

6152 94225

UV - UFS
BLOEMFONTEIN
BIBLIOTHEEK - LIBRARY

ALLE RECHTE FORSEER
GEEN OVERTREDDINGE OF DIE
BESKERMING VERBYDE WORD NIE

University Free State

34300004208249
Universiteit Vrystaat

**KERNBEGINSELS VAN DIE HANTERING VAN
ONTWRIGTENDE LEERDERGEDRAG MET
SPESIFIEKE FOKUS OP INSLUITENDE ONDERWYS**

A.E. FERREIRA

**KERNBEGINSELS VAN DIE HANTERING VAN ONTWRIGTENDE
LEERDERGEDRAG MET SPESIFIEKE FOKUS OP INSLUITENDE ONDERWYS**

deur

ANNA ELIZABETH FERREIRA

Proefskrif voorgelê volgens die voorskrifte vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in die

Departement Psigo-Opvoedkunde
Fakulteit Geesteswetenskappe
Universiteit van die Vrystaat
Bloemfontein

Promotor: Dr. M.G. Badenhorst
Medepromotor: Prof. A.C. Wilkinson

November 2007

VERKLARING

Ek verklaar dat die werk wat hiermee ingedien word die resultaat is van my eie selfstandige werk, en dat alle bronne wat ek gebruik het of waarna ek verwys het erkenning ontvang deur middel van volledige verwysings. Ek verklaar verder dat die werk vir die eerste keer aan die Universiteit van die Vrystaat voorgelê word vir die graad Philosophiae Doctor in Psigo-Opvoedkunde en dat dit nie voorheen aan 'n ander universiteit voorgelê is nie.



A.E. Ferreira

Bloemfontein

30 November 2007

ERKENNING

My innige dank en waardering aan die volgende persone:

- Die hoof, personeel en leerders van die "Hoërskool Aan-die-Rant" vir oop deure en oop harte; vir hul bereidwilligheid om ou probleme in 'n nuwe lig te sien.
- Dr. Gerard Badenhorst vir sy konsekwente vriendskap en ondersteuning.
- Prof. Annette Wilkinson vir haar kennis en wysheid.
- Prof. Charles Kotzé vir sy ondersteuning as Departementshoof, asook vir deeglike taalversorging.
- My kollegas by die Departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat vir hul humor en belangstelling.
- Me. Lynette Jacobs vir keurige tegniese versorging.
- Prof. Corene de Wet en Me. Lynette Jacobs - kritiese vriende wat fyn luister en onvoorwaardelik aanmoedig.
- Lena Page vir die jarelange vriendskap, wat so 'n verskil maak.
- Nico en Stella, Claude en Elsabé - vir julle daarwees.
- Mariette - die stukkie goud in my lewe.

DEI GRATIA

OPGEDRA AAN MARIËTTE

ORIËNTERING	1
1 INLEIDING	1
2 PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK	2
3 TERREINAFBAKENING EN FOKUS VAN DIE NAVORSING	5
4 NAVORSINGSONTWERP	6
5 BEVINDINGE	10
6 AANBIEDING VAN DIE PROEFSKRIF	13
7 DIE ROL VAN DIE NAVORSER	13
8 SLOTGEDAGTE	16
VERWYSINGS	17

ARTIKEL 1 INSLUITENDE ONDERWYS EN DIE BESTUUR VAN LEERDERGEDRAG: SPESIFIEKE UITDAGINGS AAN

ONDERWYSERS	20
1.1 INLEIDING	20
1.2 PROBLEEMSTELLING	21
1.3 NAVORSINGSDOEL	23
1.4 NAVORSINGSONTWERP	23
1.4.1 Teoretiese perspektief	23
1.4.2 Die voorafstudie	24
1.4.3 Die kwalitatiewe ondersoek	24
1.4.3.1 Individuele onderhoude met hoofstroomonderwysers	25
1.4.3.2 Fokusgroeponderhoude by 'n spesiale skool	25
1.4.3.3 Analisering van die data	26
1.4.4 Etiese oorwegings	26
1.5 NAVORSINGSBEVINDINGE	28
1.5.1 Oriënterende perspektief	28
1.5.2 Utdagings wat betrekking het op leerderdiversiteit en klasgrootte...	29
1.5.2.1 Leerderdiversiteit en die voorkomssyfer van leerders met spesiale onderwysbehoefte	29
1.5.2.2 Klasgrootte en die leerder-onderwyser ratio	32
1.5.2.3 Kwalitatiewe bevindinge: leerderdiversiteit en klasgrootte	34
1.5.2.4 Opsommende perspektiewe: leerderdiversiteit en klasgrootte.....	36
1.5.3 Opleiding en ondersteuning van onderwysers.....	38
1.5.3.1 Leerderondersteuning deur hoofstroomonderwysers	38
1.5.3.2 Indiensopleiding van onderwysers.....	41
1.5.3.3 Opsommende perspektiewe: die voorbereiding van onderwysers	43
1.5.4 Onderwyserstres: die effek van insluitende onderwys en ontwrigtende leerdergedrag.....	45
1.5.4.1 Stressore in die insluitende klaskamer	45
1.5.4.2 Kwalitatiewe bevindinge: die streservaring van onderwysers	47
1.5.4.3 Opsommende perspektiewe: die streservaring van onderwysers.	48
1.6 SLOTPERSPEKTIEF	48
VERWYSINGS	49

ARTIKEL 2 DIE BESTUUR VAN LEERDERGEDRAG BY 'N SPESIALE SKOOL: 'N EVALUERENDE GEVALLESTUDIE	56
2.1 INLEIDING	56
2.2 PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK	57
2.3 NAVORSINGSONTWERP	59
2.3.1 Oriënterende perspektief	59
2.3.2 Etiese oorwegings	60
2.3.2.1 Respek vir mense	60
2.3.2.2 Respek vir die waarheid	60
2.3.3 Noukeurigheid (rigour) en veralgemeenbaarheid van die studie	61
2.3.4 Navorsingsverloop en -metodologie	62
2.3.4.1 Die voorafstudie	62
2.3.4.2 Die gevallestudie	63
2.3.4.3 Analisering van data	64
2.4 TEORETIESE BEGRONDING: GEDRAGSMODIFIKASIE VERSUS POSITIEWE GEDRAGSONDERSTEUNING	65
2.5 DIE DISSIPLINêRE PROGRAM	66
2.6 BEVINDINGE UIT DIE ONDERSOEK	67
2.6.1 Oriënterende perspektief	67
2.6.2 Die gebruik van straf en beloning	68
2.6.3 Straf en detensie	70
2.6.4 Onmiddellike konsekwensies vir gedrag	74
2.6.5 Konsekwente toepassing van die program	76
2.6.6 Reëls	79
2.6.6.1 Inleidende oriëntering	79
2.6.6.2 Voorwaardes vir effektiewe formulering en toepassing van reëls	80
2.6.7 Leerderbehoefte	86
2.6.7.1 Inleidende oriëntering	86
2.6.7.2 Spesiale onderwysbehoefte	86
2.6.7.3 Emosioneel-sosiale behoeftes	89
2.7 SLOTPERSPEKTIEF	91
VERWYSINGS	92

ARTIKEL 3 DIE ROL VAN WAARDES IN DIE KEUSE VAN DISSIPLINêRE STRATEGIEë: 'N INTERPRETIEWE PERSPEKTIEF. 97	97
3.1 INLEIDING	97
3.2 AGTERGROND TOT DIE STUDIE	100
3.3 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	101
3.3.1 Teoretiese perspektief	101
3.3.2 Die literatuurstudie	101
3.3.3 Die gebruik van reflekerende denke	102
3.3.4 Die gevallestudie	103
3.3.5 Triangulering van bevindinge uit die gevallestudie	105
3.3.6 Analisering van data	106
3.3.7 Etiese riglyne	107
3.4 TEORETIESE BEGRONDING	108
3.4.1 Waardes en oortuigings	108
3.4.2 Gedragsbestuur versus positiewe gedragsondersteuning	110
3.4.3 Ekstrinsieke motivering versus intrinsieke motivering	111
3.5 NAVORSINGSBEVINDINGE	114

3.5.1	Inleidende oriëntering	114
3.5.2	Die oorkoepelende waardes van dissiplinêre programme	115
3.5.2.1	Gedragbestuur versus positiewe gedragsondersteuning	115
3.5.2.2	Voorskriftelikheid versus eienaarskap	116
3.5.3	Die rol van waardes in die gebruik van straf	117
3.5.3.1	Inleidende oriëntering	117
3.5.3.2	Perspektiewe wat betrekking het op die effektiwiteit van straf	118
3.5.3.3	Inagneming van die oorsake van negatiewe gedrag	119
3.5.3.4	Detensie	119
3.5.3.5	Lyfstraf	121
3.5.3.6	Intimidasie deur emosionele uitbarstings	125
3.5.3.7	Verbale geweld	126
3.5.3.8	Vernedering	126
3.5.3.9	Straf as vergelding	127
3.5.3.10	Samevatting: die rol van waardes in die gebruik van straf	128
3.5.4	Die rol van waardes in die gebruik van beloning	129
3.5.4.1	Inleidende oriëntering	129
3.5.4.2	Onderwyserwaardes versus waardes van 'n dissiplinêre stelsel	130
3.5.4.3	Leerderwaardes versus die waardes van 'n dissiplinêre stelsel..	132
3.5.4.4	Beloning en die vestiging van altruïsme	135
3.5.4.5	Beloning versus versterking	136
3.5.4.6	Beloning versus omkoperij	137
3.5.4.7	Samevatting: die rol van waardes in die gebruik van beloning ...	138
3.6	SLOTPERSPEKTIEF	138
	VERWYSINGS	140

ARTIKEL 4 DIE IMPLEMENTERING VAN 'N PROGRAM VIR POSITIEWE DISSIPLINE DEUR 'N PROSES VAN AKSIENAVORSING

149

4.1	INLEIDING	150
4.2	AGTERGROND TOT DIE STUDIE	152
4.3	NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	153
4.3.1	Inleiding	153
4.3.2	Teoretiese perspektief	153
4.3.3	Navorsingsverloop	154
4.3.4	Insameling van data	155
4.3.5	Analisering van data	156
4.3.6	Etiese riglyne	156
4.4	DIE AKSIENAVORSINGSPIRAAL	158
4.4.1	Inleidende oriëntering	158
4.4.2	Evaluering tydens eerste siklus: aanvanklike dissiplinêre program	160
4.4.3	Die aanvang van die tweede siklus: beplanning	161
4.4.3.1	'n Dissiplinêre komitee	161
4.4.3.2	Die colloquium	161
4.4.3.3	Oorsigtelike omskrywing: aanpassings tot die dissiplinêre program.	164
4.4.4	Toepassing en observering	167
4.4.4.1	Inleidende oriëntering	167
4.4.4.2	Die res van die onderwyspersoneel word betrek	167
4.4.4.3	Die reaksie van leerders	169

