom word dat waar 'n skool die prestasies van leerders erken en waar daar sisteme in plek is om leerders te ondersteun en aan te moedig, leerders in sulke skole 'n gevoel van verbintenis met die skool ervaar. Dit sal op sy beurt tot 'n vermindering van dissiplinêre probleme lei. Daarteenoor sal skole waar daar geen gemeenskapsgevoel bestaan nie en waar suksesse nie gevier word nie, spanning tussen leerders toon.

Uit die kwantitatiewe bevindinge kan daar afgelei word dat die laerisikoskole verbintenis met hulle skole beter ervaar as leerders uit die hoërisikoskole. Die positiewe verbintenis wat leerders uit die laerisikoskole ervaar, word deur die kwalitatiewe bevindinge ondersteun. Albei groepe ervaar egter die verbintenis met hulle skole as positief. Dit beteken dat leerders in die Oos-Kaapprovinsie 'n sterk verbintenis met hulle skole toon in die sin dat daar genoegsame geleentheid is om aan aktiwiteite deel te neem, asook dat hulle ouers by die skole welkom voel. Dit beteken verder dat hulle positief met hulle skole identifiseer. Die bevinding dat die effekgrootte van verbintenis met 'n skool nie van praktiese belang is nie, moet gesien word teen die agtergrond dat al die aspekte van skoolkultuur en -klimaat gesamentlik wel 'n bydrae tot geweld in skole lewer. Dit beteken, dat indien daar nie 'n verbintenis met die skool is nie, dit aanleiding tot insidente van geweld kan gee.

## Fisiese omgewing

### Bevindinge uit die literatuurstudie

- 'n Skoolomgewing behoort nie net 'n skoolkultuur te hê waar toestande aantreklik en uitnodigend moet wees nie, maar ook 'n fisiese omgewing waar die vlakke van fisiese gemak optimaal is (cf. 2.4.5).
- 'n Positiewe skoolkultuur skep 'n skoolomgewing waar leerders fisies veilig voel (cf. 2.4.6).
- Die fisiese skoolomgewing word as een van die kernelemente van 'n positiewe skoolklimaat beskou en wel wanneer leerders die skool en omgewing skoon, ordelik en fisies aantreklik vind (cf. 2.7).
- 'n Fisiese skoolomgewing omvat die skoolgeboue met al die inhoud, wat die fisiese struktuur, infrastruktuur, meublement, die gebruik en teenwoordigheid van chemiese en biologiese middels, die terrein waar die skool geleë is, insluit. Dit sluit ook die omliggende omgewing, wat die lug, water en materiaal waarmee leerders in aanraking kom, asook die nabygeleë landgebruike soos paaie, parke en geboue in (cf. 2.7.4).
- Die fisiese skoolomgewing is 'n belangrike faktor om 'n bevorderlike omgewing vir skoolklimaat, werkverrigting en die welstand van leerders gedurende die skooldag te verseker (cf. 2.7.4).
- Die veiligheid van leerders, die voorsiening van tegnologiese hulpmiddels, genoegsame lugversorging en 'n uitnodigende atmosfeer wat leer sal bevorder, is belangrike komponente vir die daarstelling van 'n positiewe skoolklimaat (cf. 2.7.4).

### Bevindings uit die empiriese navorsing

- Laerisikoskole ervaar die fisiese omgewing in hulle skole beter as die leerders in die hoërisikoskole (cf. 5.9.2).
- 'n Redelike hoë telling (gemiddeld 3,11 uit 'n skaal van 5) dui daarop dat leerders die fisiese omgewings van hulle skole redelik positief ervaar (cf. 5.9.2).

- Fisiese skoolomgewing as 'n aspek van skoolkultuur en -klimaat, toon met al drie die geweldskale 'n beduidend negatiewe korrelasie (cf. 5.9.2).
- Fisiese omgewing toon op die 1%-peil dat dit 'n unieke bydrae maak tot die verklaring in die variansie van die geweldskale (cf. 5.9.2).
- Die effekgroottes toon egter dat die individuele resultate van 'n fisiese omgewing nie van praktiese waarde is nie (cf. 5.9.2).
- Leerders in stedelike skole ervaar die fisiese omgewing van hulle skole beter as leerders uit die plattelandse skole (cf. 5.9.3).
- Leerders in skole met minder as 500 leerders ervaar die fisiese omgewing van hulle skool meer negatief as leerders in skole met meer as 500 leerders (cf. 5.9.3).
- Leerders in enkelgeslagskole ervaar hulle skoolomgewing beter as leerders in gemengdegeslagskole (cf. 5.9.3).
- Leerders in hoërisikoskole ervaar die omgewing en die skoolgeboue as stowwerig en vuil, terwyl leerders in die laerisikoskole die omgewing en skoolgeboue as aanvaarbaar beskou (6.4.2).
- Leerders in die laerisikoskole ervaar die beskikbaarheid en toeganklikheid tot onderwysmiddels positief, terwyl leerders in die hoërisikoskole noem dat hulle elektroniese hulpmiddels in 'n swak toestand is en dat toeganklikheid beperk word (cf. 6.4.2).

### Gevolgtrekkings

Daar kan uit die bevindinge van die literatuurstudie tot die gevolgtrekking gekom word dat buiten vir 'n uitdagende en uitnodigende skooltoestand, die fisiese toestand van die skoolgeboue en die skoolomgewing sodanig moet wees dat dit die veiligheid in die skool, asook die akademiese ontwikkeling van leerders sal bevorder. Die fisiese omgewing van die skool moet dus netjies en skoon wees, daar moet genoegsame ruimte wees en daar moet ook genoegsame onderrighulpmiddels wees ten einde 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat daar te stel.

Volgens die bevindinge uit die empiriese navorsing ervaar die leerders die fisiese omgewings van hulle skool positief. Daar is egter 'n groot verskil in die ervarings van

leerders in die hoërisikoskole en dié van die laerisikoskole in die sin dat leerders uit die hoërisikoskole hulle omgewing, die estetiese kwaliteit van geboue en terrein, asook die beskikbaarheid van elektroniese onderwys hulpmiddels negatief ervaar. Hierdie negatiewe ervaringe van leerders uit hoërisikoskole word deur die kwalitatiewe bevindinge ondersteun. Daarteenoor ervaar leerders uit die laerisikoskole genoemde aspekte positief. Die bevindinge dat die effekgroottes van fisiese omgewing nie van praktiese belang is nie, moet gesien word teen die agtergrond dat al die aspekte van skoolkultuur en -klimaat gesamentlik wel 'n bydrae tot geweld in skole lewer. Dit beteken dat indien die skoolgeboue en die skoolomgewing, asook die elektroniese onderwys hulpmiddels nie skoon, netjies en beskikbaar is nie, dit aanleiding tot insidente van geweld kan gee.

Opsommend dui die voorafgaande afleidings daarop dat die situasie ten opsigte van skoolkultuur, -klimaat en -geweld by dié skole wat aan die navorsing oor skoolkultuur, -klimaat en -geweld deelgeneem het, nie onhanteerbaar en buite beheer is nie. Navorsing het egter getoon dat skoolgeweldsituasies wel voorkom en dat daar wel leemtes ten opsigte van skoolkultuur en -klimaat bestaan. Dit blyk ook dat die aspekte van skoolkultuur en -klimaat gesamentlik wel 'n bydrae lewer tot skoolveiligheid en -geweld in dié sin dat indien die aspekte van skoolkultuur en -klimaat positief ervaar word, minder geweld in skole ervaar word. Die omgekeerde, naamlik dat indien die aspekte van skoolkultuur en -klimaat negatief ervaar word, dit ook 'n bydrae tot 'n toename in skoolgeweld kan lewer, is ook waar. Omdat van die resultate teenstrydighede toon, onderwysgebeure dinamies is en omdat die menings van individue getoets is, kan daar nie daarop aanspraak gemaak word dat die resultate van hierdie navorsing die kwessies rondom skoolkultuur, -klimaat en -geweld absoluut akkuraat aanspreek nie.

Ooglopend is daar egter genoeg vertrekpunte om skoolkultuur en -klimaat in skole te verbeter. Vervolgens gaan daar aanbevelings gedoen word ten einde skoolkultuur en -klimaat aan te wend om skoolgeweld in skole te verminder of te voorkom.

## **7.4 AANBEVELINGS VIR DIE VESTIGING VAN 'N GESONDE SKOOLKULTUUR EN -KLIMAAT OM SKOOLGEWELD TE BEKAMP**

Gegrand op hierdie studie wat deur die Kritiese Teorie ondersteun word en waar daar van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes gebruik gemaak is, is die geleentheid daar gestel om die persepsies, opinies en sienings van leerders ten opsigte van skoolkultuur, -klimaat en -geweld te ondersoek. Die volgende aanbevelings en voorstelle vir die implementering en toekomstige navorsing word op hierdie bevindings gebaseer.

### **7.4.1 Aanbeveling 1**

In die lig van die feit dat hierdie 'n ondersoekende studie is, word aanbeveel dat navorsing oor skoolkultuur, -klimaat en -geweld gereeld herhaal en uitgebrei word om sodoende op hoogte van die skoolkultuur, -klimaat en -geweldsituasies in skole te bly. Aangesien hierdie studie slegs graad 10 - 12 leerders uit die Oos-Kaapprovinsie ingesluit het, behoort dit ook na primêre en junior sekondêre skole uitgebrei te word. Daar word ook aanbeveel dat die onderwysers en ouers by hierdie ondersoek ingesluit word.

### **7.4.2 Aanbeveling 2**

Aangesien hierdie studie getoon het dat daar leemtes in die skoolkultuur en -klimaat van skole heers en dat skoolgeweld wel voorkom, word daar aanbeveel dat daar op provinsiale vlak 'n bewusmakingsveldtog van stapel gestuur word om die belangrikheid van skoolkultuur en -klimaat in die voorkoming van skoolgeweld aan te spreek. Die Departement van Onderwys moet so 'n veldtog finansiëel en moreel ondersteun. Dit word ook aanbeveel dat onderwysbeamptes, skoolhoofde, onderwysers en ouers opgelei word ten einde kennis van skoolkultuur, -klimaat en -geweld op te doen. Dit sal skole in staat stel om skoolgeweldvoorkomingsprogramme wat op skoolkultuur en -klimaat gebaseer is, suksesvol te implementeer.

### **7.4.3 Aanbeveling 3**

Omdat elke skool oor sy eie unieke skoolkultuur- en -klimaat eienskappe beskik, word dit aanbeveel dat skole hulle skoolkultuur, en -klimaat op 'n individuele en

wetenskaplike manier laat toets. Op hierdie manier sal individuele skole hulle sterk- en swakpunte kan identifiseer. Sodoende sal daar dan geweldsvoorkomingsprogramme saamgestel kan word wat eie aan die skool sal wees.

#### **7.4.4 Aanbeveling 4**

Uit die studie het dit geblyk dat verhoudings 'n belangrike aspek in die daarstelling van 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat is en dat skole oor die algemeen probleme met verhoudings ondervind. Daar word aanbeveel dat skole strukture in plek moet stel wat daarop gerig is om verhoudings in die skoolgemeenskap te verbeter.

#### **7.4.5 Aanbeveling 5**

Behalwe vir die verbetering van verhoudings word daar ook aanbeveel dat skole, om 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat daar te stel, die volgende aspekte van skoolkultuur en -klimaat in hulle skole sal herevalueer en aanpas: skoolreëls, geleentheid vir leerders om aan aktiwiteite deel te neem, dissiplinêre beleid en die voorkoms van die skool. Dit word ook aanbeveel dat hierdie prosesse in samewerking met die leerders en ouers gedoen moet word ten einde gemeenskaplike oplossings en strategieë te ontwikkel.

#### **7.4.6 Aanbeveling 6**

Daar word aanbeveel dat individuele skole die tipe skoolgeweld, asook die voorkoms van skoolgeweld op 'n wetenskaplike wyse moet vasstel. Om 'n veilige skoolomgewing daar te stel, moet die skoolpersoneel, leerders en ouers kennis dra van die tipe en voorkoms van geweld in hulle skool. Soos die empiriese navorsing toon, is geen skole van skoolgeweld gevrywaar nie. Personeel, leerders en ouers mag nie insidente van geweld in hulle skool ignoreer of erger, ontken dat daar insidente van geweld in hulle skole voorkom nie. Soos die bevindinge in hierdie studie aandui, kom alle tipes geweld in alle skole voor. Skole moet 'n ferm standpunt inneem teen enige fisiese en emosionele geweld omdat dit die skoolkultuur en -klimaat negatief beïnvloed. Verder moet skoolgeweld aangespreek word omdat dit die persoonlike welstand van individue negatief beïnvloed. Alle vorme en vlakke van gewelddadige gedrag moet uitgeroei word. Om die nodige inligting ten opsigte van

geweld in te samel en die verskynsel aan te spreek, kan skole die volgende strategieë in plek stel.

- Die instelling van 'n geweldvoorkomingskomitee. Alle betrokkenes, die skoolbestuurspan, onderwysers, leerders, ouers, sosiale werkers en skoolsielkundiges moet in hierdie komitee verteenwoordig wees. Die take van hierdie komitee moet gerig wees op die daarstelling van 'n komprehensiewe proses om alle aspekte rakende skoolgeweld aan te spreek. Hierdie komitee kan 'n behoefteopname doen of laat doen ten einde die tipe en aard van skoolgeweld in hulle skole na te vors. Die bevindings uit so 'n studie sal die komitee in staat stel om gesamentlik 'n plan van aksie daar te stel om geweld by die skool aan te spreek.
- Die aanstel van beraders of spesiaal-opgeleide persone om leerders te onderrig om op 'n positiewe manier te sosialiseer, moet oorweeg word. Die belangrikste aspekte waarna gekyk kan word, is hoe leerders mekaar kan prys, hoe om beledigings teenoor mekaar te vermy, om advies van kundige persone te soek en te praat oor gekrenkte gevoelens. Ander aspekte waarna gekyk moet word, is om leerders bewus te maak van faktore wat vriendskappe kan bevoordeel en benadeel, asook ander sosiale verhoudings. Leerders behoort ook onderrig te word in die hantering van geweld en woedeuitbarstings, asook hoe om konflikthanteringsvaardighede te oefen en te verbeter.
- Om te verseker dat leerders die vrymoedigheid sal hê om insidente van geweld te rapporteer word aanbeveel dat skole 'n verantwoordelike beleid daar sal stel om te verseker dat leerders die vrymoedigheid sal hê om insidente van geweld te rapporteer. Die skoolkultuur en -klimaat moet van so 'n aard wees dat elkeen in die skool gemaklik sal voel om inligting te deel en leerders aan te moedig om nie as buitelanders op te tree nie, maar deel van die skoolgemeenskap te wees. Onderwysers, leerders en ouers moet almal die verantwoordelikheid neem om veilige skoolgemeenskappe te vestig.

## **7.5 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

Hierdie studie het sekere beperkinge getoon soos byvoorbeeld:



- Hierdie studie was net op leerders vanaf graad 10–12 gerig. Om 'n breër perspektief ten opsigte van die invloed van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld te verkry, kon alle leerders in die skole sowel as die onderwysers en ouers betrek word.
- Skole in die studie toon groot kulturele en fisiese verskille, wat 'n invloed op die resultate van die navorsing kon gehad het. Skole het byvoorbeeld verskil ten opsigte van die ligging, geriewe, toeganklikheid, kommunikasie, gehalte-onderwys asook die sosio-ekonomiese agtergrond van leerders.

## 7.6 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING

- Uit die studie het die aspek van verhoudings na vore gekom as een van die belangrikste dimensies van skoolkultuur en -klimaat en daarmee saam die graad van verbintenis wat leerders met die skool het. Navorsing om die skoolekologie en skoolverbintenis te ondersoek word aanbeveel. Verbintenis is 'n sterk voorspeller om geweld te voorkom en kan ook as 'n beskermende faktor teen riskante seksuele-, geweld- en dwelm-gedragspatrone beskou word. Meer navorsing behoort gedoen te word oor faktore wat skoolverbintenis kan bevorder, asook die manier waarop die skoolekologie 'n rol speel om verhoudings tussen onderwysers, leerders en ouers te bepaal. Die bevindinge in so 'n studie behoort 'n bydrae te lewer om navorsingsgerigte riglyne daar te stel wat skoolverbintenis kan bevorder, asook om skoolgeweld aan te spreek.
- Uit die studie is al die bevindinge ten opsigte van die invloed van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld vanuit die perspektief van leerders gedoen. Dit is egter waar dat skole verskeie interafhanklike en ewe belangrike groepe mense bymekaar bring, te wete onderwysers, leerders, ouers en die breë gemeenskap. Elke groep het 'n eie perspektief oor gebeure in 'n skool en wat gedoen behoort te word indien geweld voorkom. Die verskille en ooreenkomste tussen hierdie groepe kan verskillende sienings en menings tot gevolg hê. Daar word dus aanbeveel dat verdere studies oor die invloed van skoolkultuur en -klimaat op skoolgeweld vanuit die perspektief van onderwysers, ouers en die breë gemeenskap gedoen behoort te word.

## 7.7 SAMEVATTING

Alhoewel hierdie navorsing nie die menings van alle belangegroepes in die deelnemende skole gebruik het nie, het dit tog aan die lig gekom dat skole in die Oos-Kaapprovinsie leemtes toon ten opsigte van die skoolkultuur en -klimaat, asook dat daar insidente van geweld voorkom.

Die resultate van die studie het ten spyte van die leemtes wat ten opsigte van skoolkultuur en -klimaat en die teenwoordigheid van insidente van geweld bevind is, ook aangetoon dat die gewelddisituasie in die Oos-Kaapprovinsie nog nie ernstige afmetings aangeneem het nie. Die resultate het ook aangetoon dat die aspekte van skoolkultuur en -klimaat 'n invloed op die voorkoms van skoolgeweld het.

Aangesien hierdie navorsing ondersoekend van aard was, kan daar dus nie aanspraak gemaak word op die universele toepassing van resultate nie. Die navorsing behoort egter as uitdaging vir toekomstige navorsers te dien om te probeer om die resultate te bevestig of te bevraagteken. Indien dit sou gebeur, het hierdie studie in sy meer verhewe doel, naamlik om te bepaal of skoolkultuur en -klimaat 'n uitwerking op skoolgeweld het, geslaag.

## BRONNELYS

- Aarons GA & Sawitzky AC. 2006. Organizational climate partially mediates the effect of culture on work attitudes and staff turnover in mental health services. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 33:3, May 2006.
- A guide to safe schools. 1998. Early warning timely response. *US Department of Education, Special Education and Rehabilitation Services*. Washington. [Online] available url: <http://www.ed.gov/offices/OSERS/OSEP/earlywrn.html>. 23/05/2009.
- Adelman HS & Taylor L. 2001. Classroom climate. In SW Lee, PA Lowe & E Robinson (eds). *Encyclopaedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Online] available url: [www.doe.state.in.us/sir/+climateculture.html-18k](http://www.doe.state.in.us/sir/+climateculture.html-18k) 11/06/2007.
- Adelman HS & Taylor L. 2002. Fostering school, family and community involvement. *Safe and Secure: Guidelines to Creating Safer Schools*. Guide 7. [Online] available url: <http://www.safetygame.org/taguides/packet7pdf>. 13/09/2007.
- Allen K. 2005. Cognitive perspective to violence expression. In K Sexton-Rudek (ed). *Violence in schools: issues, consequences and expressions*. Westport, London: Praeger.
- Anderson-Butcher D, Lawson H, Bean J, Boone B & Kwiatkowski A. 2004. The Ohio community collaboration model for school improvement. *Implementation Guide*. Collaboration and Collaborative Leadership Chapter 3. Ohio Department of Education. [Online] available url: <http://www.ode.state.oh.us/GD/Templates/Pages/6DE/ODEDetail.aspx?Page=3&TopicRelation/D=7658&Content=13643> 16/09/2007.
- Arnette JL & Walsleben MC. 1998. Combating fear and restoring safety in schools. *Juvenile Justice Bulletin*. US Department of Justice. [Online] available url: <http://www.ncjrs.gov/pdffiles/167888.pdf>. 15/11/2007.
- Ary D, Jacobs LC & Razavieh A. 1990. Introduction to research in education. 4<sup>th</sup> edition. Fort Worth: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

- Astor RA & Meyer HA. 2001. The conceptualization of violence-prone school subcontexts: is the sum of the parts greater than the whole? *Urban Education*, 36:374–399.
- Alaska Initiative for Community Engagement. 2007. *School climate and social-emotional learning*. [Online] available url: <http://www.alaskaice.org/material.php?mat/D=529>. 06/07/2007.
- Babbie E & Mouton J. 1998. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Babbie E & Mouton J. 2001. *The practice of business and social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Barth RS. 2002. The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8):6–11.
- Bates R & Khasawneh S. 2005. Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9:96–109.
- Battistich V, Schaps E & Wilson N. 2004. Effects of an elementary school intervention on students “connectedness” to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24:243–262.
- Begall K, Kiewiet J, Sapulete S & Veldhuis TM. 2006. Broken Windows: the effect of disorder on fear. *Project Criminality and Safety*. [Online] available url: [www.gmw.rug.nl/~veenstra/Supervision/Master/BrokenWindows.pdf](http://www.gmw.rug.nl/~veenstra/Supervision/Master/BrokenWindows.pdf). 24/02/2010.
- Bell J. 2002. *Doing your research project: a guide for first time researchers in education and social science*. 3<sup>rd</sup> edition. Buckingham: Open University Press
- Benbenishty R & Astor RA. 2008. School violence in an international context: a call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of Violence and School*, 7:59–80.
- Bennet-Johnson E. 2004. The root of school violence: causes and recommendations for a plan of action. *College Student Journal*. [Online] available url: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_OFCR/is\\_2\\_38/ai\\_n6130139/print](http://findarticles.com/p/articles/mi_OFCR/is_2_38/ai_n6130139/print) 16/01/2008.
- Berg EB. 2000. School-related violence: Quo vadis? *AAPL Newsletter*, 25(1):18–19.
- Berk L. 2003. *Child development*. 6<sup>th</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon.

- Berkowitz MW & Bier MC. 2005. What works in character education: a report for policy makers and opinion leaders. *Character Education Partnerships*. [Online] available url: <http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf> 05/06/2007.
- Bernstein L. 1992. Where is reform taking place? An analysis of policy changes and school climate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14:297–302.
- Black K. 2008. Finding the best way to reduce school violence. National Crime Prevention Council. *Catalyst Newsletter*, 29(10). [Online] available url: [http://www.ncpc.org/programs/catalyst-newsletter/catalyst-newsletter-008/volume\\_29-nu...](http://www.ncpc.org/programs/catalyst-newsletter/catalyst-newsletter-008/volume_29-nu...) 18/01/2010.
- Boikanyo SR & Donnell P. 1997. *Children and youth at risk into the 21<sup>st</sup> century*. Masakhane Youth Consultancy. Pietermaritzburg, South Africa.
- Borg WL & Gall MD. 1998. *Educational research, an introduction*. 5<sup>th</sup> edition. New York: Longheim
- Botha P. 2001. Die kwalitatiewe onderhoud as data-insamelingstegniek: sterk en swak punte. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29:13-19.
- Boyd WL, Brown C & Hora S. 1999. State education support for school community collaboration in the Mid-Atlantic States. *Office of Educational Research and Improvement (OERI)*. US Department of Education. [Online] available url: <http://www.temple.edu/LSS/pdf/publications/pdf1999-3pdf>. 13/09/2007.
- Brady P. 2008. Working towards a model of secondary school culture. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 73. [Online] available url: <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/brady.html> 11/12/2009.
- Bray W. 2000. *Human rights in education*. Pretoria: CELP.
- Brookover WB, Schweitzer JH, Schneider JM, Flood PK & Wisenbaker JM. 1978. Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15:301–318.
- Brown, R. 2004. *School culture and organization: lessons from research and experience. A background paper for the Denver Commission on Secondary School Reform*. [Online] available url: [http://www.dpsk12.org/pdf/culture\\_organization.pdf](http://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf). 11/11/2009.