4.4.4.4	Positiewe terugvoer	169
4.4.4.5	Problematiek met betrekking tot leerders se puntekaarte	172
4.4.4.6	Negatiewe reaksies van onderwysers	173
4.4.4.7	Reaksie van die VLR	175
4.4.4.8	Samevattende opmerkings: die aanvanklike evaluering	176
4.4.5	Evaluering na een kwartaal	176
4.4.5.1	Terugvoer van onderwysers	176
4.4.5.2	Terugvoer van leerders	178
4.4.6	Die einde van die tweede siklus: herbeplanning	178
4.4.6.1	Die herinstelling van detensie	178
4.4.6.2	Leerders wat nie by die program baat nie	180
4.4.6.3	'n Aangewese onderwyser verantwoordelik vir bestuur van die stelsel	181
4.4.6.4	'n Program vir elke fase	182
4.4.6.5	Samevattende opmerkings: die herbeplanningsfase	183
4.5	REFLEKTERENDE BESINNING	183
4.6	SLOTPERSPEKTIEF	188
	VERWYSINGS	188

ARTIKEL 5 KERNBEGINSELS VIR DIE HANTERING VAN ONTWRIGHTENDE LEERDERGEDRAG, MET SPESIFIEKE KLEM OP INSLUITENDE ONDERWYS..... 194

5.1	PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN ONDERSOEK	194
5.2	NAVORSINGSVERLOOP EN METODOLOGIE	197
5.2.1	Teoretiese perspektief	197
5.2.2	Die literatuurstudie	198
5.2.3	Die gebruik van reflekerende denke	199
5.2.4	Identifisering van onderwysers se behoeftes en probleme	199
5.2.5	'n Evaluerende gevallestudie	200
5.2.6	Eksplorering van persoonlike en gemeenskaplike waardes	201
5.2.7	Aksienavorsing: die ontwikkeling van 'n nuwe dissiplinêre program	201
5.2.8	Analisering van data	202
5.2.9	Etiese oorwegings	202
5.2.9.1	Respek vir mense	202
5.2.9.2	Respek vir die waarheid	202
5.2.10	Betroubaarheid (trustworthiness)	203
5.3	BEGRIPSVERHELDERING	204
5.3.1	Waardes en oortuigings	204
5.3.2	Gedragbestuur versus positiewe gedragsondersteuning	205
5.3.3	Versterking, straf en beloning	206
5.4	'N RAAMWERK VIR SKOOLDISSIPLINE	207
5.4.1	Oriënterende perspektief	207
5.4.2	Persoonlike en gemeenskaplike waardes	209
5.4.2.1	Onderwyserwaardes	209
5.4.2.2	Leerderwaardes	213
5.4.2.3	Samevattend	214
5.4.3	Die behoeftes van onderwysers en leerders	214
5.4.3.1	Die behoeftes van onderwysers	214
5.4.3.2	Leerderbehoefte	218
5.4.4	'n Omvattende dissiplinêre program vir die skool	220

5.4.4.1	Inleidende oriëntering	220
5.4.4.2	Positiewe dissipline	220
5.4.4.3	Kollegiale ondersteuning.....	225
5.4.4.4	Samevattend.....	226
5.4.5	Die aanmoediging en vaslegging van positiewe gedrag.....	227
5.4.5.1	Inleidende oriëntering	227
5.4.5.2	Onderwyserwaardes en die gebruik van beloning	228
5.4.5.3	'n Navorsingsgebaseerde beloningstelsel.....	229
5.4.5.4	Samevattend.....	231
5.4.6	Die ontmoediging van negatiewe gedrag	232
5.4.6.1	Inleidende oriëntering	232
5.4.6.2	Die tradisionele benadering tot skooldissipline	232
5.4.6.3	Vraagtekens ten opsigte van die gebruik van straf	233
5.4.6.4	Straf en informasie-prosessering	234
5.4.6.5	Voorwaardes vir effektiewe dissiplinêre stappe	235
5.4.6.6	Samevattend.....	239
5.5	SLOTPERSPEKTIEF	239
	VERWYSINGS	240

PERSOONLIKE REFLEKTERING OP DIE STUDIE.....	248
OPSOMMING.....	253
SUMMARY.....	255

LYS VAN FIGURE

Artikel 4 - Figuur 1: Die aksienavorsingspiraal.....160

Artikel 5 - Figuur 1: Die raamwerk vir skoordisipline.....210

Artikel 5 - Figuur 2: 'n Drievlakmodel vir voorkoming van gedragsprobleme.....225

1 INLEIDING

Hierdie proefskrif is gedoen aan die hand van Regulasie G9.5.3 van die Fakulteit Geesteswetenskappe aan die Universiteit van die Vrystaat, wat bepaal dat 'n proefskrif in vyf verbandhoudende artikels voorgelê mag word. Volgens dié regulasie moet elk van die artikels as publiseerbaar gereken word en gesamentlik daartoe bydra dat die oorkoepelende doel van die studie bereik word.

In hierdie afdeling word 'n oorhoofse perspektief tot die totale studie verskaf. Hoewel daar 'n sterk ooreenkoms bestaan, moet die oriëntering nie as die tipiese eerste hoofstuk van 'n proefskrif gelees word nie. Aspekte wat tradisioneel in 'n eerste hoofstuk bespreek word, onder andere 'n uiteensetting van relevante bevindinge van ander navorsers, word afsonderlik binne die raamwerk van elke artikel verskaf.

Die primêre doel van hierdie oriëntering is om kortliks inligting te verskaf ten opsigte van die volgende aspekte:

- die oorkoepelende probleemstelling en doel van die totale ondersoek,
- terreinafbakening en die algehele navorsingsfokus,
- die teoretiese begronding en keuse van navorsingsontwerp (wat ook in elke artikel in aangepaste vorm weergegee word),
- navorsingsbevindinge, in die vorm van 'n opsommende samevatting van elk van die vyf artikels,
- enkele opmerkings met betrekking tot die aanbieding van die proefskrif, en
- die rol van die navorser.

2 PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word tans onderwerp aan ingrypende beleidsveranderinge. Twee kontroversiële aspekte van dié veranderinge, wat vir die huidige studie van belang is, is die implementering van insluitende onderwys (National Department of Education [RSA DoE], 2001); en die propagering van 'n positiewe dissiplinêre benadering (SA Skolewet, Wet 84 van 1996) (RSA, 1996).

Binne 'n insluitende onderwysstelsel behoort die sisteem ondersteunend te reageer op alle leerderbehoefte, en behoort versperrings tot leer en ontwikkeling in die eerste plek deur die onderwyser in die klaskamer ondervang te word (DoE, 2001). Dit spreek vanself dat 'n allerbelangrike leerderbehoefte is om onderrig te ontvang in 'n omgewing waarin gesonde skoordisipline gehandhaaf word. Daarteenoor mag 'n chaotiese skoolopset of ongedisiplineerde klaskamer bykans onoorkombare leerversperrings bied.

Moderne navorsing oor die effektiwiteit van onderwysers fokus veral op twee fasette, naamlik onderwysers se kennis en hul oortuigings of waardes (Garrahy, Cothran & Kulinna, 2005:56). Wanneer dit gaan oor insluitende onderwys of die bestuur van leerdergedrag, is dit dus belangrik om beide dié fasette in ag te neem.

'n Gebrek aan voldoende kennis - byvoorbeeld kennis ten opsigte van die implikasies van spesifieke leerversperrings vir gedrag en kognitiewe funksionering, mag 'n belangrike oorsaak wees van sommige onderwysers se gerapporteerde onvermoë tot effektiewe gedragsbestuur in 'n diverse leerderbevolking. Die meerderheid van Suid-Afrikaanse onderwysers het weinig opleiding vir die hantering van leerderdiversiteit in die insluitende klaskamer ontvang (Stofile & Green, 2007:57). Verder blyk daar 'n gebrek aan kennis te wees ten opsigte van alternatiewe vir 'n strafgeoriënteerde benadering tot gedragsbestuur (De Klerk-Luttig & Heystek, 2007; sien ook Garrahy, *et al.*, 2005:58). 'n Oorsig van die literatuur toon dat navorsingsbevindinge ten opsigte van die positiewe bestuur van leerdergedrag wyd beskikbaar is (onder andere Maag, 2004; Jackson & Panyan, 2002; Rogers, 2002; Cowley, 2001). Tog is dit algemeen bekend dat Suid-

Afrikaanse onderwysers steeds in 'n groot mate steun op reaktiewe en negatiewe dissiplinêre maatreëls.

Dit lyk asof die huidige opleiding en professionele ontwikkeling van Suid-Afrikaanse onderwysers ietwat lukraak geskied – asof geïdentifiseerde behoeftes nie op sistematiese wyse aangespreek word nie. Uit 'n omvattende literatuurstudie blyk dit ook dat daar tans nie 'n holistiese en navorsingsgebaseerde uiteensetting van fasette wat 'n invloed op dissiplinêre aangeleenthede het, bestaan nie.

Die tweede eienskap van goeie onderwysers, wat tans deur navorsers beklemtoon word, verwys na hul waardes (Garrahy et al., 2005:56). Aangesien persoonlike en gemeenskaplike waardes elke faset van besluitneming beïnvloed - dus ook ten opsigte van die wyse waarop dissipline in skole gehandhaaf word - behoort dit pertinent in ag geneem te word tydens die opleiding van onderwysers (Zuber-Skerritt, 2001:8; Manstead, 1997:245).

Die navorser is daarvan oortuig dat nie alleen onderwyserwaardes in ag geneem behoort te word tydens opleidingsgeleenthede nie, maar ook hul professionele behoeftes. Slegs een voorbeeld word as illustrasie genoem: die feit dat sowat 10% Suid-Afrikaanse onderwysers tans weens stresverwante faktore met siekteverlof is, behoort alle onderwysleiers tot onrus te stem (Sunday Times, 9 September 2007:4).

Die waardes waarop insluitende onderwys gegrond is, sluit onder andere respek vir menswaardigheid en sensitiwiteit vir leerderbehoefte in. Daarom is dit essensieel dat leerderbehoefte in ag geneem word tydens dissiplinêre prosesse.

Ter opsomming kan dus gesê word dat daar 'n dringende behoefte aan opleiding vir beide voornemende en diensdoende onderwysers bestaan, deur middel waarvan empiries-begronde kennis vir effektiewe gedragsbestuur in 'n insluitende leeromgewing gekonstrueer kan word. Dit is veral belangrik dat die invloed van leerderbehoefte in hierdie verband versigtig oorweeg behoort te word. Tydens opleiding behoort onderwysers verder die geleentheid te geniet om reflektierend te besin oor die impak van hul waardes op keuses ten tye van gedragsbestuur.

Indien die behoeftes van onderwysers terselfdertyd egter nie ook erkenning ontvang nie, mag die proses uiteindelik van weinig waarde wees.

Die vraag kan gestel word: op watter wyse kan die voorgenoemde uitdagings op outentieke wyse gekonfronteer word?

Dié vraag word verfyn deur die formulering van die volgende navorsingsvrae:

- Watter aspekte behoort ingesluit te word in 'n holistiese, positiewe en navorsingsgebaseerde benadering tot skoordisipline in 'n insluitende onderwysstelsel?
- Op watter wyse kan terselfdertyd erkenning gegee word aan die unieke uitdagings waardeur onderwysers binne insluitende onderwys gekonfronteer word; sowel as die persoonlike en gemeenskaplike waardes wat hul besluite en optrede rig?
- Hoe kan bogenoemde aspekte op geïntegreerde wyse aangebied word, sodat dit tydens die opleiding van onderwysers of die ontwikkeling van dissiplinêre programme op sistematiese wyse beskikbaar gestel mag word?

Die doel van die ondersoek vloei voort uit die voorafgaande vrae, en word gestel as die ontwikkeling van 'n navorsingsgebaseerde raamwerk vir positiewe skoordisipline, wat as riglyn vir onderwysersopleiding, sowel as basis vir verdere navorsing gebruik kan word.

In die lig van die bogenoemde doel van die ondersoek, is die volgende doelwitte van belang:

- Om empiries-begronde beginsels vir positiewe skoordisipline te identifiseer, en om vas te stel in watter mate dié kennis deur deelnemende skole geïmplementeer word.
- Om deur middel van 'n proses van deelnemende aksienavorsing sommige van die genoemde beginsels en dissiplinêre strategieë by 'n skool toe te pas, die effek daarvan te observeer en reflektierend te evalueer.
- Om deurentyd sensitief te besin oor die invloed van rolspelers se waardes en behoeftes op die voorgenoemde prosesse.

- Om bevindinge uit die voorgenoemde doelstellinge saam te vat in 'n raamwerk, waarin relevante fasette van 'n holistiese dissiplinêre benadering op geïntegreerde wyse aangebied word.

3 TERREINAFBAKENING EN FOKUS VAN DIE NAVORSING

Die studie vind 'n tuiste in die Psigo-Opvoedkunde, as subdissipline van Opvoedkunde. Aangesien gepoog is om verbandhoudende kwessies, wat in die literatuur genoem word, in te sluit, is daar egter ook 'n wyer fokus, met moontlike oorvleueling veral op die terrein van Onderwysbestuur.

Die primêre fokus van hierdie ondersoek is gerig op die bestuur van leerdergedrag. Daar word egter nie slegs op teoretiese perspektiewe ten opsigte van gedragsbestuur in skole gefokus nie. Intendeel, dit word as essensieel geag om die waardes en behoeftes van onderwysers en leerders in ag te neem tydens die daarstelling van 'n effektiewe dissiplinêre benadering. Dit blyk dus dat gedragsbestuur nie in isolasie ondersoek word nie. Die fokus is wyer: die ontwikkeling van 'n holistiese dissiplinêre benadering waarin die waardes en behoeftes van rolspelers as belangrik geag word.

Dit spreek vanself dat fundamentele beginsels van insluitende onderwys ook die bestuur van leerdergedrag behoort te rig. Die primêre fokus van die huidige studie is egter nie op insluitende onderwys as sodanig nie; intendeel, insluitende onderwys word as 'n gegewe aanvaar. Dit word wel beplan om uitdagings ten opsigte van die bestuur van leerdergedrag binne die realiteit van insluitende onderwys te verken, en praktiese oplossings in dié verband te ontwikkel.

4 NAVORSINGSONTWERP

Tydens die beplanning van die studie is dit belangrik om die teoretiese begroning van die navorsing, asook die navorsingsmetodiek, op so 'n wyse te selekteer dat die gestelde doelwitte ten beste bereik kan word.

Teoretiese perspektiewe: Hierdie studie word, binne die oorkoepelende raamwerk van deelnemende aksienavorsing, benader vanuit die kwalitatiewe en interpretiewe paradigma. Volgens dié benadering word kennis gekonstrueer uit die wyse waarop mense hul optrede interpreteer, definieer en rasionaliseer. Daarom is interpretiewe navorsing 'n gemeenskaplike proses, wat beïnvloed word deur, en in interaksie bestaan met, die sosiale omgewing waarin die navorsing plaasvind (McMillan & Schumacher, 2001:395; Carr & Kemmis, 1986:86-101). Hiervolgens is die taak van die navorser om deelnemers se gedagtes, gevoelens, waardes, optrede en selfbegrip binne die konteks waarin dit voorkom, te verken en te begryp (Henning, 2004:20; McMillan & Schumacher, 2001:396). Hoewel die begrip vir deelnemers se ervaringswêreld uiters belangrik is tydens die aanvanklike en verkennende fase van hierdie studie, en grootliks daartoe bydra om die kompleksiteit van die navorsingsveld te illustreer, is dit egter nie die belangrikste faset van die huidige studie nie.

Die strewe van die navorser in hierdie studie is nie slegs om die navorsingskonteks te verken en te begryp nie, maar veral om gestalte te verleen aan die paradigma van aksienavorsing, waarvolgens beide *aksie* (om te verander of te verbeter) en *navorsing* (om te begryp of te verklaar) op geïntegreerde wyse geïmplementeer word (Zuber-Skerrit & Farquhar, 2002:111). In navolging van die fundamentele beginsels van deelnemende aksienavorsing, behoort ook hierdie projek daartoe by te dra dat navorsingskennis aangewend word om deelnemers te bemagtig, en 'n positiewe bydrae tot die navorsingsituasie te lewer (McMillan & Schumacher, 2001:396). Die kern van hierdie studie behels dus 'n tipiese aksienavorsingsontwerp, wat deur middel van siklusse van beplanning, implementering, waarneming, evaluering en herbeplanning (Zuber-Skerrit, 2001:20), aan onderwysers die geleentheid bied om hul eie praktyk te verbeter.

(McNiff & Whitehead, 2005:2-3), en sodoende sinvolle professionele ontwikkeling te ervaar (Aldridge, Fraser & Sebela, 2004:246).

In die lig van die teoretiese invalshoek van die huidige navorsing, soos dit blyk uit die voorafgaande bespreking, behoort die navorsingsverloop of die bevindinge nie vanuit 'n positivistiese gesigspunt beoordeel te word nie.

Die literatuurstudie: 'n Uitgebreide literatuurstudie dra daartoe by dat die ondersoek binne reeds-bestaande kennis gekontekstualiseer is (Koshy, 2005:44; Babbie & Mouton, 2001:565-566).

In die huidige dissiplinêre programme van skole wat aan hierdie studie deelgeneem het, word oorwegend gebruik maak van strategieë wat berus op beginsels van die behaviorisme. Daarom fokus die navorser merendeels op die literatuur vanuit die behaviorisme en gedragsmodifikasie, terwyl bydraes van die sosiale sielkunde, teoretici uit die veld van informasie-prosessering en navorsers wat Positiewe Gedragsondersteuning bestudeer, ook as belangrik geag word.

Die rol van reflekerende denke: Die sentrale rol van doelbewuste refleksie word allerweë erken, beide in aksienavorsing (McNiff & Whitehead, 2005:30-32; Zuber-Skerritt, 2001:114) en in die interpretiewe benadering (Carr & Kemmis, 1986:186). Refleksie word deur Kim (in Cameron, Hayes & Wren, 2000:218) omskryf as:

... a process of consciously examining what has occurred in terms of thought, feelings and actions against underlying beliefs, assumptions and knowledge as well as against the backdrop in which specific practice has occurred.

Sistematiese en kritiese nadenke dwing die navorser dus om dieper begrip te ontwikkel en sodoende die navorsingsvraag meer effektief aan te spreek (Dick, 2002:159). Die Raamwerk vir Skooldisipline, waarin bevindinge van hierdie studie op geïntegreerde wyse aangebied word, is in die finale instansie 'n produk van reflekerende denke.

Navorsingsmetodiek: Die navorser was vir 'n tydperk van langer as twee jaar by die projek, waarvan in hierdie proefskrif verslag gedoen word, betrokke. Verskeie kwalitatiewe metodes vir dataverwerwing is gedurende hierdie tyd gebruik.

Fokusgroeponderhoude, wat beskryf word as 'n kragtige metode vir die insameling van kwalitatiewe data (Kitzinger & Barbour, 1999:1), is ekstensief tydens die studie gebruik. Verskeie reekse fokusgroeponderhoude is gevoer, met vier tot agt deelnemers per groep.

Die meeste fokusgroepe is gereël deur 'n adjunk- of departementshoof van die deelnemende skool. Hoewel die gevaar bestaan dat hierdie sogenaamde 'hekwagte' hierdeur hul eie agenda mag afdwing (Krueger & Casey, 2000:79; Kitzinger & Barbour, 1999:9), was dit nie die ervaring van die navorser nie. Daar word aanvaar dat fokusgroepe so saamgestel is dat die navorser 'n volledige beeld van verskillende rolspelers se menings, gevoelens, houdings en waardes ten opsigte van die skool se dissipline kon vorm.

In aansluiting by die fokusgroeponderhoude is ook oor die tydperk van twee jaar meer as dertig individuele onderhoude gevoer met prinsipale, adjunkhoofde, ander onderwysers en sielkundiges, in beide die hoofstroom van onderwys en in 'n spesiale skool. Individuele onderhoude is ook gevoer met geselekteerde leerders.

Verdere inligting ten opsigte van die strukturering en omvang van fokusgroep- en individuele onderhoude word afsonderlik binne die raamwerk van elke artikel verskaf.

Persoonlike waarneming (onder andere van detensiegeleenthede, saalbyeenkomste, klaswisseling en enkele klasse); sowel as die analise van dokumentasie (skole se reëls, briewe aan ouers en notules van dissiplinêre verhore), het gedien om bevindinge verder te trianguleer.

Heelwat tyd is spandeer aan die byhou van 'n navorsingsjoernaal, nie slegs om relevante inligting aan te teken nie, maar ook om die navorser te help om deurlopend en reflektierend te besin oor die verloop van die projek.

Na afhandeling van die eerste, verkennende fase van die projek, is die bekende aksienavorsingsmodel, waarin siklusse van beplanning, toepassing, observering, evaluering en herbeplanning opeenvolgend gebruik word (Altrichter, Kemmis, McTaggart & Zuber-Skerritt, 2002:130; Zuber-Skerritt, 2001:20), geïmplementeer. 'n Volledige siklus is voltooi, terwyl die herbeplanningsfase van die volgende siklus ook deel van die navorsing gevorm het. Aksienavorsing is in hierdie studie gebruik om onderwysers te lei om op aktiewe, samewerkende en reflektiewe wyse deel te neem aan die ontwikkeling van effektiewe dissiplinêre strategieë.

Daar moet egter ook erkenning gegee word aan die feit dat fasette van die studie, veral die literatuuroorsig en die reflektiewe aktiwiteite, meer navorser-gesentreerd was.

Betroubaarheid (*trustworthiness*): McMillan en Schumacher (2001:407) identifiseer sekere strategieë wat bydra tot die betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing. Dié strategieë sluit onder andere langdurige betrokkenheid van die navorser by die projek, 'n verskeidenheid van navorsingstrategieë, deelnemende navorsing en ledekontrole in. Al hierdie strategieë is in elke stadium van die navorsing, waarvan hierdie proefskrif verslag doen, geïmplementeer om te verseker dat die standaard en waarde van die huidige studie bo verdenking is. Stappe wat geneem is om die betroubaarheid van afsonderlike stadia van die projek te verseker, word tydens die aanbieding van elk van die artikels verder toegelig.

Etiese oorwegings: Twee omvattende etiese waardes, naamlik respek vir mense en respek vir die waarheid, het as rigtinggewende beginsels vir hierdie studie gedien (Babbie & Mouton, 2001:520-547; Bassey, 1999:73-74; Miles & Huberman, 1994:288-297). Spesifieke stappe wat geneem is om hoë etiese standaarde tydens die huidige studie te verseker, word verder binne die raamwerk van elke artikel bespreek.