- Brown GJ & Henry D. 1992. Using the climate survey to drive school reform. *Contemporary Education*, 63:277–280.
- Bucher KT & Manning ML. 2005. Creating safe schools. *Department of Educational Curriculum and Instruction at Old Dominion University in Norfolk*. Virginia. [Online] available url: <http://www.caahs.colostate.edu/rdcenter/files/PDF/creatingaeschools.pdf>. 06/07/2007.
- Buckley J, Schneider M & Shang Y. 2004. The effects of school facility on teacher retention in urban school districts. Washington, DC. *National Clearinghouse for Educational Facilities*. [Online] available url: <http://www.edfacilities.org/pubs/teacherretention.cfm>. 28/10/2007.
- Burnett G & Walz G. 1994. Gangs in the schools. *ERIC Clearinghouse on Urban Education*. New York. [Online] available url: [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno...](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno...) 04/02/2010.
- Burns N & Grove P. 2001. *The practice of nursing research conduct, critique and utilization*. 4<sup>th</sup> edition. Philadelphia: WB Saunders.
- Burton P. 2008. Merchants, skollies and stones. Experiences of school violence in South Africa. *Centre for Justice and Crime Prevention*. Monograph Series. Cape Town: Hansa Print.
- Catalano RF, Haggerty KP, Oestrie S, Fleming CB & Hawkins JD. 2004. The importance of bonding to schools for healthy development: findings from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74(7). [Online] available url: [http://ncss.csee.net/effective/school\\_climate\\_research\\_summary-pdf](http://ncss.csee.net/effective/school_climate_research_summary-pdf) 14/03/2008.
- Cavanagh RF & Delhar GB. 2001. *School improvement: organisational development or community building?* Paper presented at the 2001 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. [Online] available url: <http://www.aare.edu.au/01pap/del01143.htm> 24/06/2009.
- Centre for the Prevention of School Violence. 2002. North-Carolina Department of Juvenile Justice and the Delinquency Prevention. [Online] available url: <http://www.ncdjjdp.org/cpsv/Acrobatfiles/newsbrief502.pdf>. 15/08/2008.

- CSVR. 2008. *Study of the violent nature of crime in South Africa: creating a violence free society* (Presentation). [Online] available url: <http://www.csvr.org.za/docs/crime/presentation250808.ppt>. 08/10/2008.
- Children's Right's Centre. 2010. *Why protect children's rights?* [Online] available url: <http://www.childrensrightscentre.co.za/site/default.asp> 16/02/2010.
- Clissold G. 2006. Psychology climate: what is it and what does it look like? *Department of Management Working Paper Series 29/06*. Australia: Monash University.
- Cohen L, Manion L & Morrison K. 2003. *Research methods in education*. Padstow, Cornwall, United Kingdom: TJ International Ltd.
- Cohen J & Pickeral T. 2007. How measuring school climate can improve your school. *Commentary in Education Week*. 18 April, 2007. [Online] available url: [http://www.philipwarring.us/on\\_education/2007/05/school\\_climate.html](http://www.philipwarring.us/on_education/2007/05/school_climate.html). 03/06/2007.
- Cohen J, McCabe L, Michelli NM & Pickeral T. 2008. School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*. July 2008.
- Colorado State University. 2005. *Glossary of key terms*. [Online]. Available url: <http://writing.colostate.edu>. 25/01/2009.
- Committee on the Rights of the Child. 2008. Day of general discussion on the right of the child to education in emergency situations. 49<sup>th</sup> session, 15 September – 3 October 2008. United Nations. [Online] available url: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/discussion.htm> 25/01/2010.
- Constitutional Rights Foundation. 2007. *Causes of school violence. Educating tomorrow's citizen*. [Online] available url: [http://www.crf-usa.org/index2.php?option=com\\_content&task=view&id=233&pop=1&pa...](http://www.crf-usa.org/index2.php?option=com_content&task=view&id=233&pop=1&pa...) 11/03/2009.
- Cooper DR & Schindler PS. 2003. *Business research methods*. 8<sup>th</sup> edition. New York: McGraw Hill.
- Cooper DR & Schindler PS. 2006. *Business research methods*. 9<sup>th</sup> edition. Singapore: McGraw Hill.
- Creswell JW. 2008. *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 3<sup>rd</sup> edition. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Cronje I. 2005. *XXIII World Congress on Prevention of Suicide*. MEC for Education KwaZulu-Natal. [Online] available url: <http://www.kzneducation.gov.za/news/2005/12-09-2005b.pdf>. 19/02/2008.
- Culture. 2009. In Meriam-Webster Online Dictionary. [Online] available url: <http://www.meriam-webster.com/dictionary/culture> 11/11/2009.
- Dash NK. 2005. Module: selection of the research paradigm and methodology. *Online Research Methods Resource for Teachers and Trainers*. Manchester Metropolitan University. [Online] available url: [http://www.celtmmu.ac.uk/researchmethods/zModules/Selection\\_of\\_methodology/index.php](http://www.celtmmu.ac.uk/researchmethods/zModules/Selection_of_methodology/index.php) 09/05/2009.
- Danner MJE & Carmody DC. 2001. Missing gender in cases of infamous school related violence: investigating research and media explanations. *Justice Quarterly*, 18(1):87–114.
- Davis JR. 1997. Excerpt from: *Clear thinking about teaching: better teaching, more learning*. Phoenix: American Council on Education. Oryx Press Series on Higher Education. [Online] available url: <http://www.nt/f.com/html/lib/btmlxrpt.htm>. 06/07/2007.
- Dawes A, Tredoux C & Feinstein A. 1989. Political violence in South Africa: some effects on children of the violent destruction of their community. *International Journal of Mental Health*, 18(2):16–43.
- Deal TE & Peterson KD. 1999. *Shaping school culture: the heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Keseredy WS & Perry B. 2006. Theories of violence. A critical perspective on violence. Published in: *Advancing Critical Criminology: Theory and Applications*. [Online] available url:[http://www.greggbarak.com/custom3\\_2.html](http://www.greggbarak.com/custom3_2.html). 05/06/2009.
- Delpont CSL. 2007. Quantitative data collection methods. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche C.B. & Delpont, C.S.L. 2007. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik.
- Denison DR. 1990. *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Wiley.



- Denzin NK & Lincoln YS. 2000. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Department of Social Development. 2006. *National drug master plan 2006–2011*. Pretoria: Government Printers.
- De Villiers AP. 1997. Inefficiency and the demographic realities of the South African school system. *South African Journal of Education*, 17:76–80.
- De Vos AS, Strydom H, Fouché CB & Delport CSL. 2002. *Research at grassroots for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- De Waal J, Currie I & Erasmus G. 2000. *The Bill of Rights Handbook*. 3<sup>rd</sup> edition. Kenwyn: Juta & Co Ltd.
- De Wet NC. 2003a. 'n Media-analise oor misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys. *South African Journal of Education*, 23(1):36–44.
- De Wet NC. 2003b. Free State educators' perceptions of the scope of learner crime. *South African Journal of Education*, 23(3):168–175.
- De Wet NC. 2003c. Eastern Cape educators' perceptions of the causes and the scope of school violence. *Acta Criminologica*, 16(3): 89-106.
- De Wet NC. 2007. School violence in Lesotho: the perceptions, experiences and observations of a group of learners. *South African Journal of Education*, 27:673–689.
- De Wet NC. 2009. Newspapers' portrayal of school violence in South Africa. *Acta Criminologica*, 22(1):46–67.
- Doran BJ & Lees BG. 2005. Investigation the spatiotemporal links between disorder, crime and the fear of crime. *The Professional Geographer*, 57(1):1–12.
- Drew S. 2004. The power of school-community collaboration in dropout prevention. In FP Schargel & J Smink (eds). *Helping students graduate: a strategic approach to dropout prevention*. *Eye on Education*, 65–77. New York: Larchmont.
- Du Plessis AH. 2008. Exploring secondary school educator experiences at school violence. Unpublished master's thesis. University of Pretoria, Pretoria.

- Dwyer K, Osher D & Wagner C. 1998. Early warning, timely response: a guide to safe schools. *Office of Special Education and Rehabilitation Services, Office of Special Education Programmes*. US Department of Education. Washington, DC.
- Elbot CF & Fulton D. 2008. *Building an international school culture: excellence in academics and character*. California: Corwin Press. A Sage Publication Company.
- Elias MJ. 2003. Social emotional learning. Educational Practices series. *The International Academy of Education*. [Online] available url: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Educational/PracticesSeriesPdf/prac11e.pdf>. 06/07/2007.
- ELRC. 2003. Chris Brunton and Associates (eds). *Policy handbook for educators*. s.l.: Universal Print Group.
- Environmental Protection Agency. 2008. Indoor Air Quality. *Tools for Schools Program*. [Online] available url: <http://www.epa.gov/iaq/schools/> 10/01/2009.
- Evans L. 1997. Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13:831–845.
- Fielding N. 1993. Qualitative interviewing. In Gilbert, N. *Researching Social Life*. Thousands Oaks, CA. Sage.
- Finnan C, Schnepel K & Anderson L. 2003. Powerful learning environments: the critical link between school and classrooms cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risks*, 8(4):391–418.
- Fisher DL & Fraser BJ. 1991. Validity and use of school environment instruments. *Journal of Classroom Interaction*, 26(2):13–18.
- Fiske EB & Ladd HF. 2004. *Elusive equity: education reform in post-apartheid South Africa*. s.l.: Brooking Institution Press.
- Florida Department of Education. 1999. Crisis Management. *SDFS Notes*, 2(3). [Online] available url: <http://www.unf.edu/dept/fie/sdfs/notes/crisismngmnt.pdf>. 26/06/2007.
- Fourie H. 2009. Wilgers: Vyf toets positief vir dagga en een vir tik. *Beeld*, 15 Oktober.

- Fredland NM. 2008. Nurturing hostile environments: the problem of school violence. *Family and Community Health*, 33(1):32–41.
- Freiberg HJ. 1998. Measuring school climate: let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1):22–26.
- Freiberg HJ & Stein TA. 1999. *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Furlong MJ, Felix ED, Sharkey, JD & Larson, J. 2005. *Preventing school violence: a plan for safe and engaging schools*. Centre of School-Based Youth Development. University of California. Santa Barbara. [Online] available url: <http://www.naspcentre.org/principals/student%20Counseling%20Violence%20Preventionpdf>. 25/06/2007.
- Ghaith G. 2003. The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45(1):83–93.
- Golafshani N. 2003. Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4):597–607.
- Gonder PO. 1994. Improving school climate & culture. *AASA Critical Issues Series*. Report No. 7. American Association of School Administrators. U.S.A.
- Gover AR, Jennings WG & Tewksbury R. 2009. *American Journal of Criminal Justice*, 34:103–115.
- Greene S & Moore G. 2000. Growing up Irish: changing children in a changing society. *Irish Journal of Psychology*, 21:122–137.
- Greenberg MT, Weissberg RP, O'Brien MU, Zins JE, Fredericks L & Resnik H. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58:466–474.
- Grogan-Kaylor A. 2004. The effect of corporal punishment on antisocial behaviour in children. *Social Work Research*. [Online] available url: [http://finarticles.com/p/articles/mi\\_hb6481/is\\_3\\_28/ai\\_n29119743/](http://finarticles.com/p/articles/mi_hb6481/is_3_28/ai_n29119743/) 18/02/2010.

- Gruenert S. 2008. School culture, they are not the same thing. *The Principal*, 56-59. [Online] available url: <http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2008/M-p56.pdf>. 20/03/2009.
- Hansen JM & Childs J. 1998. Creating a school where people like to be. *Educational Leadership*, 56(1):14–17.
- Hattal GR & Hattal CM. 2002. *Battling school violence with mediation technology*. The Federal Mediation & Conciliation Service. Washington.
- Hernández TJ & Seem SR. 2004. A safe school climate. A systematic approach and the school counsellor. *Professional Counselling*, 7(4):252–262.
- Hinde ER. 2004. *School Culture and Change: an examination of the effects of school culture on the process of change*. Arizona State University West. [Online] available url: <http://usca.edu/essays/vol122004/hinde.pdf>. 13/11/2009.
- Hoepfl MC. 1997. Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1). [Online] available url: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9ni/hoepfl.html> 13/03/2008.
- Homana G, Barber CH & Torney-Purta J. 2005. *School Citizen Education Climate Assessment*. University of Maryland, College Park. [Online] available url: <http://www.ecs.org/gna/docs/climateassessmentinfo.pdf>. 04/06/2007.
- Honig MI, Kahne J, McLaughlin MW. 1999. School-community collaboration for learning and teaching. *New Designs for Youth Development*. [Online] available url: [http://www.cydjournal.org/NewDesigns/ND\\_99Fall/hong.html](http://www.cydjournal.org/NewDesigns/ND_99Fall/hong.html). 16/09/2007.
- Hopkins WG. 2000. Quantitative research design. *Sportscience*. University of Otago. Dunedin. New Zealand. [Online] available url: <http://www.sportsci.org/jour/0001/wghdesign.html> 10/03/08.
- Hopkins D. 2001. Instructional leadership and school improvement. *National College for School Leadership*. Faculty of Education. University of Nottingham. [Online] available url: <http://www.ncsl.org.uk/medial/1D3/BF/instructional-leadership-and-schoolimprovement-pdf>. 11/09/2007.
- Hough D. 2002. Middle school climate and altered by teacher-directed intervention assessed through qualitative and quantitative methodologies. *RMLE Online*.

- Research in Middle Level Education*, 25(2). [Online] available url: <http://www.nmsa.org/ortals/o/pdf/publications/RMLE/rmlevol25no2article1.pdf>. 19/07/2007.
- Howell JC. 2006. The impact of gangs on communities. *NYGC Bulletin National Youth Gang Center*, 2:1–9.
- Hoy WK & Forsyth PB. 1986. *Effective supervision. Theory in practice*. New York: Random House Inc.
- Hoy WK & Miskel CG. 2005. *Educational administration: theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hunt SJ. 2003. Integration or isolation: a study of Khurdish and early childhood education in New Zealand. *Unpublished master's Thesis*. The University of Auckland, New Zealand.
- Hunt G & Joe-Laidler K. 2001. Situations of violence in the lives of girl gang members. *Health Care for Woman International*, 22:363–384.
- Jansen JD. 2007. The language of research. In K Maree (ed). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Jerald CD. 2006. School culture: the hidden curriculum. *Centre for Comprehensive School Reform and Improvement*. US Department of Education [Online] available url: [http://www.centerforcsri.org/files/Center\\_IB\\_Dec06\\_C.pdf](http://www.centerforcsri.org/files/Center_IB_Dec06_C.pdf). 05/01/08.
- Johnson BR. 2001. The role of African-American churches in reducing crime among black youth. *CRRUCS Report*. Manhattan Institute for Policy Research. [Online] available url: [http://www.manhattan-institute.org/html/crrucs2001\\_2.htm](http://www.manhattan-institute.org/html/crrucs2001_2.htm) 26/02/2010.
- Johnson MP. 2006. Violence and abuse in personal relationships: conflict, terror and resistance in intimate partnerships. In A Vangelisti & D Perlman (eds). *The Cambridge handbook of personal relationships*. New York: Cambridge University Press. [Online] available url: [www.personal.psu.edu/.../in%20press%20Vangelista%20&%20Perlman.doc](http://www.personal.psu.edu/.../in%20press%20Vangelista%20&%20Perlman.doc). 09/02/2010.
- Johnson B & Christensen L. 2004. *Educational research*, 2<sup>nd</sup> edition. Boston: Pearson Education, Inc.

- Johnson WL, Johnson AM & Zimmerman K. 1996. Assessing school climate priorities: a Texas study. *The Clearing House*, 70(2):64–66.
- Johnson L, Naumann K, Steed A, Hennessey J & Clark JT. 2002. The prevalence of school-related violence: an overview of statistical and perceptual data. *School violence Resource Centre, Literature Review*. University of Arkansas. [Online] available url: <http://www.svrc.net/Files/Prevalence.pdf>. 15/11/2008.
- Johnson B & Stevens JJ. 2006. Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environment Res.* [Online] available url: <http://www.ed.arizona.edu/perc/Johnson%20School%20climate.pdf> 25/06/07.
- Kamerman SB. 2000. From maternity to parental leave policies: woman's health, employment and family well-being. *Journal of American Medical Woman's Association*, 55:96–99.
- Keenan T. 2002. *An introduction to child development*. London: Sage.
- Kelley EA. 1980. *Improving school climate: leadership techniques for educators*. Reston: NASSP.
- Kelley RC. 2005. *Relationships between measures of leadership and school climate*. University of Nevada, Nevada. [Online] available url: [http://findarticles.com/articles/mi\\_qa3673/is\\_200510/ai\\_n15641817/print](http://findarticles.com/articles/mi_qa3673/is_200510/ai_n15641817/print). 11/08/2007.
- Khumalo G. 2008. *Education Department committed to school safety*. *BuaNews Online*. 7 February 2008. [Online] available url: [www.buanews.gov.za/view.php?ID... buanew08](http://www.buanews.gov.za/view.php?ID... buanew08) 20/08/2009.
- Kirby D. 2001. Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent risktaking. *Family Planning Perspectives*, 33(1):276–281.
- Kollapan J. 2006. *Chairperson: South African Human Rights Commission*. [Online] available url: [http://creamermmedia.co.za/articles/attachments/12121\\_school\\_violence\\_helen\\_suzman\\_foundation.pdf](http://creamermmedia.co.za/articles/attachments/12121_school_violence_helen_suzman_foundation.pdf). 18/03/2008.
- Kohn A. 2004. Safety from the inside out: rethinking traditional approaches. *Educational Horizons*, 83(1):33–41.

- Konter DR. 2000. A literature review and critical analysis of school violence and teachers' perception of the zero tolerance policy. *Unpublished master's thesis*. Wisconsin: University of Wisconsin-Stout.
- Kruger D. 1985. Psychoanalysis, existential phenomenology and qualitative research in psychology. In *Focus On Quality*. Report 21. Institute for Social and Economic Research
- Kruger DJ, Reischl TM, Gilbert C & Gee GC. 2007. Perceptions mediate the effects of neighborhood physical conditions on mental health. *American Journal of Community Psychology*, 40:261–271.
- Kundu K. 2007. Development of the conceptual framework of organizational climate. *Vidyasagar University Journal of Commerce*, 12:99–108.
- Laganparsad M. 2009. 10 years for killing teacher. *Sunday Times*, 1 September.
- Lawson H. 2004. The logic of collaboration in education and the human services. *The Journal of Interprofessional Care*, 18: 225–237.
- Leedy PD & Omrod JE. 2005. *Practical Research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Leicestershire County Council*. 2007. Domestic violence reduction strategy 2007-2009. [Online] available url: [www.leics.gov.uk/dv\\_strategy\\_and\\_action\\_plan\\_2007\\_09.doc](http://www.leics.gov.uk/dv_strategy_and_action_plan_2007_09.doc). 02/03/2009.
- Lincoln Y & Guba E. 1985. *Naturalistic Enquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lindahl R. 2006. *The role of organizational climate and culture in the school improvement process: a review of the knowledge base*. [Online] available url: <http://cnx.org/content/m13465/latest>. 19/06/09.
- Linz SJ, Good LK & Huddleston P. 2006. Worker morale in Russia: an exploratory study. *The William Davidson Institute*. University of Michigan. [Online] available url: <http://www.wdi.unich.edu/files/Publications/WorkingPapers/wp816.pdf>. 12/10/2007.
- Littlejohn SW. 2002. *Theories of human communication*. 7<sup>th</sup> edition. Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning.

- Litwin GH & Stringer R. 1968. *The influence of organizational climate on human motivations*. Boston: Harvard University Press.
- Lumsden L. 1998. Teacher morale. *Clearing house on educational policy and management*. College of Education. University of Oregon. [Online] available url: <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest120.html>. 06/10/2007.
- Lumsden L. 2001. Trends and issues: school safety. *Clearing house on educational policy and management*. College of Education. University of Oregon. [Online] available url: <http://eric.uoregon.edu/trendsissues/safety/index.html>. 30/06/2007.
- Lyons JB. 2001. Do schools facilities really impact a child's education? *A CEFPI Brief on Educational Facility Issues*. [Online] available url: <http://www.cashnet.org/resource-center/resourcefiles/142.pdf>. 08/01/2009
- Mabie GE. 2003. Making schools safe for the 21<sup>st</sup> century. An interview with Ronald D Stephens. *Educational Forum*, 67:156–162.
- Mackenzie N. 2007. Teacher morale: more complex than we think? *The Australian Educational Researcher*, 34(1). [Online] available url: <http://74.125.45.132/search?q=cache:5iE-KMRN37cJ:www.aare.edu.au/aer/online0701g...> 12/10/2008.
- Macneil A & Maclin V. 2005. Building a learning community: the culture and climate of schools. *American Psychological Association (APA) Publication Manuel*. [Online] available url: <http://cnx.org/content/m12922/latest/> 19/06/2009.
- Malan M & Meyer L. 2006. Dis skare- en skadebeheer in klaskamer. *Rapport*, 29 Oktober.
- Malone B, Boritz D & Rickett M. 1998. Teacher perceptions of disruptive behaviour: maintaining instructional focus. *Educational Horizons*, 76(4):189–194.
- Maree K. 2000. What cannot be endured must be cured: untying the Gordian Knot of violence in South African schools. *Acta Criminologia*, 13(3):1–10.
- Maree K & Van der Westhuizen C. 2005. Planning a research project. In K Maree (ed). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Martins N & Coetzee M. 2007. Organisational culture, employee satisfaction, perceived leader emotional competency and personality type: an exploratory



- study in a South African company. *SA Journal of Human Resource Management*, 5(2):20–30.
- Matos L, Lens W & Vansteenkiste M. 2009. School culture matters for teachers and students: achievement goals. In A Kaplin (ed). *Essays in Honor of Martin L Maehr*. Ben Gurion University. Information Age Publishing, INC.
- Mastro E, Jalloh MG & Watson F. 2006. Come on back: enhancing youth development through school/community collaboration. *Journal of Public Health Management*. Lippencott Williams & Wilkens. [Online] available url: <http://www.health.state.ny.us/community/youth/development/docs/jphmp5060-5064.pdf>. 13/10/2007.
- Mateu-Gelabert P. 2000. School violence: the bi-directional conflict flow between neighborhood and school. *Vera Institute of Justice*. [Online] available url: [www.vera.org/publication-perimeters.pdf](http://www.vera.org/publication-perimeters.pdf). 22/03/2007.
- May T. 2003. *Social research*, 3<sup>rd</sup> edition. San Diego: Open University Press.
- McMillan JH & Schumacher S. 2001. *Research in education: a conceptual introduction*. 5<sup>th</sup> edition. New York, NY: Longman.
- McNeely CA, Nonnemaker JM & Blum RW. 2002. Promoting student connectedness to school. Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72:138–146.
- Mediratta K, Shah S, McAlister S, Fruchter N, Mokhtar C & Lockwood D. 2008. Organized communities, stronger schools. *A preview of research findings*. Annenburg Institute for School Reform at Brown University. New York. [Online] available url: [www.annenburginstitute.org](http://www.annenburginstitute.org). 10/12/2008.
- Merrow J. 2004. Safety and excellence. *Educational Horizons*, 83(1):19–32.
- Mertens DM. 2010. *Research and evaluations in education and psychology*. 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage Publications.
- Miles MT. 2003. Strangers in a strange land. In G Andrews & VA Anfara (eds). *Leaders for a movement: professional preparation and development of middle level teachers and administrators*. Georgia: University of Georgia.

- Miller J. 1998. Gender and victimization risk among young woman in gangs. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 25:429–453.
- Mogaki P. 2009. Sex pest teacher must be barred. *Sunday Times*, 23 October.
- Montana Office of Public Instruction. 1999. *Safe schools and crisis management, guidelines, strategies and tools. Monograph Series No. 10.* [Online] available url: <http://www.opistate.mtus/pdf/SafeSchools/SafeSch.pdf>. 19/06/2007.
- Moran ET & Volkwein JF. 1992. The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45:19–47.
- Morrell R. 1998. Gender and education: the place of masculinity in South African schools. *South African Journal of Education*, 18(4):218–225.
- Morrell R. 2001. Corporal punishment in South African schools: a neglected explanation for its persistence. *South African Journal of Education*, 21(4):292–299.
- Morrison B. 2001. *Restorative justice and school violence: Building theory and Practice.* Centre for restorative Justice. Research School of Social Science. Australian National University. [Online] available url: [http://www.realjustice.org/library/morrison\\_bullying.html](http://www.realjustice.org/library/morrison_bullying.html). 08/04/2008.
- Morse JM, Barret M, Mayan M, Olsen K & Spiers J. 2002. Verification for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2):1–19.
- Mouton J. 2005. *How to succeed in your master's and doctoral studies. A South African guide and resource book.* Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Najaka SS, Gottfredson DC & Wilson DB. 2002. A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behaviour. *Prevention Science*, 2:267–271.
- Neser JJ, Ovens M, Van der Merwe E, Morodi R & Ladikos A. 2003. Peer victimisation in schools: the observation of bullying. In CW Marais (ed). *Crime Research in South Africa*, 5(1). Academic Quarterly Published by the Department of Criminology, University of South Africa. Pretoria.

- Netshitahame NE & Van Vollenhoven WJ. 2002. School safety in rural schools: are schools as safe as we think they are? *South African Journal of Education*, 22(4):313–318.
- Ngcongong RPG. 1995. *Conflict management and resolution*. Pinetown: KZN Books.
- Nieuwenhuis J. 2007. Qualitative research designs and data gathering techniques. In K Maree (ed). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Nieuwenhuis J, Beckman J & Prinsloo S. 2007. *Growing human rights and values in education*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Ninan M. 2006. *School climate and its impact on school effectiveness and improvement at Fort Lauderdale*. Florida. USA. [Online] available url: <http://www.leadership.fau.edu/icsei2006/Papers/ninan.pdf>. 06/07/2007.
- Noonan J. 2004. *School climate and safe schools: seven contributing factors*. [Online] available url: [http://209.85.129.104/search?q=cache:JFHvpBUagEJ:pilambda.org/horizons/v83-1/n\\_19/08/2007](http://209.85.129.104/search?q=cache:JFHvpBUagEJ:pilambda.org/horizons/v83-1/n_19/08/2007). 20/08/08.
- Odendal FF & Gouws RH. 2005. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT)*. 5de uitgawe. Kaapstad: Maskew Miller Longman (Edms) Bpk.
- O'Toole ME. 1999. *The school shooter: a threat assessment perspective*. National Centre for the Analysis of Violent Crime. FBI Academy. Virginia. [Online] available url: <http://www.fbi.gov/publishers/school/school2.pdf>. 23/01/2008.
- Ontario Code of Conduct*. 2001. Ontario Schools. Proclaimed in force September 1, 2001. [Online] available url: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/conduct/conduct.html>. 20/06/2007.
- Osterman KF. 2000. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70:323–367.
- Owen RG. 2004. *Organizational behaviour in education: adaptive leadership and school reform*. 8<sup>th</sup> edition. Boston: Allan & Bacon.
- Paine C & Sprague J. 2000. Trends and issues: school safety. Crisis prevention and response: is your school prepared? *Action Bulletin-2000 Clearing house on Educational Policy and Management*. College of Education. University of

- Oregon. [Online] available url: <http://eric.uoregon.edu/trendsissues/safety/bulletin.html>. 18/06/2007.
- Patapas A & Dirzyte A. 2003. The relationship between organizational climate and effectiveness in Lithuanian government. *Viesoji Politika Ir Administravimas*, 6:37–42.
- Peguero A. 2008. Broken school windows: physical disorder, student-routines and school violence. *Department of Sociology and Gerontology*. Miami University. [Online] available url: [http://www.allacademic.com/meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/2/0/1/4/7/pages201479/p...](http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/0/1/4/7/pages201479/p...) 28/04/2009.
- Peterson KD & Deal TE. 1998. How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1):28–30.
- Peterson KD & Deal TE. 2002. *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Peterson D, Taylor TJ & Esbensen FA. 2004. Gang membership and violent victimization. *Justice Quarterly*, 21:793–815.
- Pettigrew AM. 1990. Organizational climate and culture: two constructs in search of a role. In B Schneider (ed). *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pieterse J & Maree K. 2007. Standardisation of a questionnaire. In K Maree (ed). *First Steps in Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Pinheiro PS. 2006. *World report on violence against children*. [Online] available url: [www.docstoc.com/.../WORLD-REPORT-ON-violence-against-children-Contents-Paulo-Sérgio-Sérgio](http://www.docstoc.com/.../WORLD-REPORT-ON-violence-against-children-Contents-Paulo-Sérgio-Sérgio) 10/11/2009.
- Pittaro ML. 2007. School violence and social control theory: an evaluation of the Columbine massacre. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 2(1):1–12.
- Plank SB & Young H. 2007. Physical disorder, social disorder, fear and collective efficacy: exploring broken windows and related theories in schools. *Paper Submitted for 2007 Annual Meeting of the American Sociological Association*. [Online] available url: [http://www.allacademic.com/meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/1/8/3/8/9/pages183891/p...](http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/8/3/8/9/pages183891/p...) 25/02/2010.

- Polit DF, Beck CT & Hungler BP. 2001. *Essentials of nursing research: methods, appraisal and utilization*. 5<sup>th</sup> edition. Philadelphia: Lippencott, Williams & Wilkens.
- Pollack I & Sundermann C. 2001. Creating safe schools: a comprehensive approach. *National Resource Centre for Safe Schools*. Northwest Regional Laboratory in Portland. [Online] available url: [http://www.ncjrs.gov/html/ojdp/ijournal\\_20016/ij2.html](http://www.ncjrs.gov/html/ojdp/ijournal_20016/ij2.html) 18/06/07.
- Prince M. 2006. *Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons and research bases*. Pennsylvania. Department of Chemical Engineering. Bucknell University, Lewisburg. [Online] available url: <http://www.findarticles.com/p/articles/m1qa3886/isain17186573/print>. 06/07/2007.
- Prinsloo IJ. 2005. How safe are South African schools? *South African Journal of Education*, 25(1):5–10.
- Pytel B. 2008. Spanking and deviate behaviours: link between physical punishment and risky sexual behaviours. *Educational Issues*. [Online] available url: [http://educationalissues.suite101.com/article.cfm/spanking\\_and\\_deviate\\_behaviors](http://educationalissues.suite101.com/article.cfm/spanking_and_deviate_behaviors). 22/02/2010.
- Rademeyer A. 2009. Geweldkultuur knou leer by skole. *Beeld*, 5 Oktober.
- Ramsden N. 2009. Summaries of UN general comments on the convention on the rights of the child. *Summary of UN General Comment No.1 (CRC/GC/2001/1)*. The aims of Education. [Online] available url: <http://www.childrensrightscentre.co.za/site/default.asp> 15/02/2010.
- Read JC, Hunter S, Clark T, Colin AJ & Van Rooyen C. 2006. Preliminary report of findings establishing levels of aggression and the impact of violence on high school learners in the Durban areas. *Independent Projects Trust*. [Online] available url: <http://www.ipt.co.za/aggrolevel.asp>. 04/03/2007.
- Reames EH & Spencer WA. 1998. Teacher efficacy and commitment: relationships to middle school culture. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA, April 13-17.

- Reddy GL, Shyamala V, Kasuma A & Santhakumari P. 2005. *Antisocial behaviour in students: detection and management*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Reichers AE & Schneider B. 1990. Climate and culture: an evolution of constructs. In B Schneider (ed). *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Republic of South Africa. 1996. *South African Schools Act no. 84 of 1996*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. 1996. *The Constitution of the Republic of South Africa, Act no. 108 of 1996*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. 1998. *Employment of Educators Act no. 76 of 1998*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa (a). 2002. *The 1<sup>st</sup> South African National Youth Risk Behaviour Survey*. Pretoria: National Department of Education.
- Republic of South Africa (b). 2002. *Revised National Curriculum Statement*. Government Gazette, 443:23406. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. 2006. White Paper 6. *Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training*. Pretoria: Department of Education.
- Richards HM & Schwartz LJ. 2002. Ethics of qualitative research: are these special issues for health services research? *Family Practice*, 19(2):135–139.
- Robbins P & Alvy HB. 2009. *The Principals Companion: Strategies for Making the Job easier*. 3<sup>rd</sup> edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Rogoff B. 2003. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Ross CE & Jang SJ. 2000. Neighbourhood disorder, fear and mistrust: the buffering role of social ties with neighbours. *American Journal of Community Psychology*, 28(4):401–420.
- Ruane ML. 1995. The development of a measure of school climate and its validation using a multimethod approach. *A thesis submitted to the College of Graduate Studies and Research in partial fulfilment of the requirements for the degree*

- of Doctor of Philosophy in the Department of Educational Administration. Saskatoon. University of Saskatchewan. [Online] available url: <http://library2.usask.ca/thesis/available/etd-10202004-235953/unrestricted/nq23913.pdf>. 17/06/2009.
- Sackney L. 1988. Enhancing school learning climate: theory, research and practice. *SSTA Research Centre Report*. Saskatchewan: Department of Educational Administration, University of Saskatchewan.
- Salomäki U. 1999. Connect 006 proposal for an action plan to tackle violence at schools in Europe. *Education and Culture: Connect Initiative*. [Online] available url: <http://www.health.fi/connect/activities/proposal.pdf>. 23/12/2007.
- Sampson RJ & Raudenbush SW. 2004. Seeing disorder: neighbourhood stigma and the social construction of Broken Windows. *Social Psychology Quarterly*, 67(4):319–342.
- SAPA. 2004. SA's reality of school violence. *lafrica.com*. [Online] available url: [http://www.iafrica.com/pls/cms/iac.page?p\\_H=2&p\\_t2=1&p\\_t3=o&p\\_t4=o&p\\_dyna...](http://www.iafrica.com/pls/cms/iac.page?p_H=2&p_t2=1&p_t3=o&p_t4=o&p_dyna...) 05/03/2007.
- SAPA. 2009a. Girl, 15, raped in KZN school toilets. *Sunday Times*, 21 October.
- SAPA. 2009b. Limpopo boy stabbed to death at school. *Sunday Times*, 17 October.
- Saufler C. 2005. School climate and culture. *Maine's Best Practices in Bullying and Harassment Prevention*. [Online] available url: <http://www.safeschoolsforall.com/schoolclimate.html> 07/11/2009.
- Schargel FP & Smink J. 2001. Strategies to help solve our school dropout problem. *Eye on Education*. New York: Larchmont.
- Schein EH. 2004. *Organizational culture and leadership*. 3<sup>rd</sup> edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider M. 2002. Do school facilities affect academic outcomes? *National clearing house for educational facilities*. Washington. [Online] available url: <http://www.nef.org/pubs/outcomes.pdf>. 29/10/2007.
- Schreuder J & Landey V. 2001. *Kompas vir skoolgebaseerde bestuur*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers Bpk.



- Seidman I. 1998. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York. Teachers' College Press.
- Sewsunker K. 1999. Violent pupils. *Sunday Tribune*, 27 June.
- Shochet IM, Dadds MR, Ham D & Montague R. 2006. School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2):170–179.
- Short PM & Rinehardt JS. 1992. School participant empowerment scale: assessment of level of empowerment within school environment. *Educational and Psychology Measurement*, 52:951–960.
- Signposts for Safe Schools. 2002. *A resource book from the South African Police Service and the Department of Education*. Braamfontein: CSVr.
- Smit ME. 2003. The bully/victim problem in South African schools. *Acta Criminologica*, 16(4):27–33.
- Smith PK. 2005. *Definition, types and prevalence of school bullying and violence*. Goldsmith's College, University of London. [Online] available url: <http://www.oecd.org/dataoecd/27/47/33866548.ppt>. 15/11/2008.
- Smith PK, Cowie H, Olafsson R & Liefoghe A. 2002. Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and sex differences in a 14-country international comparison. *Child Development*, 37:1119–1133.
- South Africa: Info Reporter*. (2008). The official gateway. [Online] available url: [http://www.southafrica\\_info/pls/procs/iac.page?p\\_tl=2779&p\\_t2=7366&p\\_t3=o&p\\_t4=o&p...](http://www.southafrica_info/pls/procs/iac.page?p_tl=2779&p_t2=7366&p_t3=o&p_t4=o&p...) 08/01/2009.
- South African Concise Oxford Dictionary*. 2006. Cape Town: Oxford University Press.
- South African Government Information*. 2006. Tiisa Thuto Schools project. Speech by Mrs Naledi Pandor, National Minister of Education. [Online] available url: <http://www.info.gov.za/speeches/2006/06080212451002.htm> 17/02/2008.
- South African Police. 2009. *SAP Annual Report*. [Online] available url: [http://www.saps.gov.za/saps\\_profile/strategic\\_fr...](http://www.saps.gov.za/saps_profile/strategic_fr...) 06/04/2010.



- Squelch J. 2001. Do school governing bodies have a duty to create safe schools? *Perspectives in Education*, 19:137–149.
- Stephens RD. 2007. Safe school planning: the art of the possible. *National School Safety Centre*. California. [Online] available url: [www.schoolsafety.us/Directors-s-Message-p-1.html-49k](http://www.schoolsafety.us/Directors-s-Message-p-1.html-49k) 20/06/2007.
- Stover D. 2005. Climate and culture. *American School Board Journal*, 3(1):30–32.
- Strauss MA & Mouradian VE. 1998. Impulsive corporal punishment by mothers and antisocial behaviour and impulsiveness of children. *Behavioral Science and the Law*, 16:353–374.
- Strydom H. 2000. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In AS de Vos (ed). 2<sup>nd</sup> edition. *Research at grass roots: for the social sciences and human services professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Strydom H & Venter L. 2002. Sampling and sampling methods. In AS de Vos (ed). 2<sup>nd</sup> edition. *Research at grassroots for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Sullivan E & Keeney E. 2008. Teachers talk: school culture, safety and human rights. New York: National Economic & Social Rights Initiative (NESRI).
- Swick KJ & Williams RD. 2006. An analysis of Bronfenbrenners's bio-ecological perspective for early childhood educators: implication for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5): 371-378.
- Tableman B. 2004. School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31:1–10. University Community Partnerships. Michigan University. [Online] available url: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>. 25/07/2007.
- Taylor L & Adelman HS. 2000. Connecting schools, families and communities. *Professional School Counselling*. University of California. Los Angeles. [Online] available url: <http://smhp.psyeh.ucla.edu/publications/28%20connecting%20schools%families%and%20communities.pdf>. 13/09/2007.
- Taylor SJ & Bogdan R. 1984. *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings*. 2<sup>nd</sup> ed. New York. Wiley.

- Terblance SS & Venter D. 1999. Drug abuse amongst high school pupils. *Social Work*, 22:161–178.
- Thornberry T, Krohn M, Lizotte A, Smith C & Tobin K. 2003. *Gangs and delinquency in development perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Tleane C. 2002. Developing a new ethos in schools. Braamfontein: *Centre for Education Policy Development, Evaluation and Management (CEPD)*. Johannesburg.
- Trump KS. 1999. Scared or prepared? Reducing risks with school security assessments. National association of Secondary School Principals. *The High School Magazine*, 6(7). [Online] available url: <http://www.Schoolsecurity.org/resources/security-assessment-nassp.html>. 17/03/2007.
- Twemlow SW, Fonagy P, Sacco FC, Gies ML & Hess D. 2001. *Caring classrooms/intelligent schools: the social and emotional education of young children*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- UNICEF. 2008. *Life Skills*. [Online] available url: [http://www.unicef.org/lifeskills/index\\_whichskills.html](http://www.unicef.org/lifeskills/index_whichskills.html). 10/04/2010.
- US Department of Education. 1998. A guide to safe schools. *Early warning, timely response*. Office of Special Education and Rehabilitative Services, (OSERS). Washington, DC. [Online] available url: <http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/qtss.html> 26/07/2007.
- Valentic KM. 2005. Teacher Morale. *M.Ed. thesis*. Ashland University. [Online] available url: <http://personal.ashland.edu/~dkommer/as%Spring%2005/Valentic%Final.pdf>. 20/10/2008.
- Vally S. 2005. Corporal punishment and bullying: the rights of learners. In B Ramadiro (ed). *Education Rights Project Book 11*. Johannesburg: Foundation for Human Rights.
- Vally S, Dolombisa Y & Porteus K. 1999. Violence in South African schools. *Current Issues in Comparative Education*, 2(1):80–90.
- Van der Westhuizen CN & Maree JG. 2009. The scope of violence in a number of Gauteng schools. *Acta Criminologica*, 22(3):43–62.

- Van der Merwe HM, Prinsloo IJ & Steinman CF. 2003. Cultivating a culture of learning and teaching. *An Education Guide to School Management Skills*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Van Teijlingen ER & Hundley V. 2001. *Social research update*. [Online] available url: <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU35.html> 15/11/2009.
- Vermont-NEA. 1998. Causes of youth violence. *Vermont School Board Association*. [Online] available url: <http://www.vtnea.org/vio-4.htm> 11/03/2009.
- Vijayakumar VSR. 2007. Management styles and organizational climate. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(2):249–260.
- Visser PJ. 2007. Some thoughts on the meaning of the concepts “school” and “public school” for the purposes of the prohibition of corporal punishment and unlawful initiation practices. *Journal of South African Law*, 2:384–390.
- Waghid I. 2003. *Democratic Education: Policy and Praxis*. Stellenbosch: Stellenbosch University Printers.
- Wang MC, Haertel GD & Walberg HJ. 1993. Towards a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63:249–294.
- Wargo J, Rehfuess EA, Jones JT & Gollmar CW. 2008. The physical school environment. *The World Health Organization's: Information Series on School Health*. [Online] available url: <http://www.int/schoolyouthhealth/media/en/physicalschenvironment.pdf>. 09/01/2009.
- Waters T, Marzano R & McNulty B. 2004. Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(7):48–52.
- WCED (Western Cape Education Department). 2002. *Circular 96/9002 on Prohibition of Corporal Punishment*. Cape Town: Government Printer.
- Weller LD & Weller SJ. 2002. *The assistant principal-essentials for effective school leadership*. California: Corwin Press.
- West CA. 1985. Effects of school climate and school social structure on student academic achievement in selected urban elementary schools. *Journal of Negro Education*, 54:451–461.

- West MA & Patterson MG. 1999. The workforce and productivity: people management is the key to closing the productivity gap. *New Economy*, 6:22–27.
- Wimberley GJ. 2002. School relationships foster success for African American students. *ACT Policy Report*. [Online] available url: <http://www.act.org/path/policy/pdf/schoolrelation.pdf>. 16/08/2007
- Young DJ. 2004. Teacher morale in Western Australia: a multilevel model. *Learning Environment Research*, 3(2). [Online] available url: <http://www.springerlink.com/content/uk80x75k77433426/> 12/10/2008.
- Zagar DD. 2009. *Survey of job satisfaction and organizational climate at the university computing centre*. Applied Studies in Agribusiness and Commerce. Budapest. APSTRACT: Agroinform Publishing House.
- Zepeda SJ. 2004. Instructional Leadership for School Improvement. *EYE on Education*. New York: Larchmont.
- Zins JE, Bloodworth MR, Weissberg RP & Walberg HJ. 2004. *The foundations of social and emotional learning: the scientific base linking social and emotional learning to school success*. Teachers College. Columbia University. [Online] available url: <http://www.casel.org/downloads/T3053c01.pdf>. 28/07/2007.
- Zulu BM, Urbani G & Van der Merwe A. 2004. Violence as an impediment to a culture of teaching and learning in some South African schools. *South African Journal of Education*, 24(2):170–175.

## ADDENDUM A

### SCHOOL CLIMATE, SCHOOL CULTURE AND SAFETY SURVEY

#### Instructions for learners to complete the questionnaire

Read through the instructions before completing the questionnaire

1. All responses are private and confidential.
2. Your participation is voluntary.
3. Please be **HONEST** at all times.
4. Answer **ALL** the questions.
5. We want to hear about the things at school that make you feel safe or unsafe.
6. Please answer by **CIRCLING** the response that best shows your ideas and the experiences you had at school. *(If you want to change your choice, delete the circle and encircle the number of choice)*
7. This survey consists of **FOUR** pages.

#### QUESTIONNAIRE

##### SECTION A: SOCIO-DEMOGRAPHIC INFORMATION

The questions in this section are to get a picture of the learners in the school. Your identity will **NOT** be revealed.