5 BEVINDINGE

Navorsingsbevindinge word aangebied in die vorm van vyf artikels:

Artikel 1

Insluitende onderwys en die bestuur van leerdergedrag: spesifieke uitdagings aan onderwysers

In hierdie artikel word sommige uitdagings waardeur Suid-Afrikaanse onderwysers tydens die infasering van insluitende onderwys gekonfronteer word, bestudeer. Die fokus is veral op die impak van dié uitdagings op die bestuur van toepaslike leerdergedrag. 'n Kwalitatiewe ondersoek in beide hoofstroomonderwys, sowel as in 'n spesiale skool, is onderneem. Uitdagings wat tydens hierdie ondersoek geïdentifiseer is, is die problematiek ten opsigte van leerderdiversiteit en 'n hoë leerder-onderwyser ratio, die opleidingsbehoefte van onderwysers en die hantering van toenemende onderwyserstres. 'n Interessante bevinding was dat geen noemenswaardige verskille tussen die uitdagings wat onderwysers in die hoofstroom, en onderwysers in die spesiale skool ondervind, gerapporteer is nie. Gebaseer op bevindinge uit die literatuur, wat al die tendense wat tydens die ondersoek geïdentifiseer is, ondersteun, kan waarskynlik aangeneem word dat die geïdentifiseerde uitdagings deur baie Suid-Afrikaanse onderwysers ervaar word. Wysies waarop dié uitdagings pro-aktief aangespreek mag word, word ontgin.

Artikel 2

Die bestuur van leerdergedrag by 'n spesiale skool: 'n evaluerende gevallestudie

Verskeie skole in die Vrystaat, waaronder die Hoërskool Aan-die-Rant* (*skuilnaam), 'n spesiale skool, gebruik dissiplinêre programme wat merendeels op die beginsels van gedragsmodifikasie gebaseer is. 'n Evaluerende gevallestudie is gedoen om te bepaal in watter mate empiries-begronde beginsels vir effektiewe gedragsbestuur, soos beskryf in die literatuur, gestalte kry in die dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant. Die analisering van kwalitatiewe data het meegehelp om verskeie temas te identifiseer. Elk van hierdie temas is binne die relevante kennis van die internasionale navorsingsgemeenskap

gekontekstualiseer. Op hierdie wyse is fasette wat 'n impak mag hê op die effektiwiteit van die dissiplinêre program, geïdentifiseer.

Artikel 3

Die rol van waardes in skooldissipline: 'n interpretiewe perspektief

Navorsing toon onomwonde toon dat straf oor die algemeen oneffektief is om gedrag oor die lang termyn positief te beïnvloed. Tog blyk dit dat die gebruik daarvan vir baie onderwysers steeds die eerste keuse is tydens die hantering van dissiplinêre probleme. Hoewel baie onderwysers steeds glo dat die gebruik van versterking of beloning vir die aanmoediging van positiewe optrede niks minder as omkoperij is nie, geniet dit sterk navorsingsteun. Hierdie studie, wat benader is vanuit die kwalitatiewe en interpretiewe perspektief, bestudeer die rol van onderwysers se persoonlike waardes en oortuigings in die bestuur van leerdergedrag. Die feit dat lyfstraf, ten spyte van die verbod daarop, steeds algemeen in Suid-Afrikaanse skole gebruik word, illustreer die frustrasie wat ontstaan wanneer die kollektiewe waardes van sommige ouers en onderwysers in konflik is met die waardes van 'n spesifieke onderwysbeleid. Die waardes en oortuigings van onderwysers behoort in ag geneem te word tydens voordiensopleiding en professionele ontwikkeling. Indien dit nie gebeur nie, mag die diskrepansie tussen die waardes van onderwysbeleid en skole se gedragskodes enersyds, en onderwyserwaardes andersyds, steeds voortduur.

Artikel 4

Die implementering van 'n program vir positiewe dissipline deur 'n proses van aksienavorsing

Die Departement van Onderwys steun swaar op professionele ontwikkeling - in die vorm van indiensopleidingsgeleenthede - om nuwe strategieë vir gedragsbestuur aan praktiserende onderwysers oor te dra. Ongelukkig word indiensopleiding reeds dekadeslank gekritiseer omdat daar herhaaldelik bevind is dat dit op die lang duur nie werklik 'n verskil maak aan wat in klaskamers gebeur nie. Onderwysers het méér nodig as net beleidsdokumente of werkswinkels vir die ontwikkeling van effektiewe dissiplinêre maatreëls. Die vraag ontstaan hoe

dissiplinêre strategieë, wat vir onderwysers aanvaarbaar is en wat sensitief is vir die unieke behoeftes van elke skoolgemeenskap, ontwikkel kan word. 'n Alternatiewe wyse waarop skole in hierdie konteks te werk mag gaan, is die implementering van aksienavorsingsprojekte, waartydens onderwysers herhaaldelik hul eie praktyk analiseer, aanpas en evalueer. In hierdie artikel word 'n oorsig verskaf oor 'n aksienavorsingsprojek waarin onderwysers en leerders se ervaring van die ontwikkeling en implementering van 'n positiewe dissiplinêre program geëksploreer word. Die oorkoepelende doelstelling is om te toon hoe die gebruik van aksienavorsing mag bydra tot die ontwikkeling van verbeterde dissiplinêre strategieë. Verder dien die bespreking om te toon dat, hoewel die unieke dinamiek van aksienavorsing by uitstek geskik is om die professionele groei van onderwysers te ondersteun, die implementering daarvan in 'n komplekse sisteem, soos 'n skool, besondere eise stel.

Artikel 5

Kernbeginsels vir die bestuur van ontwrigtende leerdergedrag, met spesifieke klem op insluitende onderwys

Hierdie artikel is die kulminasie van 'n omvattende studie waarin die bestuur van leerdergedrag binne 'n insluitende onderwysstelsel ondersoek is. Belangrike beginsels, wat mag bydra tot positiewe dissipline in Suid-Afrikaanse skole, is geïdentifiseer, en word hier op geïntegreerde wyse as 'n Raamwerk vir Skooldissipline aangebied. Volgens dié Raamwerk behoort pertinente aandag geskenk te word aan die persoonlike en gemeenskaplike waardes van rolspelers, sowel as aan hul geïdentifiseerde behoeftes, voordat sistemiese faktore, wat aanleiding tot gedragsprobleme mag gee, ondersoek word. Slegs indien hierdie pro-aktiewe stappe deur onderwysleiers en skole geneem is, mag reaktiewe dissiplinêre strategieë, byvoorbeeld die gebruik van beloning, effektief wees om positiewe gedrag aan te moedig. Dissiplinêre stappe, wat volg op leerderwangedrag, word as 'n laaste stap in die totale dissiplinêre proses gesien. Dit spreek vanself dat veral die prosesse op die vierde en vyfde vlakke van die Raamwerk, naamlik die implementering van beloning en die gebruik van dissiplinêre stappe, meer effektief behoort te wees indien dit volgens goeie empiries-begronde beginsels gerig word. Hierdie Raamwerk mag gebruik word vir

die ontwikkeling van dissiplinêre programme, sowel as vir onderwysersopleiding; en mag ook as basis vir verdere navorsing dien.

6 AANBIEDING VAN DIE PROEFSKRIF

Die belangrikste kriterium vir die artikels wat hier aangebied word, is dat dit as 'publiseerbaar' gereken moet word. Dit moet beklemtoon word dat, hoewel die artikels in die huidige formaat 'publiseerbaar' moet wees, dit nie 'publikasiegereed' is nie. Aanpassings sal gemaak word volgens die redaksionele vereistes en voorskrifte van die joernale waaraan dit voorgelê sal word. Verder is elk van die vyf artikels tans te lank om aan die vereistes van die meeste joernale te voldoen. In samewerking met haar promotors het die navorser besluit dat, vir die doeleindes van 'n proefskrif, die artikels 'n meer volledige weergawe van die studie behoort weer te gee. Elk van die artikels sal dus verdeel of verkort word voordat dit vir publikasie voorgelê word.

Om die oorkoepelende geïntegreerdheid van die proefskrif te bevestig, maak die navorser gebruik van kruisverwysings tussen artikels. Wanneer die artikels voorberei word vir publikasie, sal sodanige verwysings natuurlik verwyder word.

7 DIE ROL VAN DIE NAVORSER

Dit is veral outeurs wat uit die kwalitatiewe paradigma skryf, wat beklemtoon dat die navorser die belangrikste 'instrument' in die navorsingsproses is (Henning, 2004:7; McMillan & Schumacher, 2001:396). 'n Navorser se agtergrondkennis en waardes mag die navorsingsproses pertinent beïnvloed (Knight, 2002:55). Ter wille van volledigheid word die agtergrond en waardes van die navorser daarom kortliks uiteengesit.

By die aanvang van haar loopbaan as jong taal- en remediërende onderwyser, moes die navorser met twee uiteenlopende uitdagings worstel. Enersyds het sy, as remediërende onderwyser, soms die vernietigende impak van ontoepaslike dissiplinêre strategieë op die lewens van leerders waargeneem. Andersyds het sy

soms (veral in klasverband) frustrasie ervaar wanneer dit wou voorkom asof negatiewe optrede van sekere leerders die onderrigproses saboteer. Die vyf jaar van tersiêre opleiding waaroor sy beskik het, het haar nie genoegsaam toegerus het om dié uitdagings effektief te hanteer nie.

Reeds die afgelope twaalf jaar is die navorser 'n dosent, verbonde aan die Departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat. 'n Meestersgraad, waarin behoeftes van onderwysers in insluitende onderwys ondersoek is, is gedurende hierdie tyd voltooi. Haar betrokkenheid by volwasse deeltydse studente wat ook praktiserende onderwysers is, haar gemeenskapsdiens by skole in die sogenaamde agtergeblewe gemeenskappe, gereelde kontak met beamptes in die Vrystaatse Departement van Onderwys, asook interaksie met persone in ander hulpverleningsprofessies soos sielkundiges en maatskaplike werkers, het die navorser diep onder die indruk gebring van die intense behoefte aan effektiewe dissiplinêre strategieë wat in skole ondervind word.

Dit blyk dus dat die fokus van hierdie studie die resultaat is van persoonlike ervaring; maar dat dit ook gerig is deur 'n groeiende bewuswording van die eise wat dissiplinêre en gedragsprobleme aan alle betrokkenes stel.

'n Aantal belangrike waardes het verder 'n wesenlike invloed op hierdie studie gehad. Dit behels onder andere:

- **Omgee:** Die studie is ten diepste gerig deur die feit dat die navorser omgee - omgee veral vir daardie leerders wat dit nie maklik of eenvoudig vind om aan te pas by die (soms rigiede) ervaringswêreld van die skool nie. Die waarde van omgee word gereflekteer in 'n liefde vir mense; 'n liefde vir die onderwysprofessie; en 'n liefde vir God, as Skepper en Gewer van alle kennis, wysheid en insig.
- **Respek:** Die waarde van respek beïnvloed die studie op verskeie vlakke. Dit word onder andere weerspieël in respek vir onderwysers, van wie tans soveel verwag word; respek vir daardie leerders wat met deursettingsvermoë die daaglikse eise van die skoolsisteem konfronteer; en respek vir die dinamiek en potensiaal van kwalitatiewe en aksienavorsing.