**A: Circle the one best response to the following questions**

<b>A1. How many learners at your school would you consider to be close friends?</b>	No learners	1
	One learner	2
	Two learners	3
	Three learners	4
	Four or more learners	5
<b>A2. How many teachers are you able to talk to about problems you might have?</b>	No teachers	1
	One teacher	2
	Two teachers	3
	Three teachers	4
	Four or more teachers	5

<b>A3. How do you feel about attending school?</b>	I really dislike school	1
	I don't like school very much	2
	I like school	3
	I like school quite a bit	4
	I like school very much	5
<b>A4. Are you a boy or girl?</b>	Boy	1
	Girl	2
<b>A5. What grade are you right now? Circle one.</b>	Grade 10	1
	Grade 11	2
	Grade 12	3
<b>A6. Do you have your own cellphone?</b>	Yes	1
	No	2
<b>A7. Do you have free access to TV programmes?</b>	Yes	1
	No	2
<b>A8. Do you have free access to video games?</b>	Yes	1
	No	2

## SECTION B: School safety

**B: How often do these things happen at your school? Use only the choices below and circle your answer.**

**1 = Not at all**

**2 = A little**

**3 = Sometimes**

**4 = Quite a bit**

**5 = Very often**

		Not at all	A little bit	Sometimes	Quite a bit	Very often
B1	You had personal property stolen at your school.	1	2	3	4	5
B2	Learners get into fights during school hours.	1	2	3	4	5
B3	Learners bully each other (hurt each other physically or emotionally).	1	2	3	4	5
B4	Learners destroy things at school (vandalism & graffiti included).	1	2	3	4	5
B5	Learners use drugs at your school.	1	2	3	4	5
B6	Learners drink beer, wine, liquor during school hours.	1	2	3	4	5
B7	Learners carry weapons during school hours (knives, guns, sharpened objects etc.).	1	2	3	4	5

**B: This section asks about what your school is like. When you answer, think about the way your school is most of the time. Use only the choices below and circle your answer.**

**1 = Strongly disagree**

**2 = Disagree**

**3 = Not sure**

**4 = Agree**

**5 = Strongly agree**

		Strongly disagree	Disagree	Not sure	Agree	Strongly agree
B8	At your school, there are clearly stated rules against verbal abuse (insults, teasing, harassment etc).	1	2	3	4	5
B9	Adults in your school will stop learners if they see them physically hurting one another for example, pushing, slapping, or punching.	1	2	3	4	5
B10	I feel physically safe in all areas of the school grounds.	1	2	3	4	5
B11	Support is available for learners who have been involved in violent or stressful incidents.	1	2	3	4	5
B12	There are systems in place where learners can report inappropriate or abusive behaviour.	1	2	3	4	5
B13	Teachers take active steps to prevent the exclusion of learners by their peers (learners of own age).	1	2	3	4	5
B14	Teachers show learners how to learn from their mistakes.	1	2	3	4	5
B15	Teachers encourage learners to try out new ideas (think independently).	1	2	3	4	5
B16	Teachers help learners to figure out how to learn best.	1	2	3	4	5
B17	At your school, everybody has learned ways to resolve disagreements so that everyone can be satisfied with the outcome.	1	2	3	4	5
B18	At your school, we talk about the way our actions will affect others.	1	2	3	4	5



B19	<b>Learners</b> at this school respect one another's differences (for example, gender, race, culture).	1	2	3	4	5
B20	<b>Adults</b> at this school respect learners' differences (for example, gender, race, culture).	1	2	3	4	5
B21	Adults at your school seem to work well with learners.	1	2	3	4	5
B22	If you need to talk to an adult at school about a problem, there is someone you trust whom you can talk to.	1	2	3	4	5
B23	You have friends at school you can turn to if you have questions about homework.	1	2	3	4	5
B24	You have friends at school you can trust and talk to if you have problems.	1	2	3	4	5
B25	You feel good about what you accomplish at school.	1	2	3	4	5
B26	Your parents/guardians feel welcome at your school.	1	2	3	4	5
B27	Your school encourages learners to get involved in other things than schoolwork (for example, sports, music/drama clubs).	1	2	3	4	5
B28	Your school is physically attractive (pleasing architecture, nicely decorated).	1	2	3	4	5
B29	Your school building is kept in good condition.	1	2	3	4	5
B30	Your school has up-to-date computers and other electronic equipment available to learners.	1	2	3	4	5

**C: To what extent has any of the following things happened to you AT SCHOOL during this year?**

**(We mean things that have actually happened to YOU, not things that you have just heard about.) Use only the choices below and circle your answer.**

- 1 = Never**  
**2 = Rarely**  
**3 = Sometimes**  
**4 = Often**  
**5 = Always**

		Never	Rarely	Sometimes	Often	Always
C31	Someone yelled bad words at you, cursed you.	1	2	3	4	5
C32	You were grabbed or shoved by someone mean.	1	2	3	4	5
C33	You were punched or kicked by someone trying to hurt you.	1	2	3	4	5
C34	Your personal property was smashed or damaged on purpose.	1	2	3	4	5
C35	Someone threatened to hurt you.	1	2	3	4	5
C36	Someone made fun of you; criticised you in a negative way.	1	2	3	4	5
C37	Someone tried to scare you by the way he/she looked at you.	1	2	3	4	5
C38	You were threatened by someone with a sharp knife or sharp object at your school.	1	2	3	4	5
C39	You were threatened by someone with a gun at your school.	1	2	3	4	5
C40	You were cut with a knife or something sharp by someone trying to hurt you at school.	1	2	3	4	5
C41	You went to a doctor or nurse because you were hurt in an attack or fight at school.	1	2	3	4	5
C42	You were threatened on your way to school or on your way home.	1	2	3	4	5

C43	Unwanted physical sexual advances were made towards you during school hours.	1	2	3	4	5
C44	Someone sexually harassed you at school.	1	2	3	4	5

**Thank you very much for your participation**

## **ADDENDUM B**

### **Kwalitatiewe vrae**

**Kategorisering van vrae. Op dieselfde basis as die kwantitatiewe afdeling.**

#### **School safety and violence**

##### **School disruption**

1. What do you see as violent behaviour?
2. How do you feel about learners who steal from you?
3. How do you feel about learners getting involved in fights on the school grounds?
4. How do you feel about learners breaking school property?
5. What do you think about learners that bully you?

##### **Drug and liquor abuse. Carrying of weapons.**

6. What is your opinion of learners that use liquor on the school grounds?
7. How do you feel about learners carrying weapons like knives, guns and sharpened objects to school?

##### **Sexual harassment.**

8. How do you feel about sexual harassment of learners?

#### **School climate**

##### **School rules and norms**

9. Do you think the school rules against violence are appropriate?

##### **School safety**

10. How do you feel about your own physical safety at your school?

##### **Social and emotional security**

11. How do you feel about reporting harassment in this school?
12. How will you feel when you are being excluded from a group?
13. How do you (or your friends) feel about the reaction of teachers when you report that you have been involved in a violent incident?

##### **Support for learners**

14. How do you feel about teachers reactions when you make mistakes?
15. How do you experience the guidance from teachers on study methods?

##### **Social and civil learning**

16. When you have a problem with another learner in the school, how will you solve the problem?
17. When you ask a teacher to assist you in solving a problem, how will you describe the role of the teacher?

##### **Respect for diversity**

18. How do you experience respect from other learners at your school?
19. In your opinion, do you think that teachers respect you?

##### **Social support from adults**

20. How do you experience the reaction of adults in the school when you tell them about a personal problem?
21. How do you experience the way teachers treat you at the school?

**Social support from learners**

- 22. How do you experience the reaction of other learners when you tell them about a personal problem?
- 23. How do you experience the reaction of other learners when you ask them to help you with a homework problem?

**School commitment**

- 24. How do you feel about your achievements at school?
- 25. How do you see the relationship between your parents/guardians and the school?
- 26. How do you experience the programme of the school regarding extra-mural activities?

**Physical surroundings**

- 27. How do you experience the physical appearance of the school?
- 28. What do you feel about the general conditions of your school?
- 29. How can you describe the availability of electronic equipment like computers to learners at your school?

## ADDENDUM C

### TRANSKRIPSIES

#### Deelnemer A (Graad 11) – Hoërisikoskool nr 1

#### Skoolveiligheid en -geweld / School safety and violence

#### Kampusontwrigting / School disruption

1. Wat sien jy as gewelddadige gedrag? *What do you see as violent behaviour?*

At my school there is violence. It is smoking and they just force young kids to do things ... to take the bicycles to go to the shop ... to send them around and if they do not do it they will be punished. There are sometimes people also shoving and pushing each other. But otherwise there are not many violence things going on.

2. Hoe voel jy daaroor wanneer ander leerders van jou steel? *How do you feel about learners who steal from you?*

I will just tell my teachers ... they will do something about that. What I will do is sometimes tell them to forget him or her ... that is what I am told to do and then forget about it. Someone stole a pen from me ... I was very angry ... sometimes they will also steal my notes ... mmm ... that is very frustrating.

3. Hoe voel jy oor leerders wat in gevegte op die skoolgronde betrokke is? *How do you feel about learners getting involved in fights on the school grounds?*

You see that thing happened twice last term ... especially girls ... they fight. The problems with girls you know ... they like to spread rumours about others so that is what they fight about most. They quarrel about these things much. The boys didn't fight much ... I don't know why.

4. Hoe voel jy oor leerders wat skool eiendom verniel? *How do you feel about learners breaking school property?*

At the school I am the one to help the child ... to watch they don't break things. So I think ... I like to help them ... to see that they have good behaviour. Sometimes you will find learners who break the desks and chairs ... especially the plastic chairs ... it will make me angry because ... mmm ... then we don't have proper place to sit. Sometimes windows will also be broken ... then the teachers will be very angry. There are rules that we must not break things at school.

5. Wat dink jy van leerders wat jou afknou? *What do you think about learners that bully you?*

No they don't. There will be other learners who push each other but this is not a regular thing. The teachers do not allow us to hurt each other. If we did that they will fire us.

### **Dwelm- en alkoholmisbruik. Dra van wapens / Drug and liquor abuse. Carrying of weapons**

6. Wat is jou opinie van leerders wat drank op die skoolterrein gebruik? *What is your opinion of learners that use liquor on the school grounds?*

Hmmm ... sometimes learners will bring beer to school but not very much ... they do smoke. I don't think it is good when learners drink at school.

7. Hoe voel jy oor leerders wat wapens soos messe, vuurwapens en skerpvoorwerpe by die skool in hulle besit het? *How do you feel about learners carrying weapons like knives, guns and sharpened objects to school?*

Ja ... some of them do that ... and then we just keep quiet ... say nothing ... and when you do they catch you outside the school ... then they will have revenge on me ... so I stay quiet.

### **Seksuele teistering / Sexual harassment**

8. Hoe voel jy oor leerders wat seksueel geteister word? *How do you feel about sexual harassment of learners?*

It is not happening at our school. It sometimes happens outside school ... at home or streets ... but not in school.

### **Skoolkultuur en -klimaat / School culture and -climate**

#### **Skoolreëls en norme / School rules and norms**

9. Dink jy jou skool se reëls teen geweld is toepaslik? *Do you think the school rules against violence are appropriate?*

Our rules are very nice ... they keep us safe and comfortable you know. During break ... you sometimes go out to buy something ... there are men always watching us ... to make sure everything is nice ... but there are not enough against violence ... I think there should be something done more to make everybody aware.

### **Fisiese veiligheid / School safety**

10. Hoe voel jy oor jou eie veiligheid by die skool? *How do you feel about your own physical safety at your school?*

Yes ... most of the time I feel safe at school. Our school is not big and there are no place where someone can hurt you. They also lock the gates and there is a good fence around the school. Nobody can enter the school.

### **Sosiale en emosionele sekerheid / Social and emotional security**

11. Hoe voel jy om teistering by die skool te rapporteer? *How do you feel about reporting harassment in this school?*

I feel nice ... because my teachers are ... mmm ... responsible ... they will take responsibility. I will feel safe when I report something ... it increases confidentiality.

12. Hoe gaan jy voel indien jy by 'n groep uitgesluit word? *How will you feel when you are being excluded from a group?*

Ja ... that is not very nice because we are ... that is what I always interested at ... we shall formed groups ... our ... because of boys and girls who are supposed to meet to do something nice ... but they form a group and will not let you be part of it. I will not feel comfortable. In our school there are groups of learners that will not take you as a friend ... that is bad.

13. Hoe voel jy (of jou vriende) oor die reaksies van onderwysers wanneer julle rapporteer dat julle in 'n gewelddadige voorval betrokke was? *How do you (or your friends) feel about the reaction of teachers when you report that you have been involved in a violent incident?*

Jaaa ... it won't happen in the school ... the teachers will take the problem to the principal. It is not all teachers that are serious ... they will not act ... but give the problem to somebody else.

### **Ondersteuning aan leerders / Support for learners**

14. Hoe voel jy oor die reaksies van onderwysers wanneer jy 'n fout begaan het? *How do you feel about teachers reactions when you make mistakes?*

Eeee ... I will feel comfortable ... because they are going to support me.

15. Hoe ervaar jy die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes? *How do you experience the guidance from teachers on study methods?*



Yes ... the teachers guide us very much ... sometimes we attending afternoon classes or morning classes.

### **Sosiale en burgerlike leer / Social and civil learning**

16. Hoe sal jy 'n probleem met 'n ander leerder in die skool oplos? *When you have a problem with another learner in the school, how will you solve the problem?*

I will speak to him ... If he don't want to I will leave him alone and not talk to him.

17. Indien jy 'n onderwyser vra om jou te help om 'n probleem op te los, hoe sal jy die rol van die onderwyser beskryf? *When you ask a teacher to assist you in solving a problem, how will you describe the role of the teacher?*

That is difficult you know ... it has happened to me that I just reported to the teacher that a friend had stolen my pen and he came and say that problem it is my friend that stole my pen ... I told him this is my pen and he said I am lying ... I told the teacher. He could not solve the problem.

### **Respek vir verskeidenheid / Respect for diversity**

18. Hoe ervaar jy respek van ander leerders in die skool? *How do you experience respect from other learners at your school?*

Yes I do think they respect me ... they respect me because I respect them too. There are other learners that don't respect others ... some of the boys don't respect girls because they say ugly things to them ... even to boys.

19. In jou opinie, dink jy die onderwysers respekteer jou? *In your opinion, do you think that teachers respect you?*

Ja the teachers do respect everyone ... I mean in the school. Our teachers will not discriminate against us.

### **Sosiale ondersteuning deur volwassenes / Social support from adults**

20. Hoe ervaar jy die reaksie van volwassenes in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of adults in the school when you tell them about a personal problem?*

No ... I can't take personal problems to the teachers ... like something that is confidential ... I do not think they keep it.

21. Hoe ervaar jy die manier waarop volwassenes jou by die skool behandel? *How do you experience the way teachers treat you at the school?*

Sometimes they treat us very nice ... but sometimes they are not nice. They will shout on us and sometimes beat us ... mmm ... sometimes they will chase us out of the class.

### **Sosiale ondersteuning deur leerders / Social support from learners**

22.Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of other learners when you tell them about a personal problem?*

No ... no ... I cannot do that ... to learners ... no. I don't trust them ... I can't.

23.Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle vra om jou met 'n huiswerkprobleem te help? *How do you experience the reaction of other learners when you ask them to help you with a homework problem?*

No ... he can help me ... he does help me especially those good at maths. But other learners ... some will not help me ... some will help if they understand.

### **Skoolverbintenis / School commitment**

24.Hoe voel jy oor jou prestasies by die skool? *How do you feel about your achievements at school?*

Sometimes I feel bad ... sometimes I feel good ... they say sometimes ... I fail sometimes and then feel bad about it. I feel good about Life Science because I pass it ... always pass it.

25.Hoe sien jy die verhouding tussen jou ouers/voogde en die skool? *How do you see the relationship between your parents/guardians and the school?*

They are together ... yes my parents feel welcome at the school ... they do not experience problems.

26.Hoe ervaar jy die buitemuurse program van die skool? *How do you experience the programme of the school regarding extra-mural activities?*

Our programme is not good you know ... there are not many things. We do play soccer and volleyball ... the girls they play netball ... but not much. This school don't have music or drama ... they used to play music but not any more. The learners do not like to play ... you know after school.

## **Fisiese omgewing / Physical surroundings**

27. Hoe ervaar jy die fisiese voorkoms van jou skool? *How do you experience the physical appearance of the school?*

Eish ... I think it is very bad ... there are trees but small plants they are not there. The toilets are dirty and before the new school was built the floors and the ceilings were broken ... the classrooms are very cold.

28. Hoe voel jy oor die algemene toestand van die skool? *What do you feel about the general conditions of your school?*

Yes ... I don't know ... it is not very nice ... the school is dusty ... like I said ... I want to see more plants there. The new buildings are very nice.

29. Hoe sal jy die beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos byvoorbeeld rekenaars, beskryf? *How can you describe the availability of electronic equipment like computers to learners at your school?*

No ... they are not available ... there are no computers ... teachers they sometimes use videos ... but only for Grade 12 ... not for Grade 11 and Grade 10 ... I don't know why.

## **Deelnemer B (Graad 11) – Hoërisikoskool nr 2**

### **Skoolveiligheid en -geweld / School safety and violence**

#### **Kampusontwrigting / School disruption**

1. Wat sien jy as gewelddadige gedrag? *What do you see as violent behaviour?*

There are in my school some violence ... sometimes learners will fight ... sometimes the teachers will beat us. There are sometimes that learners will push each other ... but not much.

2. Hoe voel jy daaroor wanneer ander leerders van jou steel? *How do you feel about learners who steal from you?*

When they steal from me ... I don't like it. Someone stole my money ... I was very angry ... they also stole my books. A friend of mine they stole her cellphone.

3. Hoe voel jy oor leerders wat in gevegte op die skoolgronde betrokke is? *How do you feel about learners getting involved in fights on the school grounds?*

I don't feel good when people fight because they are doing bad ... bad things to fight ... so I just get into the middle of them ... I say there must be no fighting. There are

fights between learners ... sometimes because of the gossip ... you know. Sometimes they will fight after school.

4. Hoe voel jy oor leerders wat skool eiendom verniel? *How do you feel about learners breaking school property?*

I don't feel good because when they break ... when they break the materials ... they ... we are going to suffer ... so I don't feel great ... there is no one to repair. Sometimes they will break windows and sometimes they will ... will make holes in the ceiling ... sometime they will break by mistake.

5. Wat dink jy van leerders wat jou afknou? *What do you think about learners that bully you?*

I don't like it ... it will happen ... they will threaten me and take my lunch. Some boys will send the small ones to walk to the shop to buy something. Some days they will shout at us and use ugly names ... no ... I don't like them.

### **Dwelms- en alkoholmisbruik. Dra van wapens / Drug and liquor abuse. Carrying of weapons**

6. Wat is jou opinie van leerders wat drank op die skoolterrein gebruik? *What is your opinion of learners that use liquor on the school grounds?*

I think those who take liquor to school ... to school ... they must be punished ... I think so ... because they will damage those who don't use liquor. Some of the boys will sometimes bring beer ... but we keep quiet ... we are afraid of them.

7. Hoe voel jy oor leerders wat wapens soos messe, vuurwapens en skerpsvoorwerpe by die skool in hulle besit het? *How do you feel about learners carrying weapons like knives, guns and sharpened objects to school?*

I think it is not great because ... if they ... if they bring those knives and what ... what to school ... weapons they are going to destroy someone's life. I don't think it is the right thing to do. It is the bigger boys that will bring knives to school ... sometimes they bring screwdriver ... I don't know why. I don't like it.

### **Seksuele teistering / Sexual harassment**

8. Hoe voel jy oor leerders wat seksueel geteister word? *How do you feel about sexual harassment of learners?*

No I don't think it is good. It is not happening at our school.

## **Skoolkultuur en -klimaat / School culture and -climate**

### **Skoolreëls en norme / School rules and norms**

9. Dink jy jou skool se reëls teen geweld is toepaslik? *Do you think the school rules against violence are appropriate?*

The rules are okay ... but ... they are okay ... all of them ... but when it comes to you and where it is ... on ... or ... do not wear your earrings and do not do your hair ... when you are not beautiful ... you don't feel beautiful ... you don't feel good. I think they must allow us to do things because when you are look good ... and that will boost your self-esteem. What I mean ... they must bend the rules for girls. The rules against violence are good ... but ... learners they will break the rules for example ... they will not go to the classroom or they will smoke or they will still fight.

### **Fisiese veiligheid / School safety**

10. Hoe voel jy oor jou eie veiligheid by die skool? *How do you feel about your own physical safety at your school?*

No I will feel safe ... they don't allow a person who is drunk ... they don't allow person who have a weapon because they know they can cause trouble. There is also a fence around the school.

### **Sosiale en emosionele sekerheid / Social and emotional security**

11. Hoe voel jy om teistering by die skool te rapporteer? *How do you feel about reporting harassment in this school?*

When I am going to report ... I will go with somebody ... I will not be alone.

12. Hoe gaan jy voel indien jy by 'n groep uitgesluit word? *How will you feel when you are being excluded from a group?*

No, I will not like it. I will feel my friends do not like me. There are groups in the school that don't like me and my friends ... but they ... we do not meet with them. We also don't like them.

13. Hoe voel jy (of jou vriende) oor die reaksies van onderwysers wanneer julle rapporteer dat julle in 'n gewelddadige voorval betrokke was? *How do you (or your friends) feel about the reaction of teachers when you report that you have been involved in a violent incident?*

They asking me what made me do that ... they will suspend all of us that is involved ... but if they know the wrong one ... they take him to the house and bring his parents to see him. We are afraid to report because they will not always believe you.

### **Ondersteuning aan leerders / Support for learners**

14. Hoe voel jy oor die reaksies van onderwysers wanneer jy 'n fout begaan het?

*How do you feel about teachers reactions when you make mistakes?*

If you did not do your homework ... hehehe ... the teacher beats you ... beats you ... unless you have a reason to understand. If you are doing well ... they will encourage me ... they give me advice. This school never have prize-giving ceremonies ... for learners who do well.

15. Hoe ervaar jy die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes?

*How do you experience the guidance from teachers on study methods?*

There is no guidance in this school.

### **Sosiale en burgerlike leer / Social and civil learning**

16. Hoe sal jy 'n probleem met 'n ander leerder in die skool oplos? *When you have a problem with another learner in the school, how will you solve the problem?*

Hmm... I shall rather go to a teacher ... I don't like to fight ... with the learners in this school you can have troubles.

17. Indien jy 'n onderwyser vra om jou te help om 'n probleem op te los, hoe sal jy die rol van die onderwyser beskryf? *When you ask a teacher to assist you in solving a problem, how will you describe the role of the teacher?*

She is going to play a big role ... because she is going to ask who did this who did that ... and then we just tell and tell and tell ... and then she came up with a solution.

### **Respek vir verskeidenheid / Respect for diversity**

18. Hoe ervaar jy respek van ander leerders in die skool? *How do you experience respect from other learners at your school?*

No ... if other learners are ... have problems she just ... just look down at me. I don't think that is respect. The relationships in my school are not bad but there are girls that don't like me.

19. In jou opinie, dink jy die onderwysers respekteer jou? *In your opinion, do you think that teachers respect you?*

Yes ... my teachers ... I think they respect me ... they do not speak ugly to me.

### **Sosiale ondersteuning deur volwassenes / Social support from adults**

20. Hoe ervaar jy die reaksie van volwassenes in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of adults in the school when you tell them about a personal problem?*

This one teacher will normally assist me. There are no other adults at school that you really can trust.

21. Hoe ervaar jy die manier waarop volwassenes jou by die skool behandel? *How do you experience the way teachers treat you at the school?*

The teachers are good to me.

### **Sosiale ondersteuning deur leerders / Social support from learners**

22. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of other learners when you tell them about a personal problem?*

I do not tell them personal things ... you know ... people can easy gossip ... and tell wrong stories to other people.

23. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle vra om jou met 'n huiswerkprobleem te help? *How do you experience the reaction of other learners when you ask them to help you with a homework problem?*

If you ... tell that problem and you ask her ... to ... to ... help you she is going to.

### **Skoolverbintenis / School commitment**

24. Hoe voel jy oor jou prestasies by die skool? *How do you feel about your achievements at school?*

I don't feel great ... there are some ... one subject ... maths that is very difficult that I can't do ... it makes me feel bad

25. Hoe sien jy die verhouding tussen jou ouers/voogde en die skool? *How do you see the relationship between your parents/guardians and the school?*

The relation is good because when you are at school, they call your parents and when you are doing bad things at school they call your parents.

26. Hoe ervaar jy die buitemuurse program van die skool? *How do you experience the programme of the school regarding extra-mural activities?*

The programme of this school is not good ... this year we did not go out for the ... the ...sport soccer and netball. There is no music and choirs in this school. The learners don't want to play.

### **Fisiese omgewing / Physical surroundings**

27. Hoe ervaar jy die fisiese voorkoms van jou skool? *How do you experience the physical appearance of the school?*

My school is not beautiful ... and it is not ... it is just not beautiful.

28. Hoe voel jy oor die algemene toestand van die skool? *What do you feel about the general conditions of your school?*

Our school is clean ... clean ... but the toilets not good ... it is dirty.

29. Hoe sal jy die beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos byvoorbeeld rekenars, beskryf? *How can you describe the availability of electronic equipment like computers to learners at your school?*

No ... there is no computers ... it is going to be very difficult for us when it comes for us when we work ... it is going to very difficult for us when we don't know computers.

### **Deelnemer C (Graad 12) – Hoërisikoskool nr 2**

#### **Skoolveiligheid en -geweld / School safety and violence**

##### **Kampusontwrigting / School disruption**

1. Wat sien jy as gewelddadige gedrag? *What do you see as violent behaviour?*

Violent behaviour ... I would say ... mmm... violent behaviour to me ... mmm... the schoolchildren misusing the teacher in a way that ... mmm... no respect to young teachers. We also found misbehaviour ... it could be ... back-chatting to teachers and we had a learner who clapped a teacher ... some kind of that. Violence ... mmm... breaking things and writing on the bathrooms walls ... all kind of dirty words and sketches.

2. Hoe voel jy daaroor wanneer ander leerders van jou steel? *How do you feel about learners who steal from you?*

How do I feel when they steal from me ... well I will be ... very angry ... they had stolen from me my t-shirts clothes. They had also stolen from other learners like stationary pens and all kinds of things.



3. Hoe voel jy oor leerders wat in gevegte op die skoolgronde betrokke is? *How do you feel about learners getting involved in fights on the school grounds?*

I feel bad ... in a way that it ... it to me it feels like they do the name of the school bad ... I have seen two learners fighting ... it was ugly. They fought about sandwiches during one break. I also learned from other learners that there are sometimes fights on the playgrounds.

4. Hoe voel jy oor leerders wat skoleiendom verniel? *How do you feel about learners breaking school property?*

Breaking school property ... I feel bad about because visitors like you would see the broken things and will get a wrong impression of us having bad behaviour. Sometimes learners will break windows ... kick holes in the door ... write on the walls especially in the toilets ... graffiti.

5. Wat dink jy van leerders wat jou afknou? *What do you think about learners that bully you?*

They do ... especially in terms of gender ... like ... we have got lots of bi-sexual people here ... so ... those who are normal ... they usually bully others because they do not like these people and will tell them that they are abnormal ... so they bully them ... throwing them on the ground and said bad words to them.

**Dwelm- en alkoholmisbruik. Dra van wapens / Drug and liquor abuse. Carrying of weapons.**

6. Wat is jou opinie van leerders wat drank op die skoolterrein gebruik? *What is your opinion of learners that use liquor on the school grounds?*

Liquor at school ... I think it is one of the most bad behaviours in the school. I don't think that the use of liquor is as bad as the use of smoking on the school grounds ... I heard that there are learners that smoke dagga.

7. Hoe voel jy oor leerders wat wapens soos messe, vuurwapens en skerpvoorwerpe by die skool in hulle besit het? *How do you feel about learners carrying weapons like knives, guns and sharpened objects to school?*

No I have not seen learners with weapons but I heard that some of the boys will bring knives to school.

### **Seksuele teistering / Sexual harassment**

8. Hoe voel jy oor leerders wat seksueel geteister word? *How do you feel about sexual harassment of learners?*

Mmm ... sexual harassment ... I heard stories but I have not seen it ... I heard stories even the teachers do that as well ... some of them. I don't think it is good for the school.

### **Skoolkultuur en -klimaat / School culture and -climate**

#### **Skoolreëls en norme / School rules and norms**

9. Dink jy jou skool se reëls teen geweld is toepaslik? *Do you think the school rules against violence are appropriate?*

My opinion ... well the rules are okay but some of the learners do not obey ... there are not enough clear rules against certain behaviours ... but I think the biggest problem is that learners do not follow the rules.

#### **Fisiese veiligheid / School safety**

10. Hoe voel jy oor jou eie veiligheid by die skool? *How do you feel about your own physical safety at your school?*

Well ... personally I do not feel a hundred percent safe ... the area of sexual harassment of teachers I do not feel safe ... but you would walk around the school not knowing why they look at you like that ... you know ... I do not feel safe at all ... you know.

#### **Sosiale en emosionele sekerheid / Social and emotional security**

11. Hoe voel jy om teistering by die skool te rapporteer? *How do you feel about reporting harassment in this school?*

Reporting harassment ... mmm ... I don't think the teachers take action ... for example, I had a friend who was ... who was sexually harassed by one teacher ... so she reported the matter to the SGB ... but it disappeared ... they did not take it far ... they did not do anything about it ... they just talked about it and then that was it. She took it first to a teacher then the teacher took it to the SGB ... some of the teachers are involved but they did not do anything about it.

12. Hoe gaan jy voel indien jy by 'n groep uitgesluit word? *How will you feel when you are being excluded from a group?*

Well ... there are many groups formed in this school ... I think it is good like to get one learner know others more ... like forming friendships ... like that. If you are excluded then it is bad ... bad ...because like all the friends have their own groups and if you are excluded it will take time for you to get into another group. Yes ... there are group-forming and sometimes other learners will be excluded.

13. Hoe voel jy (of jou vriende) oor die reaksies van onderwysers wanneer julle rapporteer dat julle in 'n gewelddadige voorval betrokke was? *How do you (or your friends) feel about the reaction of teachers when you report that you have been involved in a violent incident?*

Well ... same story ... they do not take action ... a friend of mine last year had to do a physical project ... towing up the roof ... had to jump and fallen down ... so my friend broke an ankle ... they did not do anything about it ... I mean it was a school activity ... they should taken her to hospital ... but they did not.

### **Ondersteuning aan leerders / Support for learners**

14. Hoe voel jy oor die reaksies van onderwysers wanneer jy 'n fout begaan het? *How do you feel about teachers reactions when you make mistakes?*

Well ... they certainly do that ... they are quick to make suspensions but will support you. When you are successful you get attention from teachers and the principal as well.

15. Hoe ervaar jy die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes? *How do you experience the guidance from teachers on study methods?*

Yes ... the teachers do help us with guidance ... especially when you have a problem somewhere ... they will make appointments with you ... where to meet and they will make discussions with you.

### **Sosiale en burgerlike leer / Social and civil learning**

16. Hoe sal jy 'n probleem met 'n ander leerder in die skool oplos? *When you have a problem with another learner in the school, how will you solve the problem?*

A big problem or a minor problem ... I will talk to her ... to find a point to where everything is okay. Usually we wrap things out.

17. Indien jy 'n onderwyser vra om jou te help om 'n probleem op te los, hoe sal jy die rol van die onderwyser beskryf? *When you ask a teacher to assist you in solving a problem, how will you describe the role of the teacher?*

Of the teacher ... I wouldn't like to take my problem to a teacher because they ... the moment you do it they take sides or if ... if ... I got to seek help from her she will take my side and do not listen to others ... I ... I ... do not know how to explain it ... but ja ... I just don't like to involve them.

### **Respek vir verskeidenheid / Respect for diversity**

18. Hoe ervaar jy respek van ander leerders in die skool? *How do you experience respect from other learners at your school?*

Respect from other learners ... as a learner ... well ... every prefect like I am a prefect at the school ... I do get respect from other learners at the school especially the younger ... but the one's which ... like the one's which is my age ... I got the sense that they think that I am making myself better than them ... so ... I don't care.

19. In jou opinie, dink jy die onderwysers respekteer jou? *In your opinion, do you think that teachers respect you?*

I do not think that all the teachers in the school respect us ... you know... the sexual thing. I also think that that there are learners that don't respect the teachers ... how can they expect respect from the teachers? No ... I don't think respect is good.

### **Sosiale ondersteuning deur volwassenes / Social support from adults**

20. Hoe ervaar jy die reaksie van volwassenes in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of adults in the school when you tell them about a personal problem?*

Yes ... I think there are adults that you can trust with a personal problem like the matron in the hostel ... they will give you positive advice because they have to step in as our parents. But I will not tell everybody my personal problems ... I am afraid for gossip.

21. Hoe ervaar jy die manier waarop volwassenes jou by die skool behandel? *How do you experience the way teachers treat you at the school?*

No the teachers treat me fairly ... other learners sometimes do not feel comfortable ... they will tell me. Not all teachers treat us bad ... only some of them.

### **Sosiale ondersteuning deur leerders / Social support from learners**

22. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of other learners when you tell them about a personal problem?*

No I will not tell other learners about my personal problems ... you know ... I do not feel comfortable ... I do not think they will keep it for themselves.

23. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle vra om jou met 'n huiswerkprobleem te help? *How do you experience the reaction of other learners when you ask them to help you with a homework problem?*

Wow ... I ask ... I do have a problem with Accounting but we do have each other to help in schoolwork.

### **Skoolverbintenis / School commitment**

24. Hoe voel jy oor jou prestasies by die skool? *How do you feel about your achievements at school?*

I am proud ... proud. Of myself and of my school also. There are things that make me proud ... like I am the deputy head of the RCL and the vice-president of the interact.

25. Hoe sien jy die verhouding tussen jou ouers/voogde en die skool? *How do you see the relationship between your parents/guardians and the school?*

Well ... to be honest my mom is very close to the school and my teachers. She has also ... experience a problem with one of the teachers ... but I think the relationship is good.

26. Hoe ervaar jy die buitemuurse program van die skool? *How do you experience the programme of the school regarding extra-mural activities?*

I don't think the activities are sufficient ... it is more fun activities than the sport activities ... we do have sport but it is not enough ... we don't play many games against other schools ... especially out of town schools. I have to say that the learners are too lazy to play maybe that is the reason why we don't do things.

### **Fisiese omgewing / Physical surroundings**

27. Hoe ervaar jy die fisiese voorkoms van jou skool? *How do you experience the physical appearance of the school?*

The physical appearance ... mmm ... I feel it is okay ... but the environment it is in ... I don't like it.

28. Hoe voel jy oor die algemene toestand van die skool? *What do you feel about the general conditions of your school?*

Certain places in the school it is not very clean ... sometimes the toilets are dirty ... learners will waste tissue papers and those things you know ... but the classrooms are clean the material is okay.

29. Hoe sal jy die beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos byvoorbeeld rekenaars, beskryf? *How can you describe the availability of electronic equipment like computers to learners at your school?*

Bad ... we do have computers right ... but we do not attend computer classes ... I don't know why ... I never ask why ... but we just don't go to the computer lab ... I don't know why ... we don't use it.

## **Deelnemer D (Graad 12) – Hoërisikoskool nr 2**

### **Skoolveiligheid en -geweld / School safety and violence**

#### **Kampusontwrigting / School disruption**

1. Wat sien jy as gewelddadige gedrag? *What do you see as violent behaviour?*

To me it is ... mmm ... when somebody's rights are abused .. someone is not respecting the others personality ... others decisions ... if someone feels that ... gay people ... so called gay people ... we guys often see other especially girls discriminating against them calling them sissies or a faggot ... or other names ... that is my view. There are also fighting in this school ... someone who said something ... or when guys said something about their girlfriends ... then common fights occur.

2. Hoe voel jy daarvoor wanneer ander leerders van jou steel? *How do you feel about learners who steal from you?*

Sjoe ... I will feel very angry ... when you come back from town they have stolen this for a certain purpose ... it is very frustrating especially money shoes clothes ... it makes me very angry. In the school many cellphones were stolen ... you know personal property ... stationary ... they will even take somebody' lunch. This make me very angry and if I can catch him on the spot ... you know ... hehehe ... I don't know what I can do.

3. Hoe voel jy oor leerders wat in gevegte op die skoolgronde betrokke is? *How do you feel about learners getting involved in fights on the school grounds?*

I feel very bad when learners fight at school ... because sometimes they ... it is a friend ... and then I had to support him in his fight ... sometimes those guys are more than us so there is a clash. We as prefects sometimes have to step in to prevent learners that want to fight ... even girls they fight.

4. Hoe voel jy oor leerders wat skool eiendom verniel? *How do you feel about learners breaking school property?*

I feel angry when learners break things at school ... if they break things it shows that they do not have respect for the school ... sometimes they breaking windows cupboards chairs and writing on the tables. Yes ... sometimes there are graffiti on the walls ... especially in the toilets ... they will write dirty things about girls and ugly words.

5. Wat dink jy van leerders wat jou afknou? *What do you think about learners that bully you?*

I haven't experienced it yet ... I have not been bullied before ... so I will not be able to tell how it feels ... but I think if somebody is bullied it will feel unsafe. As a prefect we find sometimes that some learners will threaten other learners ... you know they will take their lunch ... make them do things that they don't like for example to carry the bags ... sometimes they will even demand money from others. There are also some of the boys who will just hurt the smaller ones ... you know ... pushing and pinching ... but we prefects are very strict on them.

**Dwelm- en alkoholmisbruik. Dra van wapens / Drug and liquor abuse. Carrying of weapons**

6. Wat is jou opinie van leerders wat drank op die skoolterrein gebruik? *What is your opinion of learners that use liquor on the school grounds?*

This is serious ... ja ... I am a prefect and we busted guys who used beer that they bought and brought to the school ... they drink it at the corner down at the school ... we identified them and chased them ... and the frustrating thing is that it is the grade 8 and 9 ... most of them ... the small boys.

7. Hoe voel jy oor leerders wat wapens soos messe, vuurwapens en skerpioorwerpe by die skool in hulle besit het? *How do you feel about learners carrying weapons like knives, guns and sharpened objects to school?*

Ja ... we have found them ... knives and screwdrivers. Most of the guys we found with knives are those coming back from circumcision schools ... they said they use it to protect themselves ... so they use it as an excuse to bring it to school ... just in case somebody wants to attack them ... these guys are also the guys that will mostly fight.

### **Seksuele teistering / Sexual harassment**

8. Hoe voel jy oor leerders wat seksueel geteister word? *How do you feel about sexual harassment of learners?*

It is very sad ... it is very sad. Sometimes it is rumours ... so I want to say it is happening ... I know of rumours of a teacher that harassed a girl ... but don't know if this story was made up ... but myself ... I have never experienced it.

### **Skoolkultuur en -klimaat / School culture and -climate**

#### **Skoolreëls en norme / School rules and norms**

9. Dink jy jou skool se reëls teen geweld is toepaslik? *Do you think the school rules against violence are appropriate?*

Ja ... they are trying to set the lines because if you obey the rule you can have a good direction line ... the rules are ... most of them are very straight and easy to understand. I think that some learners don't want to obey the rules.

#### **Fisiese veiligheid / School safety**

10. Hoe voel jy oor jou eie veiligheid by die skool? *How do you feel about your own physical safety at your school?*

No ... I don't feel unsafe ... I am fine. There are not really unsafe places ... it is an open environment.

#### **Sosiale en emosionele sekerheid / Social and emotional security**

11. Hoe voel jy om teistering by die skool te rapporteer? *How do you feel about reporting harassment in this school?*

No ... I will not report it myself ... this thing about a girl being harassed ... I don't know how to put it ... I don't see myself like going to the principal's office saying ... sir ...



these girls has been harassed ... no I don't think I can do it. I can advise the person who had been harassed but ... deserting her I can't see myself doing it.

12. Hoe gaan jy voel indien jy by 'n groep uitgesluit word? *How will you feel when you are being excluded from a group?*

Mmm ... very left out ... I will feel alone ... I ask myself questions ... what did I do that they can do that to me ... I will feel very left out. Ja ... there are group forming in the school ... especially the girls they criticised you in terms if you are not popular ... they will exclude you. If you don't socialize with some of the guys ... they will also exclude you.

13. Hoe voel jy (of jou vriende) oor die reaksies van onderwysers wanneer julle rapporteer dat julle in 'n gewelddadige voorval betrokke was? *How do you (or your friends) feel about the reaction of teachers when you report that you have been involved in a violent incident?*

They contribute as much as they can ... if someone is hurt they participating by all means to try to solve the case. They try their best ... I think ... the teachers at this school.

### **Ondersteuning aan leerders / Support for learners**

14. Hoe voel jy oor die reaksies van onderwysers wanneer jy 'n fout begaan het? *How do you feel about teachers reactions when you make mistakes?*

They understand you ... they will tell you that everybody makes mistakes ... we are all human ... so ... towards me ... that is how they react ... they will tell me not to do it again. When you are successful they will praise you. They will remind you to keep it up ... to keep it up. They always advertising class ... your achievements ... to the classmates and this is very positive towards one.

15. Hoe ervaar jy die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes? *How do you experience the guidance from teachers on study methods?*

It started as a guidance teacher ... so where ... especially with matriculants ... every three learners will have a guidance teacher ... so if you have a problem you could go to this teacher ... then ... if she can help you they will.

### **Sosiale en burgerlike leer / Social and civil learning**

16. Hoe sal jy 'n probleem met 'n ander leerder in die skool oplos? *When you have a problem with another learner in the school, how will you solve the problem?*

First I will talk to that person ... like alone ... and if she carries on ... mmm ... it depends how ... it is irritating ... like two guys are using you as bait to entertain the class ... so ... I usually talk to them say no ... please ... I am not in the mood ... if you have something to say please say it to me face to face. So that is how I face my problem.

17. Indien jy 'n onderwyser vra om jou te help om 'n probleem op te los, hoe sal jy die rol van die onderwyser beskryf? *When you ask a teacher to assist you in solving a problem, how will you describe the role of the teacher?*

They get very crossed at ... no ... I don't feel free to call a teacher ... no I don't feel free to call a teacher. I also don't like to call a teacher saying ... mmm ... this guy is on my case what must I do. I don't see myself calling a teacher ... I just handled it myself ... and sometimes ends up in a big fight.

### **Respek vir verskeidenheid / Respect for diversity**

18. Hoe ervaar jy respek van ander leerders in die skool? *How do you experience respect from other learners at your school?*

Yes ... other learners do respect me ...do respect me. If you want respect from someone you must first respect him ... so that is my approach to people ... so if I respect people ... they ... I believe they will respect me. I don't force the respect.

19. In jou opinie, dink jy die onderwysers respekteer jou? *In your opinion, do you think that teachers respect you?*

Yes they do ... mmm ... I would say like ... the way they taught me like ... you see that sometimes you have simple conversations like what I intend to do next year then they say ... why don't you consider this side because you are good in this ... so they guide me. Yes, I think my teachers respect me.

### **Sosiale ondersteuning deur volwassenes / Social support from adults**

20. Hoe ervaar jy die reaksie van volwassenes in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of adults in the school when you tell them about a personal problem?*

I don't like myself telling them at school. We do not bond that way. I will only tell them simple stuff and will not go deep ... deep ... deep.

21. Hoe ervaar jy die manier waarop volwassenes jou by die skool behandel?  
*How do you experience the way teachers treat you at the school?*

Some of the teachers they look at us if we are their own children ... like our parents ... but there are teachers who are not friendly and open to us.

### **Sosiale ondersteuning deur leerders / Social support from learners**

22. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of other learners when you tell them about a personal problem?*

Sjoe ... no ... the way they looked at you ... are you serious ... mmm ... when you then look at them ... you feel like you made a mistake by telling this guy this thing. But they don't give you advice they change the topic then they will go and tell other learners ... hey guys ... this guy has got this problem ... then you end up at the end of the day as the joke of the day ... then you feel down ... eish ... and you will be the topic of discussion at the school. It is very hard to find someone to trust ... I will rather go home with this problem. I have not find a person at this school ... it is very hard to find somebody you can trust.

23. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle vra om jou met 'n huiswerkprobleem te help? *How do you experience the reaction of other learners when you ask them to help you with a homework problem?*

In class we do help each other but some guys are not very willing or they are nasty ... some will say ... who is this guy ... he knows nothing ... but we do have each other most of the time.

### **Skoolverbintenis / School commitment**

24. Hoe voel jy oor jou prestasies by die skool? *How do you feel about your achievements at school?*

Mmm ... I am not satisfied ... I have my own aims ... goals. I just want to pass and as long as my parents are satisfied I am happy.

25. Hoe sien jy die verhouding tussen jou ouers/voogde en die skool? *How do you see the relationship between your parents/guardians and the school?*

Yes ... especially my dad ... he knows a couple of teachers ... he is an estate agent and work well with the teachers. So they interact fine ... no there are no problems for my parents to come to school.

26. Hoe ervaar jy die buitemuurse program van die skool? *How do you experience the programme of the school regarding extra-mural activities?*

We have some activities especially inside the school like interacts environmental groups and sport. Teachers are trying to interact with learners. There are enough things to do at school ... but the thing ... students are not participating with results that many activities does not exists any more ... like ... like the choir and the environmental society ... they do not function any more.

### **Fisiese omgewing / Physical surroundings**

27. Hoe ervaar jy die fisiese voorkoms van jou skool? *How do you experience the physical appearance of the school?*

I feel proud of this school ... I feel proud to be a scholar at this school but people from outside will say ... there are lots of gangsterism ... lots of violence ... I would not send my child there ... but there are lots of rumours. The school buildings are not bad ... we have enough classrooms but some places the paint ... they need to paint.

28. Hoe voel jy oor die algemene toestand van die skool? *What do you feel about the general conditions of your school?*

The area around the school are sometimes full of papers ... the wind will blow them here. There is not much gardens ... I mean not many trees and plants. You know that the people in the location they do not care about gardens.

29. Hoe sal jy die beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos byvoorbeeld rekenaars, beskryf? *How can you describe the availability of electronic equipment like computers to learners at your school?*

I think that this school has got ten computers with only five working. We are such a big school ... we do not use the computer lab ... especially the matrices. It is very frustrating ... especially those of us who wants to go to university ... we do not get the experience how to use the internet or to send e-mails ... so very frustrating ... it is only the teachers using this computers.