- **Integriteit:** Daar is deurentyd gestrewe na die handhawing van integriteit in die navorsingsproses, integriteit in verhoudings met alle deelnemers, asook in die selektering en rapportering van data.
- **Openheid:** Hierdie waarde impliseer die gewilligheid om verras te word - die vermoë om die onvoorsiene te akkommodeer.
- **Gedissiplineerde subjektiwiteit:** Dít word beskryf as 'n essensiële beginsel in kwalitatiewe navorsing, en verwys na sorgvuldige bevraagtekening van persoonlike en teoretiese betrokkenheid by die navorsingsproses, na deeglike selfondersoek, en na 'n diepliggende bewustheid dat die navorser deel is van die konteks wat sy probeer begryp (McMillan & Schumacher, 2001:411).
- **Nederigheid:** Hoewel daar tydens hierdie studie gepoog is om onaanvegbare standaarde ten opsigte van noukeurigheid en betroubaarheid te handhaaf, is die resultate slegs die interpretasie van een navorser. Uiteindelik moet dié resultate op twee vlakke beoordeel word: in die eerste plek deur die gebruikers daarvan in skole. In die tweede plek sal die betrokkenheid van die navorsingsgemeenskap, waar individue vry is om te bevraagteken, te evalueer en te kritiseer, meebring dat huidige bevindinge verdiep, uitgebrei, aangepas en waarskynlik ook gewysig word. Inderdaad: *"... no single individual should be the absolute judge of truth"* (Peirce, in Argyris, Putnam & Smith, 1985:12).

Uit die voorafgaande blyk dit dus dat faktore soos die agtergrond en waardes van die navorser 'n beduidende impak het op die wyse waarop navorsingskeuses gemaak word, insluitend die keuses wat in hierdie studie gemaak is. 'n Finale waarde wat die huidige studie rig, is dat dié faktore openlik erken behoort te word, terwyl daar terselfdertyd gewaak word teen die moontlikheid dat persoonlike voorkeure die selektering en interpretasie van data beïnvloed.

8 SLOTGEDAGTE

Wanneer daar reflektierend oor die totaliteit van die studie besin word, is dit duidelik dat van die grootste uitdagings was om die wye omvang van bevindinge in die formaat van vyf artikels aan te bied.

Dit was redelik eenvoudig om te voldoen aan die eerste vereiste, naamlik dat elke artikel moet bydra tot die oorkoepelende navorsingsdoel, en dat die vyf artikels saam as geheel gekonsolideer moet kan word. Die unieke aard van kwalitatiewe en interpretiewe navorsing, asook die dinamiese proses van aksienavorsing, het bygedra tot die byna spontane ontwikkeling van die totale projek. Dus het die eerste verkennende prosesse die basis gevorm vir die beplanning van die aksienavorsingsiklus, terwyl die laaste artikel 'n kulminasie van die totale navorsingsverloop gevorm het.

Dit was moeiliker om te voldoen aan die vereiste dat die elke artikel as afsonderlike en volledige navorsingsverslag aangebied moet word. 'n Mate van oorfleueling en herhaling is onvermydelik in 'n proefskrif wat in hierdie formaat geskryf word.

Die grootste uitdaging was waarskynlik om, getrou aan die fundamentele beginsels van aksienavorsing, kennis en praktyk op geïntegreerde wyse te hanteer, soos in die woorde van Argyris, *et al.* (1985:9):

"...contribute simultaneously to basic knowledge in social science and to social action in everyday life. High standards for developing theory and empirically testing propositions organized by theory are not to be sacrificed, nor is the relation to practice be lost."

Die navorser se strewe tydens hierdie studie was om die bestuur van leerdergedrag stewig op navorsingsgebaseerde teorie te fundeer; terwyl praktiese implikasies daarvan binne insluitende onderwys in Suid-Afrika doelgerig

gekonfronteer word. Namate daarin geslaag is om teorie en praktyk op hierdie wyse te kon integreer, mag dié projek as sinvol gereken word.

VERWYSINGS

- Aldridge, J.M., Fraser, B.J. & Sebela, M.P. 2004. Using teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa. *South African Journal of Education* 24(4):245-253.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. & Zuber-Skerrit, O. 2002. *The Learning Organization* 9(3):125-131.
- Argyris, C., Putman, R. & Smith, D.M. 1985. *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University.
- Bassey, M. 1999. *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University.
- Cameron, G., Hayes, V.E. & Wren, A.M. 2000. Using reflective process in community-based participatory action research. *Reflective Practice* 1(2):215-230.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Cowley, S. 2001. *Getting the buggers to behave*. London: Continuum.
- De Klerk-Luttig, J. & Heystek, J. 2007. Discipline in schools: are our students ready for the challenge? Proceedings of the International conference on learner discipline. 2 - 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Department of Education. 2001. *Education White Paper 6. Special needs education: building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printer.
- Dick, B. 2002. Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization* 9(4):159-170.

- Garrahy, D.A., Cothran, D.J. & Kulinna, P.H. 2005. Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge. *The Journal of Educational Research* 99(1):56 - 63.
- Henning, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.
- Jackson, L. & Panyan, M.V. 2002. Positive behavioural support in the classroom: principles and practices. Baltimore: Paul Brookes.
- Kitzinger, J. & Barbour, R.S. 1999. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (eds.). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London: SAGE.
- Knight, P.T. 2002. *Small-scale research*. London: SAGE.
- Koshy, V. 2005. *Action research for improving practice - a practical guide*. London: Paul Chapman.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. 2000. *Focus groups: a practical guide for applied research*. Third edition. London: SAGE.
- Maag, J.W. 2004. *Behavior management: from theoretical implications to practical applications*. Second edition. Toronto: Thomson.
- Manstead, A.S.R. 1997. Situations, belongingness, attitudes and culture: four lessons learned from social psychology. In: McGarthy, C. & Haslam, S.A. (eds.). *The message of social psychology*. Cambridge: Blackwell.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: a conceptual introduction*. Fifth edition. New York: Longman.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2005. *Action research for teachers - a practical guide*. London: David Fulton.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Second edition. London: SAGE.
- Republic of South Africa. 1996. South African Schools Act; Act 84 of 1996. Available at <http://www.polity.org.za/html/govdocs/legislation/1996/act96-084.html> Toegang: 30 Januarie 2007.
- Rogers, B. 2002. *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London: Paul Chapman.
- RSA DoE: sien Department of Education.

RSA: sien Republic of South Africa.

Stofile, S.Y. & Green, L. 2007. Inclusive education in South Africa. In: Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa. Pretoria: Van Schaik.

Sunday Times. The blackboard jungle. 9 September 2007:4.

Zuber-Skerrit, O. & Farquhar, M. 2002. Action learning, action research and process management (ALARPM): a personal history. *The Learning organization* 9(3):102-113.

Zuber-Skerritt, O. 2001. Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. In: Sankara, S., Dick, B. and Passfield, R. (eds.). Effective change management through action research and action learning: concepts, perspectives, processes and applications. Lismore: Southern Cross University.

INSLUITENDE ONDERWYS EN DIE BESTUUR VAN LEERDERGEDRAG: SPESIFIEKE UITDAGINGS AAN ONDERWYSERS

ABSTRAK

In hierdie artikel bestudeer die navorser sommige uitdagings waardeur Suid-Afrikaanse onderwysers tydens die infasering van insluitende onderwys gekonfronteer word, veral ten opsigte van die impak hiervan op die bestuur van toepaslike leerdergedrag. Uitdagings wat tydens 'n kwalitatiewe ondersoek geïdentifiseer is, is die problematiek rondom leerderdiversiteit en 'n hoë leerder-onderwyser ratio, die opleidingsbehoefte van onderwysers en die hantering van toenemende onderwyserstres. Gebaseer op bevindinge uit die literatuur, wat al die tendense wat tydens die ondersoek geïdentifiseer is ondersteun, kan waarskynlik aangeneem word dat die geïdentifiseerde uitdagings deur baie Suid-Afrikaanse onderwysers ervaar word. Wysies waarop dié uitdagings pro-aktief aangespreek mag word, word ontgin.

1.1 INLEIDING

'n Belangrike uitdaging waarmee onderwysers wêreldwyd gekonfronteer word, is die effektiewe bestuur van leerdergedrag. Suid-Afrikaanse onderwysers rapporteer dat hulle dit moeilik vind om die gebrek aan respek en verantwoordelikheid, ongehoorsaamheid en verwerping van outoriteit deur sommige leerders te hanteer (Lessing & Dreyer, 2007:120). Die persepsie dat hierdie probleme vererger word deur die relatief onlangse (en steeds kontroversiële) verbod op lyfstraf in Suid-Afrikaanse skole (SA Skolewet, Wet 84 van 1996 (Seksie 10)) (RSA, 1996) word allerweë aangetref (Oosthuizen, 2007:196).

'n Ander ingrypende en omstrede faset in die transformasie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is die implementering van insluitende onderwys. Binne

'n insluitende onderwysstelsel behoort die sisteem sensitief en ondersteunend te reageer op alle leerderbehoefte, en behoort versperrings tot leer en ontwikkeling in die eerste plek deur die onderwyser in die klaskamer aangespreek te word (National Department of Education [RSA DoE], 2001).

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word dus onderwerp aan dinamiese prosesse van transformasie, waartydens ou sekerhede bevraagteken word en nuwe perspektiewe vanuit die internasionale arena op die Suid-Afrikaanse situasie toegepas word. Helder denke en groot wysheid is nodig om die bes moontlike oplossings te vind vir komplekse vraagstukke - veral vir vraagstukke ten opsigte van die voorsiening van kwaliteitonderrig aan alle leerders in 'n ordelike en gedissiplineerde omgewing.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Dit is die onderwyser in die klaskamer wat in die laaste instansie nuwe onderwysbeleid in 'n werkbare realiteit moet omskep (RSA DoE, 2001:18; Ferreira, 2001:60-61). Indien Suid-Afrikaanse onderwysers nie oortuig is daarvan dat positiewe dissipline of insluitende onderwys tot voordeel van al hul leerders is nie, en indien hulle glo dat dit vir hulle moeilik of onmoontlik is om nuwe beleid toe te pas, mag hulle sterk weerstand daarteen bied. Dit is dus belangrik om knelpunte en uitdagings met betrekking tot die taak van die onderwyser in die insluitende klaskamer deeglik te ondersoek en effektief aan te spreek.

'n Uitdaging wat indringende aandag behoort te geniet, is die handhawing van goeie en gesonde skooldissipline. Faktore soos oorvol klaskamers (Eloff, Engelbrecht & Swart, 2000:5), 'n gebrek aan opleiding (Forlin & Engelbrecht, 1998:216), 'n meer diverse leerdergemeenskap (Araújo, 2005:249) en ook die afskaffing van lyfstraf (RSA, 1996) dra by tot die ervaring van sommige onderwysers dat dissiplinêre probleme steeds toeneem. Veral diegene wat in die verlede sterk gesteun het op lyfstraf, mag dit moeilik vind om ander, meer toepaslike, dissiplinêre strategieë te ontwikkel (Hough, O'Niell, Matross, Killian & Van der Riet, 2007:87; Masitsa, 2007:156-157).