## Deelnemer E (Graad 12) – Laerisikoskool nr 1

### Skoolveiligheid en -geweld / School safety and violence

#### Kampusontwrigting / School disruption

1. Wat sien jy as gewelddadige gedrag? *What do you see as violent behaviour?*

Mmm ... I say violence amongst people ... beating ... ja like weapons. No ... we do not experience violence in our school ... I like to think that in the four years that I have been in this school there were two incidents of fighting. It is not a regular thing in this school.

2. Hoe voel jy daaroor wanneer ander leerders van jou steel? *How do you feel about learners who steal from you?*

Hehehe ... ja, it is very irritating ... In this school it is only small things like our pencils or your pen ... bigger things not really ... sometimes your bag will be stolen but that is not happening regular.

3. Hoe voel jy oor leerders wat in gevegte op die skoolgronde betrokke is? *How do you feel about learners getting involved in fights on the school grounds?*

I think it is stupid I think it is embarrassing to be in uniform you shouldn't be fighting like that especially in a girls' school ... you should be behaving properly. I think that fighting is completely unnecessary. In junior school we had fights ... when we were young ja. No we do not have regular fights in the school ... it is exceptional.

4. Hoe voel jy oor leerders wat skool eiendom verniel? *How do you feel about learners breaking school property?*

It is stupid. We have no right to break school property it is not our property and not our things. It is definitely not things that we should do. Learners will not break things on purpose but sometimes things can break by accident ... ja ... we don't go out our way to break stuff.

5. Wat dink jy van leerders wat jou afknou? *What do you think about learners that bully you?*

I think it is wrong and it shouldn't be done at school ... you shouldn't like listen to those people and also you should rather report it to authorities. Yes we do have people that bully although I personally have not been bullied ... we often hear about it especially the older girls to the grade eight girls ... I don't think it is bad stuff they are

doing but like sending them to the tuck shop and that kind of stuff. No ... there are no serious incidents of bullying in our school.

### **Dwelm- en alkoholmisbruik. Dra van wapens / Drug and liquor abuse. Carrying of weapons**

6. Wat is jou opinie van leerders wat drank op die skoolterrein gebruik? *What is your opinion of learners that use liquor on the school grounds?*

They shouldn't even come to school ... hehehe ... when you are in uniform you shouldn't even drinking and when you are on the premises and caught you should be expelled. Yes we do have one incident last year and I think most of those girls were expelled. There was a hearing and they were expelled.

7. Hoe voel jy oor leerders wat wapens soos messe, vuurwapens en skerpvoorwerpe by die skool in hulle besit het? *How do you feel about learners carrying weapons like knives, guns and sharpened objects to school?*

That shouldn't be allowed like I mean it is totally unacceptable because it is dangerous for people who will be around them I mean I will feel uncomfortable if I knew that there is people sitting next to me with all that kind of weapons because why should they have it ... no people do not carry weapons to this school ... not at all.

### **Seksuele teistering / Sexual harassment**

8. Hoe voel jy oor leerders wat seksueel geteister word? *How do you feel about sexual harassment of learners?*

It is shocking I think it is terrible it shouldn't happen especially in an environment where you are supposed to be taken care of. These type of things do not happen in the school ... not that I am aware of.

### **Skoolkultuur en -klimaat / School culture and -climate**

#### **Skoolreëls en norme / School rules and norms**

9. Dink jy jou skool se reëls teen geweld is toepaslik? *Do you think the school rules against violence are appropriate?*

They are okay ... most of them although I think some of them are a little bit petty like sometimes we have to move forward ... you can't have the same rules like 20 years ago ... especially the rules on hair and makeup. The rules concerning violence is

easy to understand ... like ... respect other people and I don't think it is rules that deal much of it in our school ... no ... they are straight forward.

### **Fisiese veiligheid / School safety**

10. Hoe voel jy oor jou eie veiligheid by die skool? *How do you feel about your own physical safety at your school?*

Very safe ... I mean like you come to school and knew it is a very safe environment.

### **Sosiale en emosionele sekerheid / Social and emotional security**

11. Hoe voel jy om teistering by die skool te rapporteer? *How do you feel about reporting harassment in this school?*

If something happens in our school I think there are a lot of teachers that you can talk to and then you know you can tell them about something and we are told that if anything happens to you, you can talk to teachers and we feel comfortable about that.

12. Hoe gaan jy voel indien jy by 'n groep uitgesluit word? *How will you feel when you are being excluded from a group?*

I feel you would feel sad and wonder why people would not speak to you or why they do leave you out. Yes ... there are definitely group forming in our school ... it is quite a big thing like even if you go for break time you will see that this group is sitting here and that group is sitting there ... it is not like a big group all together. When you are excluded you feel like upset and wonder what you have done.

13. Hoe voel jy (of jou vriende) oor die reaksies van onderwysers wanneer julle rapporteer dat julle in 'n gewelddadige voorval betrokke was? *How do you (or your friends) feel about the reaction of teachers when you report that you have been involved in a violent incident?*

I think the teachers are well prepared and would know what to do when such an incident occurred.

### **Ondersteuning aan leerders / Support for learners**

14. Hoe voel jy oor die reaksies van onderwysers wanneer jy 'n fout begaan het? *How do you feel about teachers reactions when you make mistakes?*

I think they deal ... when you make a mistake they do guide you in the right direction and they do apply a proper punishment. They go by the rules and they do not normally overreact.

15. Hoe ervaar jy die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes?

*How do you experience the guidance from teachers on study methods?*

I don't have many teachers like guiding me in study methods or to show me how to study.

### **Sosiale en burgerlike leer / Social and civil learning**

16. Hoe sal jy 'n probleem met 'n ander leerder in die skool oplos? *When you have a problem with another learner in the school, how will you solve the problem?*

Personally I like to sort it out personally before going to someone else because I mean it is not their problem. I would ask her if I could speak to her in private without other people watching us or to make a scene about it ... I would then discuss the problem with her hearing her side of the story why she said something like that and then I will try to persuade her to my viewpoint.

17. Indien jy 'n onderwyser vra om jou te help om 'n probleem op te los, hoe sal jy die rol van die onderwyser beskryf? *When you ask a teacher to assist you in solving a problem, how will you describe the role of the teacher?*

I would say that the teacher must be bridging the gap between the two you know like she be the one when you talk about the stuff to be the bridge alike and to listen to both parties.

### **Respek vir verskeidenheid / Respect for diversity**

18. Hoe ervaar jy respek van ander leerders in die skool? *How do you experience respect from other learners at your school?*

I think most of the girls respect each other but you will get cases where there are lots of jealousy going around ... in any case I think that you have to deserve respect from other people ... you have to behave in such a way that people will respect you. I think in this school we generally get along.

19. In jou opinie, dink jy die onderwysers respekteer jou? *In your opinion, do you think that teachers respect you?*



Mmm ... I think most teachers I mean at (school) except for one or two but most of them they do treat us well.

### **Sosiale ondersteuning deur volwassenes / Social support from adults**

20. Hoe ervaar jy die reaksie van volwassenes in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of adults in the school when you tell them about a personal problem?*

I think that most teachers in this school will handle your situation with sympathy and I think that they will really try to help and assist you.

21. Hoe ervaar jy die manier waarop volwassenes jou by die skool behandel? *How do you experience the way teachers treat you at the school?*

Most of our teachers treat us well ... there are one or two that is pathetic ... most of them I mean will treat us decently ... I cannot complain ... they are positive towards us.

### **Sosiale ondersteuning deur leerders / Social support from learners**

22. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of other learners when you tell them about a personal problem?*

I don't know ... I would rather speak to teachers ... many learners will not react positive ... no I don't think I will go to learners with my personal problems.

23. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle vra om jou met 'n huiswerkprobleem te help? *How do you experience the reaction of other learners when you ask them to help you with a homework problem?*

Most are willing to help you ... there are one or two that won't help you but most of them are willing to help you.

### **Skoolverbintenis / School commitment**

24. Hoe voel jy oor jou prestasies by die skool? *How do you feel about your achievements at school?*

Hehehe ... very okay ... ja I do feel positive.

25. Hoe sien jy die verhouding tussen jou ouers/voogde en die skool? *How do you see the relationship between your parents/guardians and the school?*

Mmm ... I don't think they have a problem ... they do not really come to school ... I don't think the relationship is strong.

26. Hoe ervaar jy die buitemuurse program van die skool? *How do you experience the programme of the school regarding extra-mural activities?*

There are lots of activities ... but I think it could have been organised better ... but we do have a lot of extra-mural activities. Most of the girls do take part in this activities ... you will not feel part of the school if you do not participate.

### **Fisiese omgewing / Physical surroundings**

27. Hoe ervaar jy die fisiese voorkoms van jou skool? *How do you experience the physical appearance of the school?*

I think the exterior of the school is good but the interior is not good ... I think that the bathrooms need some upgrading. It is pretty from the outside and it is clean.

28. Hoe voel jy oor die algemene toestand van die skool? *What do you feel about the general conditions of your school?*

I think some areas can be updated like I said the bathroom floors and the floors in the passages but in general the conditions are very good. Our classrooms are very clean and some classrooms are beautifully painted.

29. Hoe sal jy die beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos byvoorbeeld rekenars, beskryf? *How can you describe the availability of electronic equipment like computers to learners at your school?*

Ja we have a computer lab and we can go to the library to work on the computers.

### **Deelnemer F (Graad 12) – Laerisikoskool nr 1**

#### **Skoolveiligheid en -geweld / School safety and violence**

##### **Kampusontwrigting / School disruption**

1. Wat sien jy as gewelddadige gedrag? *What do you see as violent behaviour?*

Mmm ... in the school ... there are no violence ... I see violence when people physical fight ... that is about it.

2. Hoe voel jy daaroor wanneer ander leerders van jou steel? *How do you feel about learners who steal from you?*

Oh jeez ... mmm ... pretty upset you feel like ... you can trust these people and then they do it in a school you think that ... you know that you can trust everybody and

when it is happening it is quite upsetting ... but I haven't had this experience before. Yes ... I do think they do steal sometimes ... there have been cases that it happened ... but they haven't been found guilty. They will steal only minor things like pencil bags and textbooks and stuff and some girls notebooks where they wrote had been taken ... it once happened to a girl just before writing exams that the book had been stolen ... it was terrible for that girl.

3. Hoe voel jy oor leerders wat in gevegte op die skoolgronde betrokke is? *How do you feel about learners getting involved in fights on the school grounds?*

Mmmm ... jeez ... I don't know ... you wouldn't think that it would happen and you should be doing ... they often fight about stupid things as well ... so ... it is very unnecessary. Ja ... I have seen one morning after exam ... I don't know what they were fighting about ... but it was not a pretty sight.

4. Hoe voel jy oor leerders wat skool eiendom verniel? *How do you feel about learners breaking school property?*

Firstly ... this is disrespectful ... like because we should have ... that you should feel proud of your school ... and when you purposeful break things it is a sign of disrespect. It doesn't happen often ... but when it does happen ... it doesn't matter whether it is school property you should just respect other people's things.

5. Wat dink jy van leerders wat jou afknou? *What do you think about learners that bully you?*

Mmm ... I don't ... ja ... I can't really say ... but I have never personally been bullied but I know that ... that also that is something that shouldn't happen in school. People shouldn't take advantage of the fact that they are better than me or that they feel they have more size on me ... they shouldn't take advantage of that ... everyone should just be equal. I know that there had been a lot of cases where girls are bullied and some people do take the fact that they are better than someone else.

### **Dwelms- en alkoholmisbruik. Dra van wapens / Drug and liquor abuse. Carrying of weapons**

6. Wat is jou opinie van leerders wat drank op die skoolterrein gebruik? *What is your opinion of learners that use liquor on the school grounds?*

Oh my ... It is something that shouldn't be done ... but ... but you shouldn't do it in school ... you should rather go somewhere else ... ja I know it shouldn't be done. I

think it had happened on the grounds ... but ... not that I know of ... I don't think the girls would get away with it ... but you never know.

7. Hoe voel jy oor leerders wat wapens soos messe, vuurwapens en skerpvoorwerpe by die skool in hulle besit het? *How do you feel about learners carrying weapons like knives, guns and sharpened objects to school?*

No that will be totally unacceptable. I have never seen any girls with weapons on the school grounds. I have never seen it ... so I don't think it could happen ... but if it would happen it will be quite scary ... no it is something that shouldn't happen.

### **Seksuele teistering / Sexual harassment**

8. Hoe voel jy oor leerders wat seksueel geteister word? *How do you feel about sexual harassment of learners?*

I also feel that it is very wrong ... teachers shouldn't behave like that. It is quite creepy. It don't happen between learners in that way ... I mean you would sometimes see girls holding hands ... but I mean ... nothing like serious.

### **Skoolkultuur en -klimaat / School culture and -climate**

#### **Skoolreëls en norme / School rules and norms**

9. Dink jy jou skool se reëls teen geweld is toepaslik? *Do you think the school rules against violence are appropriate?*

Oh gosh ... there are some rules that should be there ... like the uniform rules ... and some rules like hair rules that can become somewhat annoying ... I don't think there are pertinent rules against violence because you know it is a girl school ... there is not a lot emphasis on like violence with one another but it is more general like you must not get violent against each other.

#### **Fisiese veiligheid / School safety**

10. Hoe voel jy oor jou eie veiligheid by die skool? *How do you feel about your own physical safety at your school?*

No I feel quite safe ... like ... you know ... I don't feel threatened by anyone or anyone inside or outside the school ... no ... it is quite safe here.

#### **Sosiale en emosionele sekerheid / Social and emotional security**

11. Hoe voel jy om teistering by die skool te rapporteer? *How do you feel about reporting harassment in this school?*

I will not hesitate to report any harassment in my school. I think the teachers will welcome it because they would not like to see unhappy learners at this school.

12. Hoe gaan jy voel indien jy by 'n groep uitgesluit word? *How will you feel when you are being excluded from a group?*

Mmm ... it is something really hard when you feel rejected ... I wouldn't feel good especially if it is your friends ... not a nice feeling. Yes ... the girls definitely form groups in the school like girls tend to stick to people who are similar to them and you don't really making an effort to make other people feel at home.

13. Hoe voel jy (of jou vriende) oor die reaksies van onderwysers wanneer julle rapporteer dat julle in 'n gewelddadige voorval betrokke was? *How do you (or your friends) feel about the reaction of teachers when you report that you have been involved in a violent incident?*

Mmm ... I wouldn't really say like me personally I wouldn't really feel comfortable going to any of the teachers ... maybe it is something you rather take to the police but I know that the teachers try their best to make it as comfortable to say that you can speak to them or whatever not ... I personally won't to feel comfortable by telling the teachers what happened to me ... I would rather tell my mom.

### **Ondersteuning aan leerders / Support for learners**

14. Hoe voel jy oor die reaksies van onderwysers wanneer jy 'n fout begaan het? *How do you feel about teachers reactions when you make mistakes?*

I think they will try to understand like why you are doing it but I do think they will be quite upset when you get into trouble. Most teachers ... they do like understand that everyone

can make mistakes ... but ... I know sometimes ... you don't really ... you feel bad about it ... you feel like they are judging you but we are making mistakes because you are not as good as another one ... but I do think that they generally try to give you another change.

15. Hoe ervaar jy die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes? *How do you experience the guidance from teachers on study methods?*

I can't really say ... ja ... I think they do try their best to try to help us. We do however have a teacher who will give us guidance with study methods subject choices and so on.

### **Sosiale en burgerlike leer / Social and civil learning**

16. Hoe sal jy 'n probleem met 'n ander leerder in die skool oplos? *When you have a problem with another learner in the school, how will you solve the problem?*

Mmm ... well I can't say that I will confront them directly because I am not a kind of person to go and confront them but ... it is ... I feel it is the best way not to confront them ... not to involve anyone you asked ... just to go and talk to them and if you can't solve the problem on your own you must just take it to someone else ... but I think it is sometimes unnecessary to involve someone else ... teachers if you have a problem and so on ... just try and solve it yourself.

17. Indien jy 'n onderwyser vra om jou te help om 'n probleem op te los, hoe sal jy die rol van die onderwyser beskryf? *When you ask a teacher to assist you in solving a problem, how will you describe the role of the teacher?*

Mmm ... well ... the teacher they are older they have more like ... they will see both persons side of the story and will then form their own opinion. They will also make you see and maybe to understand the other persons side and how they see something ... so ja I think a teacher can play an important role in solving the problem.

### **Respek vir verskeidenheid / Respect for diversity**

18. Hoe ervaar jy respek van ander leerders in die skool? *How do you experience respect from other learners at your school?*

Well ... mmm ... respect has gone down in the school like I knew that you used when you see seniors you are scared of them but now I think it is kind of like it is not kind of a big deal anymore when someone is older than you that you have to respect them ... there is also not much respect for teachers any more ... and between the girls also you know.

19. In jou opinie, dink jy die onderwysers respekteer jou? *In your opinion, do you think that teachers respect you?*

The teachers generally will respect us ... they are trying showing respect to you but then girls do not respect back.

### **Sosiale ondersteuning deur volwassenes / Social support from adults**

20. Hoe ervaar jy die reaksie van volwassenes in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of adults in the school when you tell them about a personal problem?*

Well ... I am not really sure because ... I suppose it depends what kind of problem it is ... I suppose most of them are trying to help you ... I can't really say I haven't been in a situation where I have been taken a personal problem to any adult that is involved in the school so ... but I supposed they will try their best to help you. Yes they will give you support and they will do their best for you.

21. Hoe ervaar jy die manier waarop volwassenes jou by die skool behandel? *How do you experience the way teachers treat you at the school?*

Mmmm ... most teachers do try to be like treat you with respect and whatever but you do find teachers that you ... mmm ... will favourite other learners but most of them are generally fair .... that will treat you the same as everyone else.

### **Sosiale ondersteuning deur leerders / Social support from learners**

22. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of other learners when you tell them about a personal problem?*

It all depends on how close you are to that other person ... I ... you will find that they will help you as far as they can and will do everything they can to help you ... but ... I mean I wouldn't personally just like to tell them a serious problem that I have.

23. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle vra om jou met 'n huiswerkprobleem te help? *How do you experience the reaction of other learners when you ask them to help you with a homework problem?*

Hehehe ... that will depends on the type of personality of such a person ... some people will be fine about it but I found that some of them are quite hesitant about it you know ... ja ... but most of them do help you.

### **Skoolverbintenis / School commitment**

24. Hoe voel jy oor jou prestasies by die skool? *How do you feel about your achievements at school?*

I feel quite proud of myself you know ... to do something for the school and I do well enough.

25. Hoe sien jy die verhouding tussen jou ouers/voogde en die skool? *How do you see the relationship between your parents/guardians and the school?*

Well ... my mom she is quite involved in the school. They do try to assist the school as far as possible.

26. Hoe ervaar jy die buitemuurse program van die skool? *How do you experience the programme of the school regarding extra-mural activities?*

Well I feel like they do try to offer as many sports as possible and also cultural things to cater for everyone ... like different people. But there are things I think maybe they could start bringing in to get more people involved but they do general cater for everybody. Girls are not forced to participate in activities but I think most of them take part.

### **Fisiese omgewing / Physical surroundings**

27. Hoe ervaar jy die fisiese voorkoms van jou skool? *How do you experience the physical appearance of the school?*

The outside of the buildings are very pretty but inside ... ja ... sometimes it is like ... it looks like ... a little bit shabby sometimes you know and you feel they could do more to really make the school more like inviting because it is very cold and bare ... they could use more things ... like putting up more posters to live up the place a bit more ... it is almost like a hospital.

28. Hoe voel jy oor die algemene toestand van die skool? *What do you feel about the general conditions of your school?*

No ... this school is fine ... like ... I think there are things that they could do to increase but I don't think that there is enough money to do things but it is fine ... we only come here to learn and it is not there for our pleasure. The condition is quite good.

29. Hoe sal jy die beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos byvoorbeeld rekenaars, beskryf? *How can you describe the availability of electronic equipment like computers to learners at your school?*

Well ... we do have computers ... but we didn't often use the computer room ... we used to use it for typing ... but we don't use it any more. I feel that they could spend



more money on like updating systems and to make sure that for example the projectors work. So I think the technology can be improved.

## **Deelnemer G (Graad 12) – Laerisikoskool nr 2**

### **Skoolveiligheid en -geweld / School safety and violence**

#### **Kampusontwrigting / School disruption**

1. Wat sien jy as gewelddadige gedrag? *What do you see as violent behaviour?*

Okay ... Ek dink dis seker ma om te boelie en om iemand af te knou of sy regte te skaad ... enige iets wat seermaak. Dit is meer fisies dink ek as wat jy anders doen. Ja ... dit gebeur in ons skool maar nie baie nie maar dit gebeur ... ek het laas week ... twee seuns het baklei en toe het hulle mekaar met skoolbanke begin slaan ... so ... daar is partykeer geweld ja.

2. Hoe voel jy daaroor wanneer ander leerders van jou steel? *How do you feel about learners who steal from you?*

Ek voel sleg want dis my eiendom om te vat ... dit gebeur nie rêrig nie ... kon nie dink dat iemand al van my gesteel het in die skool nie maar ek dink as iemand van my steel dat dit my regte sal skend. Ek dink dit gebeur tog in my skool want ek het al baie gehoor van mense wat sê iemand het iets van hulle gesteel of iets maar dit gebeur nie daaglik nie. Meestal as jy nie 'n selfoon skool toe vat ... wat jy nie mag nie ... en dan het ek gehoor van potloodsakkies en boeke partykeer of enigiets soos 'n Ipod wat jy saamvat wat waardevol is.

3. Hoe voel jy oor leerders wat in gevegte op die skoolgronde betrokke is? *How do you feel about learners getting involved in fights on the school grounds?*

Ek voel hulle moenie eintlik in die skool wees nie ... ek voel ... want hulle is dan 'n bedreiging vir my en vir ander mense ... so ek voel hulle moenie daar wees nie ... hulle moet eerder na 'n ander skool toe gaan.

4. Hoe voel jy oor leerders wat skool eiendom verniel? *How do you feel about learners breaking school property?*

Okay ... ek dink dit is net onnosel want dit is 'n voorreg wat jy het en jy maak dit nie net sleg vir die ander kinders ... so julle is dan die mense wat dit nie agterkom ... soos wat jy het nie ... ek dink ... 'n mens moet vir hulle verduidelik wat dit is om nie te hê nie. Meeste vandalisme wat voorkom ... meestal die banke wat hulle bekrap graffiti en dan in die badkamers op die mure skryf.

5. Wat dink jy van leerders wat jou afknou? *What do you think about learners that bully you?*

Ek dink nie dis reg nie ... ek dink nie hulle moet daar wees nie. Ek dink dis net 'n manier om te sê dat jy nie self seker is oor jouself nie en boelie ... ek dink dit maak die omgewing sleg ... ek dink dit maak die omgewing vir my sleg en vir al die mense wat ook geboelie is. Niemand boelie my nie maar ek is ... ek dink daar is veral die ouer kinders en veral in groepe soos in klasgroepe iemand is wat boelie ... of beheer wil vat. In ons skool vind daar nie veel plaas nie ... ek dink die tipe boelie is maar meer van iemand wat jou dwing om iets vir hom te doen of ... eerder so erg dat hulle jou dreig ... as jy nie dit vir my doen nie dan ... dan gaan ek jou slaan of so iets ... miskien net dreig maar nie rêrig dit doen nie. So ek dink nie dis so erg in ons skool nie.