Aangesien kwaliteitonderrig nie in 'n ongedissiplineerde omgewing moontlik is nie, behoort onderwysers daarna te strew om 'n produktiewe klaskameratmosfeer te skep (Barbetta, Norona & Bicard, 2005:1). Om ontoepaslike gedrag kort te vat, is 'n tydwende taak wat tyd vir onderrig en leer verminder (Matheson & Shriver, 2005:1). Daarom word goeie dissipline gesien as 'n kritiese komponent van effektiewe onderrig (Garrahy, Cothran & Kulinna, 2005:56) en word klaskamerbestuur en dissipline beskryf as essensiële vaardighede vir onderwysers (Henley, Ramsey & Algozzine, 2002:313).

Forlin en Engelbrecht (1998:216) rapporteer dat die gebrek aan voldoende opleiding en swak voorbereiding van onderwysers van die grootste struikelblokke was tydens implementering van insluitende onderwys in Australië. Dieselfde word berig uit Noorweë (Stangvik, 1997:38), Nederland (Meijer & Stevens, 1997:121), Kanada (Porter, 1997:68) en die VSA (Darling-Hammond, 1998). Pro-aktiewe optrede in hierdie verband is dus essensieel om die proses van implementering in Suid-Afrika effektief te ondersteun.

Die filosofiese basis vir die beleid van positiewe dissipline of insluitende onderwys mag fundamentele waarhede aanspreek en die nuwe benaderings mag die potensiaal toon om ten beste in die behoeftes van alle leerders te voorsien. Indien diegene wat nuwe beleid in die klaskamers van ons land moet toepas, egter nie toegerus of gemotiveerd is nie, sal daar, soos in die tradisionele stelsel, steeds nie in die opvoedkundige behoeftes van alle leerders voldoen word nie.

In die lig van die voorafgaande bespreking, word enkele navorsingsvrae soos volg geformuleer:

- Deur watter uitdagings word Suid-Afrikaanse onderwysers tydens die implementering van insluitende onderwys gekonfronteer, veral met die oog op die effektiewe bestuur van leerdergedrag; en
- hoe kan Suid-Afrikaanse onderwysleiers hierdie uitdagings pro-aktief aanspreek?

1.3 NAVORSINGSDOEL

Hierdie artikel vorm een faset van 'n breër studie wat fokus op die bestuur van leerdergedrag in 'n insluitende Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Die doel van die huidige artikel is eerstens om uitdagings, waardeur Suid-Afrikaanse onderwysers tydens die implementering van insluitende onderwys gekonfronteer word, te identifiseer. Daar word spesifiek gefokus op die wyse waarop die geïdentifiseerde uitdagings die vermoë van onderwysers om leerdergedrag effektief te bestuur, beïnvloed. In aansluiting daarby volg 'n tweede doelstelling, naamlik om vas te stel op watter wyse Suid-Afrikaanse onderwysleiers die genoemde uitdagings pro-aktief kan aanspreek.

1.4 NAVORSINGSONTWERP

Die keuse van 'n teoretiese uitgangspunt tot die navorsing, asook van spesifieke metodologie, moes dit vir die navorser moontlik maak om die voorgenoemde navorsingsdoel te bereik.

1.4.1 Teoretiese perspektief

Die navorsing waarop hierdie artikel gebaseer is, is benader vanuit die paradigma van kwalitatiewe en interpretiewe navorsing. Hiervolgens word kennis gekonstrueer uit die wyse waarop mense hul optrede interpreteer, definieer en rasionaliseer. Daarom is interpretiewe navorsing 'n gemeenskaplike proses, wat beïnvloed word deur, en in interaksie is met, die sosiale omgewing waarin die navorsing plaasvind (Henning, 2004:20; McMillan & Schumacher, 2001:395; Carr & Kemmis, 1986:86-101).

1.4.2 Die voorafstudie

Tydens die voorafstudie is 'n omvattende oorsig van relevante literatuur uit beide Suid-Afrikaanse en internasionale bronne onderneem.

Verder is verkennende, individuele en in-diepte onderhoude is met skoolhoofde van vyf hoofstroomskole in die Vrystaat gevoer, terwyl informele gesprekke ook met personeellede van sommige van hierdie skole gevoer is. Die doel van hierdie onderhoude was om vas te stel op watter wyse skole tans dissiplinêre probleme hanteer, asook om sommige van die behoeftes en uitdagings in hierdie verband te identifiseer.

1.4.3 Die kwalitatiewe ondersoek

Dit word berig dat dit vir onderwysers moeilik is om te erken dat hulle probleme in die klaskamer ondervind, omdat dit negatief mag reflekteer op hul professionele vaardigheid (Rogers, 2002:139; Lawrence, Steed & Young, 1984:3). Die feit dat die fokus van hierdie studie, naamlik onderwysers se hantering van 'n nuwe onderwysbeleid en van problematiese leerdergedrag, op persoonlik-emosionele vlak sensitief mag wees, moet in berekening gebring word by die keuse van die navorsingsontwerp. Kwalitatiewe onderhoudvoering, wat die navorser toelaat om die gevoelens, belewenisse, oortuigings, idees, persepsies en optrede van deelnemers te begryp, is dus juis geskik (McMillan & Schumacher, 2001:396).

Soos vervolgens getoon, het die kwalitatiewe ondersoek twee afsonderlike fases beslaan, naamlik 'n reeks individuele onderhoude met hoofstroomonderwysers en daarna 'n reeks fokusgroeponderhoude met onderwysers en leerders van 'n spesiale skool.

Dit is belangrik om te beklemtoon dat die selektering van deelnemers in beide fases gerig is: *"... by a conceptual question, not by a concern for 'representativeness'"* (Miles & Huberman, 1994:29).

1.4.3.1 Individuele onderhoude met hoofstroomonderwysers

Gedurende die eerste fase van die ondersoek is individuele, ongestruktureerde en in-diepte onderhoude met vyf hoofstroomonderwysers, wat met behulp van die Vrystaatse Direktoraat: Inklusiewe Onderwys geïdentifiseer is, gevoer. Hierdie onderwysers is werksaam in skole waar daar reeds leerders met opvallende leerversperrings (onder andere gehoorverlies of verstandelike gestremdheid) in die hoofstroomklaskamer is, of waar sodanige leerders tradisioneel deel van die hoofstroom vorm.

Slegs een vraag is as vertrekpunt gebruik, naamlik: "Ondervind u enige spesifieke probleme of behoeftes met betrekking tot die leerder/leerders met spesifieke leerversperrings in u klaskamer?"

Deelnemers tydens die eerste fase verteenwoordig verskeie kulture en taalgroepe, naamlik Sesotho, Afrikaans en Engels. Die geselekteerde skole wissel van tradisioneel Afrikaanse en Engelse skole tot skole in voorheen-benadeelde gemeenskappe. Ter wille van vertroulikheid, word skuilname gebruik wanneer daar na deelnemers verwys word.

1.4.3.2 Fokusgroeponderhoude by 'n spesiale skool

Gedurende die tweede fase van hierdie studie is van fokusgroeponderhoude, wat beskryf word as 'n kragtige metode vir die insameling van kwalitatiewe data (Kitzinger & Barbour, 1999:1), gebruik gemaak. Tydens hierdie fase is vyf fokusgroeponderhoude met onderwysers by die Hoërskool Aan-die-Rant* (*skuilnaam), 'n spesiale skool, gevoer. Die groepe is saamgestel uit personeellede; onder andere onderwysers uit die Grondslagfase, die Intermediêre Fase, die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase, die skool se sielkundiges en 'n groep wat die skoolhoof, beide adjunkhoofde en alle departementshoofde ingesluit het. Daar was vier tot agt deelnemers in elke fokusgroep, en onderhoude het ongeveer 60 tot 90 minute geduur.

In hierdie artikel word slegs bevindinge wat van toepassing is op die geïdentifiseerde uitdagings waarmee onderwysers gekonfronteer word, bespreek.

1.4.3.3 Analisering van die data

Direk na elke onderhoud is die inhoud daarvan getranskribeer en geanaliseer volgens die metode voorgestel deur Miles en Huberman (1994:55-57;69-72). Aanbevelings van Krueger en Casey (2000:125-141) en Bassey (1999:70-84) het ook bygedra tot die kwaliteit van die analiseringsproses. Verskeie temas en subtemas, wat verskille en ooreenkomste in die menings van deelnemers uitwys, is op hierdie wyse geïdentifiseer.

1.4.4 Etiese oorwegings

Twee omvattende etiese beginsels, naamlik respek vir mense en respek vir die waarheid, het as grondslag vir hierdie studie gedien (Babbie & Mouton, 2001:520-547; Bassey, 1999:73-74; Miles & Huberman, 1994:288-297).

Respek vir mense is getoon deur die volgende beginsels in ag te neem:

Toestemming tot die studie: Die navorser het amptelike goedkeuring van die Vrystaatse Departement van Onderwys ontvang om die navorsing in skole te doen. Beide die skoolhoof en die Beheerraad van die Hoërskool Aan-die-Rant het ook goedkeuring vir die studie verleen (*cf.* 5.2.9.1).

Ingeligte en vrywillige deelname: Niemand was verplig of gemanipuleer om inligting te verskaf nie. Daarby is deelnemers volledig ingelig ten opsigte van die vereistes en implikasies van deelname aan die studie.

Moontlike risiko vir deelnemers: Die navorser was sensitief vir die feit dat sommige deelnemers kon ervaar dat hul belange benadeel sou kon word deur die resultate van die studie. Daarom is vertroulikheid belangrik geag en is skuilname gebruik om deelnemers te beskerm.

Deurentyd het respek vir die waarheid ook as grondslag vir die studie gedien. Dit sluit die volgende beginsels in:

Navorsingsintegriteit: Daar is voortdurend gewaak teen die moontlikheid van 'n selektiewe of misleidende weergawe van bevindinge.

Eerlikheid: Integriteit in die omgang met deelnemers, asook met die data, is van deurslaggewende belang. Dit beteken natuurlik ook dat die navorser teenoor haarself onkreukbaar eerlik moes wees.

Eienaarskap van inligting: Alle inligting (byvoorbeeld data verkry uit onderhoude) is gesien as die eiendom van die deelnemers, totdat hulle toestemming verleen het vir die gebruik daarvan. Indien deelnemers dus selfs na die transkribering van onderhoude sou versoek dat inligting nie gebruik word nie, sou die navorser so 'n versoek respekteer.

1.4.5 Noukeurigheid (*rigour*)

Verskeie stappe is geneem om die noukeurigheid van hierdie studie te verhoog (Babbie & Mouton, 2001:275; Smaling, 1994:17; Kvale, 1996:229-251). Die navorser het onder andere van die volgende gebruik gemaak:

Meervoudigheid (*triangulation*): Verbande tussen inligting vanaf onderwysers in die hoofstroom, onderwysers in die spesiale skool en internasionale en Suid-Afrikaanse literatuur is voortdurend ondersoek. Dit is interessant dat dieselfde geïdentifiseerde tendense deur al die verskillende bronne beskryf is.

Ledekontrole: Getranskribeerde onderhoude is aan die betrokke persone oorhandig om te verseker dat hulle saamstem dat die transkripsies 'n juiste weergawe is van wat gesê is. Geen betekenisvolle veranderinge is tydens die verloop van die studie deur deelnemers aanbeveel nie.

Ouditering: 'n Sistematiese rekord van alle dokumentasie, notas en transkripsies word bewaar, sodat dit vir ander navorsers moontlik sou wees om te verseker dat afleidings uit die data geldig is (Bassey, 1999:77).

Agtergrondkennis: Knight (2002:55) beklemtoon die waarde van die navorser se agtergrondkennis om die noukeurigheid van 'n studie te verhoog. Die feit dat hierdie studie 'n voortsetting is van 'n meestersgraad wat gefokus het op die behoeftes en probleme van onderwysers tydens die infasering van insluitende onderwys, dra dus by tot die gehalte van die studie.

1.5 NAVORSINGSBEVINDINGE

1.5.1 Oriënterende perspektief

Soos reeds gemeld (*cf.* 1.3), vorm hierdie studie een faset van 'n groter projek wat fokus op die bestuur van leerdergedrag in 'n insluitende onderwysstelsel. In hierdie artikel word drie spesifieke uitdagings waarmee onderwysers tydens die implementering van insluitende onderwys te kampe het, asook die implikasies daarvan vir die bestuur van leerdergedrag, bespreek. Hierdie uitdagings is:

- leerderdiversiteit en klasgrootte;
- die voorbereiding en opleiding van onderwysers; en
- die problematiek ten opsigte van onderwyserstres.

Dit is opvallend dat die bogenoemde uitdagings deur beide groepe deelnemers (deelnemers in die hoofstroom en in die spesiale skool) geïdentifiseer is. Dit blyk dus dat daar oorkoepelende uitdagings is wat in beide situasies ervaar word.

In elk van die volgende afdelings bespreek die navorser eers bevindinge uit die literatuur, gevolg deur relevante bevindinge uit die kwalitatiewe ondersoek. Waar van toepassing, word direkte aanhalings uit onderhoude ter illustrasie gebruik. Wysies waarop die geïdentifiseerde uitdagings op pro-aktiewe wyse aangespreek mag word, word daarna ontgin.

1.5.2 Uitdagings wat betrekking het op leerderdiversiteit en klasgrootte

Hoewel faktore soos ras-, taal- en kultuurverskille algemeen gesien word as belangrike fasette van leerderdiversiteit, word hier eerstens gefokus op die hoë voorkomssyfer van spesiale onderwysbehoefte in Suid-Afrikaanse skole. Tweedens word die leerder-onderwyser ratio en klasgrootte in Suid-Afrikaanse skole bespreek en vergelyk met dié van ander lande. Daarna verwys die navorser kortliks na die rol wat leerderdiversiteit by die Hoërskool Aan-die-Rant speel. Elk van die drie voorgenoemde elemente toon duidelik die unieke uitdagings wat in die Suid-Afrikaanse onderwys gestel word ten opsigte van gedragsbestuur en leerderondersteuning.

1.5.2.1 Leerderdiversiteit en die voorkomssyfer van leerders met spesiale onderwysbehoefte

Leerderdiversiteit: Hoë persentasies van leerders met spesifieke behoeftes en 'n diverse leerderbevolking stel komplekse uitdagings aan onderwysers. Navorsers bevind immers dat, hoe meer divers 'n skoolgemeenskap is, hoe meer intens onderwysers die problematiek met betrekking tot dissiplinêre probleme ervaar (Kehle & Bray, 2004:2; Pearson, Lo, Chui & Wong, 2003:499, 504). Een van die belangrike oorsake van die huidige vlak dissiplinêre probleme in Suid-Afrika mag dus setel in die steeds toenemende diversiteit van leerders, asook die groot aantal leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom van onderwys.

Voordat 'n sinvolle argument oor die voorkomssyfer van leerders met spesiale onderwysbehoefte egter gevoer kan word, is dit belangrik om kortliks twee omstrede sake aan te spreek, naamlik die wyse waarop daar in Suid-Afrika na hierdie leerders verwys word (terminologie) en die wyse waarop hulle geïdentifiseer word (diagnostiese 'etikette'). Indien daar nie klaarheid ten opsigte van hierdie twee sake is nie, sou dit moeilik wees om die voorkomssyfer vas te stel, soos in die volgende bespreking getoon word.

Suid-Afrikaanse terminologie: Dit blyk tans polities onaanvaarbaar te wees om te verwys na 'spesiale onderwysbehoefte' - die term wat Suid-Afrikaanse beleidmakers verkies is 'versperrings tot leer en ontwikkeling' (*barriers to learning and development*) (National Commission on Special Needs in Education and Training [NCSNET] & National Committee on Education Support Services [NCESS], 1997:v). Volgens die Nasionale Departement van Onderwys (2001:17-20) verwys die voorgenoemde term na alle leerderbehoefte; ook byvoorbeeld leerversperrings wat deur die medium van onderrig of onderwysersopleiding veroorsaak word.

Die navorser gee toe dat 'n verwysing na 'spesiale onderwysbehoefte' die boodskap mag inhou dat die probleem slegs intrinsiek tot leerders is; veral in die lig van die feit dat daar vroeër na dieselfde kinders verwys is as 'afwykend' (Du Toit, 1996:9) of 'defektief' (Behr, 1988:122). Dit is egter sinvol om soms tog te verwys na spesiale onderwysbehoefte, en wel om die volgende redes: dit is die taal van die internasionale gemeenskap, dit is minder lomp, en dit is soms goed om daaraan herinner te word dat sekere leerders wel besondere behoeftes het (Ferreira, 2001:8).

Hoewel die navorser heelhartig saamstem met die beginsel wat in Witskrif 6 (RSA DoE, 2001:16) gestel word, naamlik dat alle leerders ondersteuning benodig, glo sy ook dat dit belangrik is om vas te stel watter leerders geïdentifiseer kan word as synde leerders met spesifieke behoeftes. Soos in die volgende afdeling getoon word, mag sodanige spesifieke behoeftes (soms) aan 'n sekere diagnose gekoppel word.

Medies-sielkundige diagnosering: 'n Tweede saak wat aanvegbaar blyk te wees, is die gebruik van 'nie-opvoedkundige' terminologie soos byvoorbeeld Aandagtekort-Hiperaktiwiteitsversteuring (ATHV), verstandelike gestremdheid of sensoriese inperking in die bespreking van spesiale onderwysbehoefte. Hierdie sogenaamde etikette (*labels*) mag negatiewe implikasies hê: dit mag stigmatiserend wees en onderwysers se verwagtinge van 'geëtiketteerde' leerders beperk (Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford & Quinn, 2004:3). Sommige regerings

voel so sterk hieroor, dat hulle klaarblyklik poog om die gebruik van diagnostiese etikette totaal te elimineer (Ainscow, 1994:18).

Dit is egter 'n realiteit dat die gebruik van diagnostiese kategorieë steeds 'n sterk invloed uitoefen op denke en praktyk in die onderwys. Daar kan nie sonder meer aanvaar word dat diagnoses slegs gebruik word om leerders te beskuldig of te blameer, soos deur Brooks (2004:3) beweer word nie. Inteendeel, kennis van 'n spesifieke diagnose mag juis bydra tot effektiewe leerderondersteuning. Dit is daarom waarskynlik meer sinvol om die oordeelkundige en professionele gebruik van diagnoses of kategorieë van gestremdhede voor te staan, eerder as die ignorering daarvan uit vrees vir moontlike etikettering.

In hierdie verband is dit belangrik om te verwys na wetgewing in die VSA wat bepaal dat, wanneer gedragsprobleme verband hou met 'n gediagnoseerde gestremdheid, byvoorbeeld intellektuele gestremdheid, dit in ag geneem moet word tydens alle dissiplinêre prosesse (Meese, 2001:123-124). Daar moet byvoorbeeld vasgestel word of 'n gestremdheid veroorsaak dat 'n leerder nie die gevolge van sy/haar gedrag begryp nie, of nie sy/haar gedrag kan beheer nie. Volgens Van Staden, kenner van die onderwysreg, word die effek van gestremdheid tans nie tot dieselfde mate in Suid-Afrika deur die wet erken nie (persoonlike kommunikasie, 15 Mei 2006). Hoewel daar dus in hierdie verband nog leemtes is wat nie deur die Suid-Afrikaanse wetgewer aangespreek is nie, is dit duidelik dat dit ook ten opsigte van die onderwysreg en skole se gedragskodes juis noodsaaklik mag wees om soms na spesifieke diagnoses te verwys.

In die lig van die feit dat insluitende onderwys beskryf word as 'n benadering waarin die sisteem sensitief behoort te wees vir die behoeftes van alle leerders, spreek dit vanself dat hierdie sensitiwiteit ook tydens die bestuur van leerdergedrag tot uiting behoort te kom. 'n Rigiede dissiplinêre stelsel, wat geen ruimte bied vir die behoeftes van 'n diverse leerderbevolking nie, hoort kwalik tuis binne insluitende onderwys.

Dit blyk dus dat dit soms werklik sinvol is om te verwys na 'leerders met spesiale onderwysbehoeftes'. Data wat sodoende verkry word, is noodsaaklik vir

beplanningsdoeleindes en vir die verlening van effektiewe ondersteuning in die insluitende klaskamer, soos die bespreking in die volgende afdeling toon.

Die voorkomssyfer van spesiale onderwysbehoefte: In ontwikkelde lande word daar na leerders met spesiale onderwysbehoefte verwys as 'buitengewone kinders' (*exceptional children*), wat ongeveer 10% van die totale skoolbevolking verteenwoordig (Donald, Lazarus & Lolwana, 1997:68-69). In lande van die Derde Wêreld, of lande soos Suid-Afrika wat deels uit 'n Eerste Wêreldse en deels uit 'n Derde Wêreldse sisteem bestaan, is hierdie persentasie veel hoër. Die Departement van Onderwys (1995:2) beraam byvoorbeeld dat tot 40% van Suid-Afrikaanse leerders spesiale onderwysbehoefte mag toon. Ander Suid-Afrikaanse kenners glo dat hierdie persentasie selfs meer as 50% mag wees (Kriegler & Farman, 1996:44). Dit blyk dus dat sowat die helfte van leerders in sommige Suid-Afrikaanse klaskamers moontlik beskryf mag word as leerders met spesiale onderwysbehoefte. Volgens die *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) (1994:1) is dit vergelykbaar met swak ontwikkelde lande in Asië, soos China, Indië en Pakistan, waar ook 'n geskatte 50% van leerders spesifieke ondersteuning benodig. 'n Mens kan slegs spekulêr oor wat die impak van die steeds toenemende MIV- en VIGS-pandemie, en die gepaardgaande toenemende aantal weeskinders in Suid-Afrikaanse skole, op hierdie situasie sal wees.

Soos in die volgende afdeling getoon word, is dit nie alleen die hoë voorkomssyfer van spesiale onderwysbehoefte nie, maar veral ook die hoë leerder-onderwyser ratio wat die taak van Suid-Afrikaanse onderwysers bemoeilik.

1.5.2.2 Klasgrootte en die leerder-onderwyser ratio

Dit word allerweë aanvaar dat dit moeiliker is om leerdergedrag effektief te bestuur in groot klasse, en dat 'n hoë leerder-onderwyser ratio dissiplinêre probleme juis intensiveer. Verder rapporteer navorsers dat groot klasse die effektiewe implementering van insluitende onderwys mag belemmer (Lerner, 2006:144; Thomson, 1998:10-11); en dat groot klasse bydra tot toenemende onderwyserstres (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999:522) (*cf.* 1.5.4). Die

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (1994:4) sien dus die verlaging van die leerder-onderwyser ratio as 'n belangrike faktor wat effektiewe insluitende onderwys bevorder.