**Dwelm- en alkoholmisbruik. Dra van wapens / Drug and liquor abuse. Carrying of weapons.**

6. Wat is jou opinie van leerders wat drank op die skoolterrein gebruik? *What is your opinion of learners that use liquor on the school grounds?*

Ek dink dit is verkeerd ... ek dink dit is net ... ek ... ek ... dink net as jy dit by die huis gaan doen is dit orraait maar by die skool ... dit is op die skoolgronde en dis net 'n slegte beeld ... en ek dink dan as dit uitkom is dit so baie mense wat betrek is dat dit net slegte en onaangename situasies skep. Ja ... daar is kinders wat dit doen ... nie so by die skool as sulks nie ... meestal wanneer daar geleentheid is dan by soos sokkies of dit ... so ek dink nie daar is iemand wat elke dag by die skool drink nie ... kan nie dink daar is iemand van wie ek weet nie ... maar ek dink by geleentheid wanneer hulle snaaks wil wees of wanneer hulle net ietsie opwindends wil doen by spesiale geleentheid.

7. Hoe voel jy oor leerders wat wapens soos messe, vuurwapens en skerpvoorwerpe by die skool in hulle besit het? *How do you feel about learners carrying weapons like knives, guns and sharpened objects to school?*

Ek kan dink ... ek kan insien as iemand ietsie saambring ... as hy vêr bly vir eie beskerming maar dan moet hulle dit ingee wanneer hulle by die skool is ... maar as hulle dit by die skool hou ... dan sal ek onveilig voel want hy kan kwaad raak vir my en die ding uitpluk en iemand beseer ... so ek dink nie hulle moet dit by die skool hê

maar as dit nodig is vir hulle beskerming moet hulle dit ingee. Ek weet nie van kinders wat wapens na ons skool toe bring nie ... nee.

### **Seksuele teistering / Sexual harassment**

8. Hoe voel jy oor leerders wat seksueel geteister word? *How do you feel about sexual harassment of learners?*

Ek voel ... ek is nie seker of dit by ons skool gebeur nie ... ek voel dit is duidelik verkeerd en als en dis ... ek dink dis 'n magsposisie misbruik ... maar ek dink nie dit gebeur in ons skool rêrig nie.

### **Skoolkultuur en -klimaat / School culture and -climate**

#### **Skoolreëls en norme / School rules and norms**

9. Dink jy jou skool se reëls teen geweld is toepaslik? *Do you think the school rules against violence are appropriate?*

Ek dink enige reël is toepaslik in ons skool ... maar die kinders hoe hulle dit hanteer ... hoe jy optree teenoor dit word nie altyd geïmplementeer nie want die kinders kan maklik sê hy het dit nie gedoen nie ... want dis baie moeilik om iemand vas te trek terwyl hulle dit doen ... maar die reëls is baie duidelik ... die reëls voel ek is reg ... maar om iemand te straf in ons skool is moeilik ... daar is nie kameras nie en jy kan dit nie bewys nie ... kinders sal maar sê hulle het dit nie gedoen nie. Ja ... die reëls is baie duidelik ten opsigte van verkeerde goed soos dat jy nie op die skoolgronde mag rook en drink nie of dat jy enigiets mag breek nie of iemand seermaak nie.

#### **Fisiese veiligheid / School safety**

10. Hoe voel jy oor jou eie veiligheid by die skool? *How do you feel about your own physical safety at your school?*

In ons skool is ek heeltemal gerus ... ek dink nie ek is in gevaar nie ... nie van ... miskien nou met die staking wat van buite af kom nie meer ... nie binne in die skool self nie ... heeltemal veilig.

#### **Sosiale en emosionele sekerheid / Social and emotional security**

11. Hoe voel jy om teistering by die skool te rapporteer? *How do you feel about reporting harassment in this school?*

As iemand my teister ... sal ek ... ek sal ... maar dis moeilik ... el sal dit doen ... as dit vir my te erg raak ... maar ek dink klein goedjies los mens maar want dis moeilik om

op te staan teenoor iemand want jy gaan weer terug moet gaan ... sê maar ek gaan nou vir meneer sê ... ek sal moet teruggaan en die mense gaan nog steeds daar wees ... so ek dink dit is baie moeilik vir iemand om te gaan sê as iets slegs met hulle gebeur ... as hulle geteister is. Ek dink egter ook dat die kanale oop is en dat daar sisteme in plek is indien ons so iets wil rapporteer.

12. Hoe gaan jy voel indien jy by 'n groep uitgesluit word? *How will you feel when you are being excluded from a group?*

Ek dink as 'n mens uitgesluit is sal jy eensaam wees ... ek dink dit sal alles sleg maak ... want skole gaan tog oor jou vriende ... dit gaan tog oor waar jy aanvaar word en waar dit lekker is ... as jy uitgesluit word gaan dit vir jou sleg wees en jou skoolwerk gaan sleg wees en ek dink dit gaan alles vir jou sleg wees. Ja ... in die skool is daar maar altyd ... dis nou ... daar is kleurgroepvorming en vanselfsprekend ... maar tog is daar die ... die groepvorming ... ja. Ek dink ook tog ... dat 'n mens gaan veilig voel saam met vriende waarvan jy hou ... en ek dink nie dat mense jou sal kwalik neem as jy nie in hulle groep wil wees nie.

13. Hoe voel jy (of jou vriende) oor die reaksies van onderwysers wanneer julle rapporteer dat julle in 'n gewelddadige voorval betrokke was? *How do you (or your friends) feel about the reaction of teachers when you report that you have been involved in a violent incident?*

Ek dink ons onderwysers is baie ... hulle is baie ... ek wil nie sê dat hulle inmeng nie ... maar hulle wil rêrig weet wat in jou lewe aangaan ... so die meeste van ons onderwysers sal die regte ding doen ... sal na meneer (skoolhoof) toe gaan ... ek voel dat as iets gebeur sal hulle my help en ek sal hulp kry by hulle.

### **Ondersteuning aan leerders / Support for learners**

14. Hoe voel jy oor die reaksies van onderwysers wanneer jy 'n fout begaan het? *How do you feel about teachers reactions when you make mistakes?*

Okay ... ek het ... ek kan sien dat hulle die regte ding doen ... so hulle sal gaan sê as meneer (skoolhoof) moet weet en reg optree ... ek dink nie ons onderwysers is beoordelend altyd nie ... ek het al baie gesien met my ook as jy iets verkeerd doen ... hulle sal dit nie teen jou hou nie as die regte stappe gevolg word en jy is gestraf is die onderwysers vergewensgesind en hulle hou dit nie teen jou nie ... so dit word nie vir ewig op jou naam gesit nie.

15. Hoe ervaar jy die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes?

*How do you experience the guidance from teachers on study methods?*

Ek dink ... in die jonger grade ... soos dit nou is dit nie meer van toepassing nie ... in die jonger grade het hulle ons rêrig gehelp ... daar was 'n tannie wat ons kom sien het en ons het video's gekyk en als ... so die skool help jou baie in jou jonger grade wanneer jy begin met jou studiemetodes.

### **Sosiale en burgerlike leer / Social and civil learning**

16. Hoe sal jy 'n probleem met 'n ander leerder in die skool oplos? *When you have*

*a problem with another learner in the school, how will you solve the problem?*

As ek en die persoon dit nou nie kan oplos nie sal ek een van die onderwysers vra om my te help ... anders sal ek met die ou gaan praat met wie die probleem is ... ek is baie eerlik met mense so ek sal gaan praat en kyk of ek en hy nie 'n ooreenkoms kan kry en of ons nie iets gaan kry wat ons altwee sal pas nie ... en as dit nie gebeur nie sal ek na my vriende toe gaan en hoor en dan sal ek maar na die onderwyser toe gaan as dit erg is dat ons nie die situasie sal kan oplos nie. Ja ek dink die plan sal wees om te gaan na die mense naaste aan jou en as dit nie werk nie en dan gaan jy seker op met mense op in rangorde ... van iemand wat meer gesag het.

17. Indien jy 'n onderwyser vra om jou te help om 'n probleem op te los, hoe sal jy

die rol van die onderwyser beskryf? *When you ask a teacher to assist you in solving a problem, how will you describe the role of the teacher?*

Die rol van die onderwyser ... okay ... dit moet seker iemand wees wat nie kant vat nie ... hy moet seker objektief wees en dan ... hulle moet net daar wees om seker te maak dat die reëls nagekom word of sê nou maar hy doen iets wat my ... teen die reëls is wat hy doen ... dan dink ek dat hulle nie moet inmeng nie hulle moet net ... partykeer kan mens nie saampraat nie so hulle moet elkeen 'n kans gee en dan dink ek die onderwyser moet nie ander mense gaan sê nie ... jy moet 'n onderwyser kry wat jy soos kan vertrou ... so hulle moet nie inmeng en net help om die ding uit te sorteer. Ja ek dink die onderwysers in die skool sal dit doen ... ja eintlik het dit al met my gebeur ... ek is ... mmm ... 'n ander meisie het iets gehad ... dit was klomp van ons gewees en het 'n groot struweling half gehad en toe het 'n onderwyser ... ek onthou nog ... buite onder die boom met ons gesit en elkeen van ons 'n beurt gegee om te sê wat hulle wil sê en als ... so ... ja die probleem is uiteindelik so opgelos.

## **Respek vir verskeidenheid / Respect for diversity**

18. Hoe ervaar jy respek van ander leerders in die skool? *How do you experience respect from other learners at your school?*

In ons graad ... ja ... dis partykeer meer met die ... as die grade oorvleuel ... is die respek nie altyd daar nie ... soos actual baie keer sal jy sien 'n ouer kind nie respek vir 'n jonger kind sal hê nie omdat hy jonger is ... maar ek dink in ons graad is die respek ... wanneer jy voel jy is op dieselfde vlak ... is die respek daar.

19. In jou opinie, dink jy die onderwysers respekteer jou? *In your opinion, do you think that teachers respect you?*

Ja ... ek dink so ... die meeste van hulle behandel ons om't ewe en dit wys my dit is respek dat as jy nie iemand voortrek nie en jy behandel al die kinders dieselfde ... en respek ook deur hoe hulle jou leer ... as hulle jou en hoe hulle jou behandel ... as hulle jou behandel asof jy nie weet nie ... of iets soos dit ... dan het hulle nie respek nie ... maar ons onderwysers is rêrig ... hulle wil jou leer en hulle wil jou help en hulle behandel jou goed.

## **Sosiale ondersteuning deur volwassenes / Social support from adults**

20. Hoe ervaar jy die reaksie van volwassenes in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of adults in the school when you tell them about a personal problem?*

Ek dink die meeste van hulle sal jou probeer help. Ek was in baie situasies waar ek of my vriende 'n probleem gehad het en ek gaan na 'n onderwyser toe ... baie sal jou help en dan dink ek ... ons het 'n spreekkamer ... ek dink die meeste van hulle sal jou help en as hulle nie kan nie sal hulle iets daaromtrent doen of na meneer (skoolhoof) toe gaan as dit so 'n tipe probleem is of jou na die spreekkamer toe stuur om met tannie M of iemand te gaan praat ... so ek is seker hulle sal optree om jou te help ... hulle sal nie net hoor en jou los nie.

21. Hoe ervaar jy die manier waarop volwassenes jou by die skool behandel? *How do you experience the way teachers treat you at the school?*

Ek dink omdat ek ouer is behandel hulle my beter ... as ek nou moet dink as jy jonger is ... dan behandel hulle jou asof jy nog klein is maar nou behandel hulle jou met respek en alles maar in ouer grade kan ek sien hulle behandel jou meer soos volwassenes so ek dink hulle kan jou oordeel soos meer waar jy nou is en dan

behandel hulle jou so. Partykeer kan onderwysers my laat voel of ek die volwasse besluit laat neem het ... omdat ek ouer is.

### **Sosiale ondersteuning deur leerders / Social support from learners**

22. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of other learners when you tell them about a personal problem?*

Ons vriende ... omdat ons baie close is reageer hulle baie goed en hulle help my ... hulle is nie veroordelend nie.

23. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle vra om jou met 'n huiswerkprobleem te help? *How do you experience the reaction of other learners when you ask them to help you with a homework problem?*

Ek is seker hulle sal my help en hulle sal moeite doen ... ja ... hulle sal ... ek dink nie daar is iemand wat sal sê hulle sal jou nie help nie.

### **Skoolverbintenis / School commitment**

24. Hoe voel jy oor jou prestasies by die skool? *How do you feel about your achievements at school?*

Ek dink ek het al goed bereik en ek dink die skool se erkenning vir jou prestasies en als en daar is tog geleentheid vir my om te doen ... so ja ... ek dink ek het bereik wat ek kon bereik ... daar is nie iets wat ek nie kon bereik het omdat ek in die skool is nie. Die skool skep vir ons baie geleentheid en ek is trots om te kan sê dat ek aan die skool behoort.

25. Hoe sien jy die verhouding tussen jou ouers/voogde en die skool? *How do you see the relationship between your parents/guardians and the school?*

My ouers ... my ma werk by die skool ... so die verhouding is baie goed ... maar as ek moet dink aan ander ouers ... die skool is oop vir die ouers ek dink daar is baie ... soos ons nou die padstalletjie gehad het vir die skool en die ouers moes saamwerk en ek dink dis baie ... dis 'n baie goeie verhouding wat die skool met die ouers het ... hulle werk lekker saam en ek weet ek het ... een van my vriendinne se pa as hy 'n probleem het gaan hy dadelik na meneer (skoolhoof) toe en vertel altyd jis meneer (skoolhoof) luister vir hom en alles so ek dink daar is 'n baie goeie verhouding.

26. Hoe ervaar jy die buitemuurse program van die skool? *How do you experience the programme of the school regarding extra-mural activities?*

Ek dink ... ons het 'n goeie buitemuurse program ... ek dink nie ons het nou nie al die sporte nie maar daar is goed vir almal om te doen ... ons het baie sportbyeenkomste en als so ek dink dis goed vir ons wat 'n klein skool is. Ek dink 'n hoë persentasie van die kinders neem deel ... ons het partykeer probleme met die kleurlingkinders maar ek dink dit is omdat die skool vêr van hulle huise is.

### **Fisiese omgewing / Physical surroundings**

27. Hoe ervaar jy die fisiese voorkoms van jou skool? *How do you experience the physical appearance of the school?*

Ek dink ons skool is mooi ... hulle het nou nuwe heinings omgesit ... so ons vloere is geteel mure is geverf en die badkamers is oorgedoen ... so ek dink hulle doen moeite om die skool mooi te maak en juffrou L plant haar blommetjies en als so ek dink ons skool is rêrig mooi.

28. Hoe voel jy oor die algemene toestand van die skool? *What do you feel about the general conditions of your school?*

Nee ... ek dink die skool is in 'n goeie toestand ... as daar iets is wat verkeerd gaan is daar dadelik iemand wat dit regmaak en dit is so jy kan oom S roep en hy sal dit regmaak ... so ek dink nie die skool is op enige manier verwaarloos nie.

29. Hoe sal jy die beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos byvoorbeeld rekenaars, beskryf? *How can you describe the availability of electronic equipment like computers to learners at your school?*

Nee ... dit is baie goed ... ons het twee rekenaarlokale en ons het projektors en als ... so ons het klanktoerusting en mikrofone en so ek dink ons is rêrig bevoorreg daar ... ons het baie elektroniese toestelle.

### **Deelnemer H (Graad 12) – Laerisikoskool nr 2**

#### **Skoolveiligheid en -geweld / School safety and violence**

##### **Kampusontwrigting / School disruption**

1. Wat sien jy as gewelddadige gedrag? *What do you see as violent behaviour?*

Dit is meestal wanneer een kind 'n ander kind fisies benadeel ... ja ... benadeel fisies aanrand in daai lyn ... wat ek bedoel is wanneer twee kinders teen mekaar baklei ...



hy word seergemaak. In ons skool gebeur dit nie sommer nie ... dit gebeur nie sommer nie in die skool nie. Daar is baie min ... in hierdie hele jaar was daar een geveg gewees wat ek van weet.

2. Hoe voel jy daarvoor wanneer ander leerders van jou steel? *How do you feel about learners who steal from you?*

Ek sal baie benadeel voel ... baie ... nie lekker voel nie. Daar vind wel diefstal plaas maar nie op groot skaal nie ... goed wat gesteel sal word is soos 'n pen ... niks sal gesteel word wat ernstig is nie.

3. Hoe voel jy oor leerders wat in gevegte op die skoolgronde betrokke is? *How do you feel about learners getting involved in fights on the school grounds?*

Dit maak nogal ... ek is teleurgestel ... dit is darem ... ja ... dit maak mens nogal teleurgesteld want jy dink darem jou skool is beter as dit ... ja ... wanneer jy dit sien is dit nie lekker nie om te ervaar nie. In die een geveg wat ek gesien het, het ek die een kind van die ander afgetrek ... dit het net buite ons saal plaasgevind en die een kind het bo op die ander kind geklim en toe het ek hulle afgetrek en kantoer toe geneem waar die skoolhoof hulle bymekaar gemaak het.

4. Hoe voel jy oor leerders wat skool eiendom verniel? *How do you feel about learners breaking school property?*

Jy verstaan nie altyd hoekom 'n kind dit doen nie ... jy kan sien 'n kind doen dit maar verstaan nie ... jy weet hy sal dit nie by sy huis doen nie nou hoekom kom hy skool toe en doen dit by die skool ... verstaan nie altyd hoekom 'n kind dit doen nie. Ja ... daar is definitief kinders in die skool ... dit is nogal goed wat plaasvind in die skool ... soos byvoorbeeld op banke krap ... goed verniel ... want hulle weet dis nie hulle sin nie ... soos in die seunskedekamers ... dit is 'n deel van die skool wat erg verniel word ... kinders wat die goed nie oppas nie ... by hulle huis sal hulle die toilette spoel maar by die skool sal hulle dit nie doen nie.

5. Wat dink jy van leerders wat jou afknou? *What do you think about learners that bully you?*

Boelie ... hulle sê daar is klomp verskillende redes waarom kinders boelie ... dis nie lekker nie ... jy lewe altyd ... om die boelie terug te kry ... die ou wat afknou het altyd 'n emosionele probleem ... goed soos dit ... so ek hou nie daarvan nie ... ja somtyds is die ou wat afknou se omstandighede self nie altyd so goed nie. Ek is nie bewus

van ernstige probleme ten opsigte van boelie in ons skool nie anders sou die skoolhoof ons daarvoor ingelig het.

### **Dwelm- en alkoholmisbruik. Dra van wapens / Drug and liquor abuse. Carrying of weapons**

6. Wat is jou opinie van leerders wat drank op die skoolterrein gebruik? *What is your opinion of learners that use liquor on the school grounds?*

Hulle kan op 'n ander plek en ander tyd kies om dit te doen. Dit behoort nie saam met die skool nie. Dit gebeur veral ... by die koshuis ... en somtyds by sokkies ... kinders wat wegglip om te gaan drink.

7. Hoe voel jy oor leerders wat wapens soos messe, vuurwapens en skerpvoorwerpe by die skool in hulle besit het? *How do you feel about learners carrying weapons like knives, guns and sharpened objects to school?*

Ek dink ... mmm ... heelwaarskynlik as 'n kind 'n voorwerp skool toe bring is dit heelwaarskynlik hy wil iemand anders terugkry ... so ek dink as 'n persoon so iets bring wil hy iemand anders terugkry so ... ek dink dis maar net 'n persoon wat 'n persoonlike probleem het ... dit het niks met die skool uit te waai nie ... maar op die ou einde eindig dit op by die skool ... en ek dink nie dis heeltemal reg nie. Ja hierdie jaar het ons 'n kleurlingseun gekry met 'n mes by hom ... dis net afgevat ... en hy is kantoor toe daarvoor.

### **Seksuele teistering / Sexual harassment**

8. Hoe voel jy oor leerders wat seksueel geteister word? *How do you feel about sexual harassment of learners?*

Ek ken dit nie rêrig so goed nie ... so ek kannie kommentaar lewer nie. Ek weet wat oom bedoel maar ek ken dit rêrig nie. Ek glo nie dit gebeur by ons skool nie ... ek is nie bewus daarvan nie.

### **Skoolkultuur en -klimaat / School culture and -climate**

#### **Skoolreëls en norme / School rules and norms**

9. Dink jy jou skool se reëls teen geweld is toepaslik? *Do you think the school rules against violence are appropriate?*

Ja ek dink ons is baie streng op die reëls in hierdie skool en word dit baie duidelik gemaak dat geweld nie toegelaat word nie ... die straf wat so 'n kind kry wys die

ander kinders ook wat met hulle kan gebeur en is hulle bang om die reëls te verbreek ... byvoorbeeld ek gaan hom nie slaan nie anders gaan ek kantoor toe.

### **Fisiese veiligheid / School safety**

10. Hoe voel jy oor jou eie veiligheid by die skool? *How do you feel about your own physical safety at your school?*

By my skool ... ek voel baie veilig ... ek het nog nooit gevoel ek is onveilig by my skool nie.

### **Sosiale en emosionele sekerheid / Social and emotional security**

11. Hoe voel jy om teistering by die skool te rapporteer? *How do you feel about reporting harassment in this school?*

Ag jy is bang jy steek iemand in die rug maar jy voel jy wil dit doen om die skool 'n beter plek te maak ... so op die ou einde doen jy dit maar dit ... jy voel maar altyd soos 'n rugsteker vir die ou wat jy gaan aangee. Wat die personeel aan betref ... hulle het nie probleme as jy so iets sal aanmeld nie.

12. Hoe gaan jy voel indien jy by 'n groep uitgesluit word? *How will you feel when you are being excluded from a group?*

Ja ... partymaal voel 'n ou maar uitgesluit ... jy wil graag deel wees van die groep ... maar jy moet maar aanbeweeg ... dit is nie lekker om uitgesluit te wees nie. Ja ... dit is groot groeppvorming in die skool ... dit is soos wel ons vriendegroepe en as daar iemand bykom is hulle nie seker hoe om dit te hanteer nie.

13. Hoe voel jy (of jou vriende) oor die reaksies van onderwysers wanneer julle rapporteer dat julle in 'n gewelddadige voorval betrokke was? *How do you (or your friends) feel about the reaction of teachers when you report that you have been involved in a violent incident?*

Hulle reageer op 'n streng manier ... maar party voel hulle moet insien ... hulle moet nie die kind altyd straf oor hy baklei nie ... luister net hoekom het dit gebeur in die eerste plek en dan sal hulle dit uitsorteer ... die oorsaak van die geveg. Die onderwysers reageer baie streng ... hulle hanteer ... op die ou einde hanteer hulle dit baie goed ... maar hulle is baie streng daarvoor.

## Ondersteuning aan leerders / Support for learners

14. Hoe voel jy oor die reaksies van onderwysers wanneer jy 'n fout begaan het?

*How do you feel about teachers reactions when you make mistakes?*

As 'n kind voel die onderwyser verstaan nie altyd nie ... nie altyd lekker nie ... jy maak 'n fout en die onderwyser kan nie altyd lekker verstaan hoekom jy die fout gemaak het nie ... daar is min onderwysers wat na jou toe sal kom en vir jou try help om die fout reg te maak ... die meeste sal net sê dit is verkeerd en jy moet dit nie weer doen nie.

15. Hoe ervaar jy die leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes?

*How do you experience the guidance from teachers on study methods?*

In die hoërskool ... veral in die hoërskool kan hulle ... dan dink die onderwysers jy moet klaar weet hoe om te studeer. Die hoërskool help hulle jou glad nie meer hoe om te leer nie. Hulle gee vir jou werk en jy moet dit self studeer ... ek ken nie rêrig 'n onderwyser wat spesifiek help met studiemetodes nie.

## Sosiale en burgerlike leer / Social and civil learning

16. Hoe sal jy 'n probleem met 'n ander leerder in die skool oplos? *When you have a problem with another learner in the school, how will you solve the problem?*

Heelwaarskynlik gaan ek dit persoonlik met die persoon probeer uitpraat ... die probleem uitpraat met die persoon self.

17. Indien jy 'n onderwyser vra om jou te help om 'n probleem op te los, hoe sal jy die rol van die onderwyser beskryf? *When you ask a teacher to assist you in solving a problem, how will you describe the role of the teacher?*

Die rol ... ek skat hy sal veral as dit 'n groot probleem is dan sal hy goed kalm hou ... keer dat jy nie ander ou te lyf sal gaan nie. So hy sal dit kalm hou terwyl julle die goed uitpraat ... sê dit wat julle wil sê maar sonder om enigsins te erg te raak of om ongeskik te wees ... die onderwyser daar sal net vriendelik praat en so sal ons gouer by 'n oplossing kom. Die onderwyser moet dit kalm hou ... die onderwyser moet die gesprek aan die gang hou ... byvoorbeeld hy moet vra wat dink jy en wat dink jy sodat die probleem uitgesorteer kan word. Die onderwyser moet dus help om die probleem uit te sorteer.

### **Respek vir verskeidenheid / Respect for diversity**

18. Hoe ervaar jy respek van ander leerders in die skool? *How do you experience respect from other learners at your school?*

Ek glo dat veral tussen die seuns en die dogters is daar 'n probleem in die skool ... soos om 'n ander ou se eiendom te beskadig wys al klaar dat jy nie respek het nie. Tussen seuns en dogters is daar nou ook nie meer so groot respek soos dat 'n seun wat moet wag vir 'n dogter by die deur nie ... ek dink dit val nogal weg by die skool.

19. In jou opinie, dink jy die onderwysers respekteer jou? *In your opinion, do you think that teachers respect you?*

Ja ... ek dink die onderwysers respekteer die kinders baie goed. Hulle hanteer ons nooit sleg nie ... miskien verstaan hulle jou nie altyd nie maar geen onderwyser het my nog ooit sleg hanteer nie.

### **Sosiale ondersteuning deur volwassenes / Social support from adults**

20. Hoe ervaar jy die reaksie van volwassenes in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of adults in the school when you tell them about a personal problem?*

Hulle gaan saam na 'n oplossing soek maar 'n volwassene verstaan nie altyd die probleem nie ... soos wat 'n kind altyd sal verstaan nie ... hulle wil help maar hulle sukkel 'n bietjie.

21. Hoe ervaar jy die manier waarop volwassenes jou by die skool behandel? *How do you experience the way teachers treat you at the school?*

Hulle hanteer ons met respek so ek het nie 'n probleem hoe die volwassenes ons behandel nie.

### **Sosiale ondersteuning deur leerders / Social support from learners**

22. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle van 'n persoonlike probleem vertel? *How do you experience the reaction of other learners when you tell them about a personal problem?*

Heel waarskynlik gaan hy dit nie so ernstig opvat nie ... hy gaan dink jy het 'n probleem vir niks nie en as hy op die ou einde sien dis ernstig sal hy jou help sodat julle saam 'n oplossing kan kry. Die ding is net dat hulle nie aan die begin so lekker verstaan nie en is dit nie vir hulle 'n groot ding nie

23. Hoe ervaar jy die reaksie van ander leerders in die skool wanneer jy hulle vra om jou met 'n huiswerkprobleem te help? *How do you experience the reaction of other learners when you ask them to help you with a homework problem?*

Nee daar is min kinders wat vir jou gaan help ... hulle sê maar altyd hulle sukkel ook en as jy jou huiswerk gedoen wil hê is dit maar beter om met 'n onderwyser te gaan praat.

### **Skoolverbintenis / School commitment**

24. Hoe voel jy oor jou prestasies by die skool? *How do you feel about your achievements at school?*

Die skool help 'n mens baie met prestasies so ek is nogal trots op my prestasies by die skool ... ja ek is trots om in die skool te wees.

25. Hoe sien jy die verhouding tussen jou ouers/voogde en die skool? *How do you see the relationship between your parents/guardians and the school?*

Die ouers by die skool is baie betrokke ... hulle help byvoorbeeld met fondsinsamelings en werk Saterdag by die sport snoepie en die klubhuis. Daar is egter baie ouers nog wat nie heeltemal betrokke is nie. Ja ek dink nie die skoolhoof sal ouers sommer nie by die skool oor probleme toespreek nie ... ek dink as 'n ouer 'n probleem het sal die skool dit aanspreek.

26. Hoe ervaar jy die buitemuurse program van die skool? *How do you experience the programme of the school regarding extra-mural activities?*

Ons het 'n groot verskeidenheid en dit maak dat 'n groot aantal kinders kan deelneem in dit waarin hulle belangstel. Ek dink dit is daarom 'n lekker buitemuurse program.

### **Fisiese omgewing / Physical surroundings**

27. Hoe ervaar jy die fisiese voorkoms van jou skool? *How do you experience the physical appearance of the school?*

Ja ... ons het 'n ou skool maar dit is nog baie mooi ... veral nou dat daar nuwe badkamers aangebou is en die gange en alles nou weer nuut gemaak is.

28. Hoe voel jy oor die algemene toestand van die skool? *What do you feel about the general conditions of your school?*

Ons skool is baie mooi in stand gehou ... die werkers ... ek dink ons skool is netjies in die binnekant en die buitekant.

29. Hoe sal jy die beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos byvoorbeeld rekenaars, beskryf? *How can you describe the availability of electronic equipment like computers to learners at your school?*

Ons het 'n beskikbaarheid ... hoe moet ek nou sê ... jy moet RIT hê as 'n vak om met rekenaars te doen te kry. Ons het egter toegang tot internet en mag daar printwerk doen en e-mails wegstuur.

## ADDENDUM D

### KODERING

#### Skoolveiligheid en geweld

Temas	Hoërisikokole				Laerisikokole			
	Deelnemer A	Deelnemer B	Deelnemer C	Deelnemer D	Deelnemer E	Deelnemer F	Deelnemer G	Deelnemer H
<b>Kampusontwrigting:</b>								
<b>Gewelddadige gedrag</b>	There are violence. Will be punished. Shoving and pushing.	Some violence. Will fight. Teachers beat us. Learners push one another.	Found misbehaviour. Back-chatting to teachers. Clapped a teacher. Breaking things. Write dirty words and sketches.	Rights abused. Calling names i.e. faggot, sissies. Common fights.	No violence. Not a regular thing. In the four years ... two incidents of physical fights.	No violence.	Gebeur in skool maar nie baie nie. Partykeer ja. Twee seuns het baklei.	Gebeur nie sommer nie. Daar is baie min. Twee kinders het baklei.
<b>Diefstal</b>	Someone stole a pen, notes.	Stole money, books, cellphone.	Stole clothes, stationary. All kinds of things.	Stole personal property, money, clothes, shoes, cellphones.	Small things like pencils, pens. Not happening regular.	Do steal sometimes. Minor things like pencils, textbooks.	Niemand het van my gesteel nie. Dit gebeur nie daaglik nie. Potloodsakkies en boeke.	Nie op groot skaal nie. Niks wat ernstig is nie bv. 'n pen.
<b>Skoolgevegte</b>	Happened twice last term. Girls like to spread rumours and quarrel.	There are fights. They gossip. Fights after school.	I have seen two learners fighting. Other learners fight on the playgrounds.	I had to support in fight. There was a clash. Even girls fight.	No regular fights. It is exceptional.	They often fight about stupid things.	Dit gebeur nie altyd in ons skool nie.	In die een geveg wat ek gesien het.
<b>Vandalisme</b>	Sometimes you will find learners who break desks, windows and chairs.	Sometimes they break windows. They make holes in the ceiling.	Sometimes learners break windows. Kick holes in the doors. Write on the walls.	Sometimes they break windows, cupboards, chairs. They write on tables and walls.	Learners will not break things on purpose. We don't go out of our way to break stuff.	It doesn't happen often.	Meestal die banke bekrap en op badkamermure skryf.	Byvoorbeeld op banke krap. Seunsbadkamers wat erg verniel word.
<b>Afknoery</b>	This is not a regular thing. There are other learners who push each other.	It happened to me. They threatened me and took my lunch. They shout ugly names at me.	They do in terms of gender. They bully bi-sexual people. They throw them on the ground and said bad words.	I haven't experienced it. Some learners will threaten other learners . boys will hurt the smaller ones ... punching and pinching.	I have not been bullied. The older girls to the grade 8. There are not serious incidents.	It doesn't happened often.	Niemand boelie my nie. Veral ouer kinders doen dit. In ons skool vind daar nie veel plaas nie.	Ek is nie bewus van ernstige probleme nie.



## Skoolveiligheid en geweld (vervolg)

Temas	Hoërisikokole				Laerisikokole			
	Deelnemer A	Deelnemer B	Deelnemer C	Deelnemer D	Deelnemer E	Deelnemer F	Deelnemer G	Deelnemer H
<b>Dwelm- en alkoholmisbruik:</b>								
<b>Dwelm- en alkohol misbruik</b>	Learners will bring beer to school. They do smoke.	Some of the boys will bring beer.	I don't think the use of liquor is as bad as smoking. Learners smoke dagga.	We busted guys who used beer. They drink at the corner.	We had one incident last year.	I think it had happened once.	Kinders doen dit maar by sokkies en geleenthede.	Dit gebeur by die koshuis en sokkies.
<b>Dra van wapens</b>	Some of them do it.	It is the bigger boys that will bring knives to school. They will bring screwdrivers.	Some of the boys will bring knives.	We found them ... knives and screwdrivers.	No, people do not carry weapons to this school.	I have never seen girls with weapons.	Ek weet nie van kinders wat wapens skool toe bring nie.	Ons het 'n seun met 'n mes by hom gekry.
<b>Seksuele teistering:</b>								
<b>Seksuele teistering</b>	It is not happening at our school. It happens outside the school.	It is not happening at our school.	I heard stories but have not seen it. Even teachers do that as well.	Sometimes it is rumours ... of a teacher that harassed a girl. I never experienced it.	These types of things do not happen ... I am not aware of.	I have never seen it.	Ek dink nie dit gebeur in ons skool nie.	Ek glo nie dit gebeur by ons skool nie.

## Skoolkultuur en -klimaat

Temas	Hoërisikokole				Laerisikokole			
	Deelnemer A	Deelnemer B	Deelnemer C	Deelnemer D	Deelnemer E	Deelnemer F	Deelnemer G	Deelnemer H
<b>Skoolreëls en norme:</b>								
<b>Reëls</b>	Our rules are very nice.	The rules are okay. They must bend the rules. Learners will break the rules	The rules are okay but learners do not obey.	They are setting the lines. They are very straight and easy. Learners do not want to obey the rules.	They are okay ... some are little bit petty. Rules against violence easy to understand ... they are straight forward.	Some rules are annoying. There are not pertinent rules against violence.	Reëls is toepaslik in die skool. Reëls is baie duidelik ten opsigte van verkeerde goed doen.	Baie streng op die reëls in die skool.
<b>Fisiese veiligheid:</b>								
<b>Fisiese veiligheid</b>	Most of the time I feel safe.	I will feel safe.	I do not feel a hundred percent safe.	I don't feel unsafe.	Very safe.	I feel quite safe.	Ek is heeltemal gerus. Ek is nie in gevaar nie.	Ek voel baie veilig.

## Skoolkultuur en -klimaat (vervolg)

Temas	Hoërisikokole				Laerisikokole			
	Deelnemer A	Deelnemer B	Deelnemer C	Deelnemer D	Deelnemer E	Deelnemer F	Deelnemer G	Deelnemer H
<b>Sosiale en emosionele sekerheid:</b>								
<b>Rapportering van teistering</b>	Teachers will take responsibility. I feel safe to report.	I will go with somebody ... I will not go alone.	Teachers don't take action. They did not do anything.	I don't think I can do it.	There are lots of teachers you can talk to. We feel comfortable about that.	I will not hesitate to report. Teachers will welcome it.	Die kanale is oop en sisteme in plek.	Personeel het nie probleme as jy dit wil aanmeld nie.
<b>Uitsluiting by groep</b>	There are groups that will not take you as a friend. It is not nice.	There are groups that don't like me. I will not like it.	Many groups formed in this school. It feels bad.	There are group forming in this school. They will exclude you. I will feel alone.	There are definitely group forming in this school. You feel sad and upset.	The girls definitely form groups. It is hard to be rejected. It won't feel good.	Daar is altyd groeppvorming. Kleurgroeppvorming. Jy sal eensaam wees alles sal sleg wees.	Ja daar is groeppvorming in die skool. Dis nie lekker om uitgesluit te wees nie.
<b>Reaksies van onderwysers by rapportering van gewelddadige voorvalle</b>	The teachers will take the problem to the principal. Teachers are not serious. They will not act.	They will suspend all of us. We are afraid to report.	They do not take action. They do not do anything about it.	They contribute. Solve the case. Try their best.	Well prepared. Know what to do.	I wouldn't feel comfortable.	Lewe aangaan. Regte ding doen. Sal hulp verleen.	Hulle reageer op 'n streng manier. Hulle hanteer dit goed.
<b>Ondersteuning aan leerders:</b>								
<b>Reaksie van onderwysers op foute</b>	I feel comfortable. They are going to support me.	The teacher beats you.	They are quick with suspensions but will support you.	They understand you. They will tell you everybody make mistakes.	They do guide you in the right direction. They go by the rules. They do not overreact.	They will try to understand. They will give you another change.	Hulle sal die regte ding doen. Is nie veroordelend nie. Sal dit nie teen jou hou nie.	Onderwyser verstaan nie altyd waarom jy 'n fout maak nie.
<b>Leiding van onderwysers ten opsigte van studiemetodes</b>	The teachers guide us	There is no guidance in the school.	The teachers do help us with guidance. They will make appointments with you.	Every three grade 12 learners will have a guidance teacher.	I don't have many teachers to show me how to study.	We do have a teacher who will give us guidance.	In die jonger grade. Daar was 'n tannie wat ons gehelp het. Ons het video's gekyk.	Die hoërskool help jou glad nie meer nie.
<b>Sosiale en burgerlike leer:</b>								
<b>Probleemoplossing met ander leerders</b>	I will speak to him. I will leave him alone. I will not talk to him.	I shall rather go to a teacher. With the learners in this school you can have troubles.	I will talk to her. Usually we wrap things out.	I will talk to that person. Confronting.	Like to sort it out before going to another person. Do it in private. Hear her side of story.	Not to confront her. Just talk to her. Try to solve it yourself.	As ek nie self kan oplos nie, probeer iemand anders inbring.	Persoonlik met die persoon uitpraat.
<b>Rol van die onderwyser</b>	He could not solve the problem.	Going to play a big role. She came up with a solution.	I wouldn't take my problem to a teacher. I don't like to involve them.	They get very cross. I don't feel free to call a teacher.	The teacher must bridge the gap. Listen to both parties.	They will look at both persons side of story. They play important role.	Hy moet nie kant vat nie. Hy moet objektief wees. Jy moet 'n onderwyser kry wat jy vertrou.	Die onderwyser moet dit kalm hou. Hy moet die gesprek aan die gang hou.

## Skoolkultuur en -klimaat (vervolg)

Temas	Hoërisikokole				Laerisikokole			
	Deelnemer A	Deelnemer B	Deelnemer C	Deelnemer D	Deelnemer E	Deelnemer F	Deelnemer G	Deelnemer H
<b>Respek vir verskeidenheid:</b>								
<b>Respek van ander leerders</b>	I think they respect me. Some boys don't respect girls.	She look down at me. There are girls that don't like me.	I do get respect from the younger learners.	Other learners do respect me.	Most of the girls respect each other.	Respect has got down in the school.	Ouer kinders het nie respek vir jongeres nie. Op dieselfde vlak is die respek daar.	Tussen seuns en dogters is daar 'n probleem.
<b>Respek van onderwysers</b>	The teachers respect everyone. They will not discriminate.	I think they respect me.	I do not think all the teachers respect us.	They do. They respect me.	I think most teachers of them treat us well.	The teachers generally will respect us.	Ja ek dink die meeste respekteer ons.	Ja ek dink die onderwysers respekteer die kinders baie goed.
<b>Sosiale ondersteuning deur volwassenes:</b>								
<b>Reaksie van volwassenes op 'n probleem</b>	I can't take personal problems to the teachers.	The one teacher will normally assist me. There are no other adults that you can trust.	I think there are adults that you can trust. But I will not tell everybody . I am afraid.	I don't like myself telling them deep things.	Most teachers will handle your problem with sympathy. They will treat us decently. They will assist us.	They will try their best to help you. They will give you support.	Die meeste van hulle sal jou probeer help. Hulle sal jou nie net los nie.	Hulle gaan saam na 'n oplossing soek.
<b>Behandeling van leerders deur volwassenes</b>	Sometimes they treat us well. But sometimes they are not nice. They will shout at us and beat us.	They are good to me.	The treat me fairly. Other learners do not feel comfortable. Only some teachers treat us bad.	Some of them look good after us. There are teachers who are not friendly.	Most of them treat us well. There are one or two that is pathetic.	Most try to treat you with respect.	Hulle behandel jou met respek.	Hulle behandel ons met respek.
<b>Sosiale ondersteuning deur leerders:</b>								
<b>Reaksie van ander leerders op persoonlike probleem</b>	No I cannot do that. I don't trust them.	I do not tell them. People easily gossip.	I will not tell other learners about my personal problems. I do not think they will keep it for themselves.	No. It is very hard to find someone to trust.	No I don't think I will go to learners. I would rather speak to teachers.	I wouldn't personally like to tell them a serious problem I have.	Omdat ons close (sic) is reageer hulle baie goed en help my.	Heel waarskynlik gaan hy dit nie ernstig opvat nie.
<b>Reaksie van leerders op hulp met huiswerk</b>	He does help me... if he understands. Some will not help me.	She is going to.	We do help each other.	We do help each other.	Most are willing to help you. There are one or two that won't help you.	Some people will be fine about it. Some will be hesitant.	Ek is seker hulle sal my help.	Nee daar is min kinders wat jou gaan help.

## Skoolkultuur en -klimaat (vervolg)

Temas	Hoërisikoskole				Laerisikoskole			
	Deelnemer A	Deelnemer B	Deelnemer C	Deelnemer D	Deelnemer E	Deelnemer F	Deelnemer G	Deelnemer H
<b>Skoolverbintenis:</b>								
<b>Prestasies by die skool</b>	Sometimes I feel bad. Sometimes I feel good.	I don't feel great.	I am proud.	I am not satisfied.	I feel positive.	I feel proud of myself.	Ek dink ek het bereik wat ek wou bereik.	Ek is trots op my prestasies by die skool.
<b>Verhouding tussen ouers/voogde en skool</b>	My parents feel welcome.	The relationship is good.	My mom is very close to the school.	They interact fine.	I don't think they have a problem.	My mom is quite involved in the school.	Die verhouding is goed.	Die ouers by die skool is baie betrokke.
<b>Ervaring van die buitemuurse program</b>	Our programme is not good. The learners do not like to play.	The programme of this school is not good. Learners don't want to play.	I don't think the activities are sufficient. Students are lazy to participate.	There are enough things to do in school. Students are not participating.	We have a lot of extra-mural activities. Girls do participate. They do take part.	They do general cater for everybody. Most of them take part.	Ons het 'n goeie buitemuurse program. Hoë persentasie neem deel.	Groot verskeidenheid ... groot aantal kinders kan deelneem. Lekker buitemuurse program.
<b>Fisiese omgewing:</b>								
<b>Ervaring van die fisiese voorkoms van die skool</b>	I think it is bad	My school is not beautiful.	It is okay ... the environment, I don't like it.	School buildings are not bad.	The exterior is good but the interior not good.	Outside buildings are pretty. Inside feel like a hospital.	Ons skool is mooi.	Ou skool maar dit is tog mooi.
<b>Algemene toestand van die skool</b>	Not very nice ... it is dusty	Toilets are dirty.	Certain places not clean. Toilets are dirty.	Area full of papers. No gardens.	General conditions are good.	This school is fine.	Die skool is in 'n goeie toestand.	Die skool word baie mooi in stand gehou.
<b>Beskikbaarheid van elektroniese toerusting</b>	They are not available. No computers.	There are no computers.	We don't go to the computer lab.	This school have ten computers only five working.	We have a computer lab. We work on computers in library.	We do have a computer lab. We don't use it anymore.	Ons het twee rekenaarlokale ... projektors ... klanktoerusting en mikrofone. Baie elektroniese toestelle.	Ons het beskikbaarheid. Toegang tot internet. Mag printwerk doen en e-mails wegstuur.

## ADDENDUM E

PO Box 455  
Queenstown  
5320

The Director  
Strategic Planning & Policy and Research  
Eastern Cape Department of Education  
Zwelitshia

Dear Dr Heckroodt

### **Permission to submit questionnaires to school principals**

At present I am involved in research that is required for a Ph.D. degree in Educational Management. The theme of my research is the influence of school culture and school climate on school violence and I intend to make conclusions that will be helpful in the prevention of school violence in future. My study leaders are Dr. S Brynard and Prof. C de Wet of the University of the Free State.

I hereby request permission to enable me to send questionnaires to approximately 30 schools in the Eastern Cape as part of my research. These schools will be scientifically identified in cooperation with my tutors. Although I am aware of the policy that no research may be undertaken during the fourth term I hereby request special permission because the nature of the research demands a whole year of experience from respondents. I will take the questionnaires to schools myself and will therefore make sure that the minimum disruption will take place. No persons or school will be identified by name in the analysis of these questionnaires.

I will also gladly reveal the findings of my research to you. I believe this will be to great benefit to the Department of Education in the efforts to prevent school violence and to create safer school environments to our teachers and learners.

I have to distribute these questionnaires as soon as possible and would appreciate a speedy reply from you. I also enclose the signed Draft Research Policy, the registration of the research title and the questionnaires for learners and teachers.

For any further inquiries you are most welcome to contact me at 0829403849 or [kaliebarnes@yahoo.com](mailto:kaliebarnes@yahoo.com).

Thank you for your attention.

Yours sincerely

AK Barnes