In verskeie Europese lande val die ontwikkeling van insluitende onderwys saam met 'n beweging na kleiner klasse. Daar word ook beperkinge geplaas op die aantal leerders met gestremdhede wat in elke klaskamer geakkommodeer mag word. In Italië, Denemarke en Oostenryk byvoorbeeld, word 'n gemiddeld van 20 leerders per klas aanbeveel, terwyl nie meer as twee tot vier leerders met gestremdhede per klas toegelaat word nie (Booth & Ainscow, 1998:7; Pijl, 1994:27).

Suid-Afrikaanse onderwysers werk tans met leerdergetalle wat vir hul Wes-Europese kollegas waarskynlik moeilik aanvaarbaar sal wees. Amptelike Suid-Afrikaanse regeringsbeleid (RSA DoE, 1997:10) stel die 'ideale' leerder-onderwyser ratio in primêre skole as 40:1. In die praktyk is daar egter soms 65 of meer leerders in 'n klas (Eloff *et al.*, 2000:5). Die Nasionale Departement van Onderwys (1997:10) erken dat die genoemde leerder-onderwyser ratio nie altyd realiseer nie:

"Budgetary constraints in all education departments have meant that the provinces have been forced to limit the number of posts established in schools to what is affordable rather than what is indicated by the pupil enrolment."

Tans is geen riglyne deur Suid-Afrikaanse beleidmakers verskaf met betrekking tot die maksimum aantal leerders met gestremdhede wat in 'n hoofstroomklas mag wees nie.

In kontras met klaskamers in Wes-Europa en Noord-Amerika, is baie klasse in Suid-Afrika dus oorvol. Die negatiewe impak hiervan op skooldisipline word duidelik deur bevindinge uit die kwalitatiewe ondersoek geïllustreer.

1.5.2.3 Kwalitatiewe bevindinge: leerderdiversiteit en klasgrootte

Tydens die eerste fase van die kwalitatiewe ondersoek in die hoofstroom (cf. 1.4.2) het al die deelnemers verwys na die geweldige uitdagings wat 'n diverse leerderbevolking en groot klasse bied. Deelnemers beklemtoon dat dit moeilik is om ondersteuning te verskaf aan alle leerders, of om deurgaans effektief dissipline te handhaaf.

Mpho verduidelik:

"... there are too many learners, the classes are too full, you cannot even listen to every learner. In our Intermediate Phase we have 60 learners in a class".

Later, tydens dieselfde onderhoud, exploreer Mpho verdere implikasies van die hoë leerder-onderwyser ratio:

"... that is why we have so many problems with discipline ... what can you do ... your hands are tied. If they do not learn ... I know some are struggling ... if they do not bring their books, if they stay away from school ... I cannot run after all of them ..."

Die volgende stelling van Tumi toon iets van die harde realiteit waaraan sommige leerders met leerversperrings onderworpe is:

"Some teachers just ignore those who are slow, they just leave them alone ... not always because they are bad (teachers), but because you have only a little time and so many who have problems".

Sandra sluit hierby aan:

"Ons het hier 'n outjie met 'n gehoorapparaat ... hy's soms maar stadig en 'n bietjie lui ... maar ek het 39 ander kinders ook in die klas ... ek moet hom soms net los, al weet ek hy vat kanse ... As ek weer net met hom gaan sit, dan sien ek hoe die res van die klas uitrafel ..."

Die aanhalings hierbo illustreer onomwonde die ervaring van onderwysers dat hulle dit moeilik vind om effektief ondersteuning te bied, of om goeie dissipline te

handhaaf, in oorvol hoofstroomklaskamers. Die persepsie dat selfs 'n enkele leerder met spesiale onderwysbehoefte hierdie taak kompliseer, is meermale tydens onderhoude teëgekom.

In die spesiale skool, wat aan die tweede fase aan die ondersoek deelgeneem het (cf. 1.4.3), word die problematiek met betrekking tot diverse leerderbehoefte ietwat anders ervaar. Leerders word om verskeie redes, onder andere fisiese gestremdhede, ATHV of spesifieke leer- en leesprobleme na hierdie skool verwys. Hoewel personeel sterk daarvoor voel dat dit nie 'n skool vir leerders met emosionele- en gedragsprobleme is nie, gebeur dit tog dat sodanige leerders, wat ook byvoorbeeld 'n serebrale gestremdheid of leerprobleem toon, in die skool opgeneem word.

Dit is interessant dat onderwysers van die spesiale skool tydens fokusgroeponderhoude klem gelê het op eise wat gestel word deur die diversiteit van hul skool se leerders. Hoewel dieselfde problematiek waarskynlik ook pertinent in veral vorige model C-skole ondervind word, is dit nie tydens hierdie ondersoek in dieselfde mate deur hoofstroomonderwysers beklemtoon nie.

Hoewel die klasgrootte in die spesiale skool beperk is tot gemiddeld slegs 15 leerders per klas, blyk dit tog dat onderwysers dit ook hier moeilik vind om die verskeidenheid van leerderbehoefte te hanteer. 'n Laerskoolonderwyser het dit so gestel:

“As jy 'n klas van 15 het, en agt is op Ritalin ... hoe hou jy almal se aandag by jou? Hoe hou jy regverdig dissipline? Jy kan nie die gestremdhede in ag neem vir dissipline nie ... hoe kan jy sê hierdie een kan iets doen, want hy het ADHD, maar sy maat langs hom mag dit nie doen nie, want hy het 'n ander diagnose ... kinders sal dit nie verstaan nie”.

'n Sielkundige van die skool het uitgebrei op die dilemma wat hierbo aangeraak is, deur te sê:

"Die grootste groep wat probleme gee, is die leerders met ADHD ... nie al die personeel verstaan die impak van hulle gestremdheid nie. 'n Kind word na ons verwys met 'n spesifieke neurologiese probleem, maar as hy volgens sy gestremdheid optree, word hy dalk gestraf. Hy het byvoorbeeld 'n spraakprobleem ... maar as hy homself op ander maniere uitdruk, word dit as 'n gedragsprobleem gesien ... Ons het hier 'n dogter wat haar arms stukkend sny wanneer sy stres ... daar is wraggies onderwysers wat dit as 'n gedragsprobleem sien ..."

Een van die realiteite wat deur die aanhalings hierbo weerspieël word, is die waarskynlikheid dat nie alle onderwysers in dié spesiale skool oor 'n voldoende teoretiese kennisbasis beskik wat hulle in staat sal stel om die gedrag van leerders in hul klasse effektief te ondersteun nie. Dieselfde problematiek mag ook van toepassing wees op die oorgrote meerderheid van hoofstroomonderwysers (cf. 1.5.3.1). Die vraag kan wel gestel word: in watter mate het hierdie onderwysers self ondersteuning en voorbereiding ontvang om hulle te sensitiseer vir die behoeftes van die leerders in hul klasse?

1.5.2.4 Opsommende perspektiewe: leerderdiversiteit en klasgrootte

Bevindinge uit hierdie studie toon dat dit vir onderwysers in beide die hoofstroom en die spesiale skool wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, moeilik is om diverse leerderbehoefte in hul klaskamers effektief te akkommodeer; veral ten opsigte van die dissiplinêre uitdagings wat verskillende leerders bied. Dit is opvallend dat dit lyk asof onderwysers van die spesiale skool die kleiner klasse, maar met 'n groter konsentrasie van verskeie spesiale onderwysbehoefte, net so problematies ervaar as wat ander onderwysers die oorvol klasse van die hoofstroom ervaar. Verder is dit betekenisvol dat onderwysers in beide hierdie onderrigsituasies nie pertinent daarop ingestel is om leerderbehoefte tydens gedragsbestuur in ag te neem nie.

Die oplossing setel waarskynlik nie slegs in die vermindering van die leerder-onderwyser ratio nie, maar ook in groter sensitiviteit van onderwysers vir die impak van spesiale onderwysbehoeftes op die gedrag van leerders. Die feit dat leerders gestraf word vir gedrag wat met gestremdheid verband hou, behoort in 'n inklusiewe onderwysstelsel onaanvaarbaar te wees.

Suid-Afrikaanse onderwysers het die onbenydenswaardige taak om dissipline te moet handhaaf en te poog om kwaliteitonderrig te gee, óf in oorvol hoofstroomklaskamers, waar ongeveer die helfte van leerders moontlik spesifieke ondersteuning benodig, óf in spesiale skole wat steeds onder meer druk geplaas word. Die vraag kan inderdaad gestel word of hierdie situasie werklik die geleentheid skep vir effektiewe onderrig in 'n ordelike omgewing.

Verskeie maatreëls, wat die uitdagings wat in hierdie afdeling geïdentifiseer is, kan ondervang, mag deur onderwysleiers oorweeg word. Onderwysassistente wat deeglik opgelei is, mag 'n betekenisvolle bydrae lewer om die werkslading van onderwysers te verlig. Daar is reeds enkele gevalle bekend waar skole ouers of ander persone uit die gemeenskap as vrywillige assistente benut. Indien kwessies met betrekking tot die handhawing van professionele standaarde en beskerming van vertroulike inligting in hierdie verband sinvol hanteer kan word, behoort die uitbouing van die konsep dringende aandag te geniet. Assistenten wat byvoorbeeld gebruik word om basiese administratiewe ondersteuning in skole te bied, kan meer tyd aan onderwysers beskikbaar stel om op hul ware professionele rol te fokus.

Indiens- en voordiensopleidingsprogramme vir onderwysers, waartydens die fokus op die akkommodering van spesifieke leerderbehoeftes val, behoort dus ook gedragsbestuur in 'n diverse leerderbevolking te beklemtoon.

1.5.3 Opleiding en ondersteuning van onderwysers

Daar is bevind dat die kennis waaroor onderwysers beskik, 'n werklike verskil maak aan hul bereidwilligheid om betrokke te wees by intervensies wat leerdergedrag in die klaskamer aanspreek (Vereb & DiPerna, 2004:421-422). Verder blyk dit dat 'n belangrike faktor wat bydra tot die suksesvolle implementering van insluitende onderwys, voldoende voorbereiding en opleiding van onderwysers is (Forlin & Engelbrecht, 1998:216; Darling-Hammond, 1998; Stangvik, 1997:38) (cf. 1.2). Om ontwrigtende leerdergedrag sinvol in die insluitende klaskamer te kan bestuur, het onderwysers dus behoefte aan voldoende kennis en insig. Dit is hierdie behoefte wat in die volgende afdelings verder toegelig word.

Kwalitatiewe bevindinge uit die huidige ondersoek toon dat al die deelnemers 'n dringende behoefte aan verdere opleiding ervaar; veral met betrekking tot die eise van insluitende onderwys en dissiplinêre strategieë. In hierdie verband is daar egter twee sake geïdentifiseer wat aandag verdien:

- in die eerste plek word gevra op watter wyse hoofstroomonderwysers leerders met spesiale onderwysbehoefte in hul klasse behoort te ondersteun (of selfs tot watter mate hulle daarvoor verantwoordelik is); en
- tweedens word beweer dat indiensopleiding vir onderwysers, soos dit tans aangebied word, soms slegs tot frustrasie lei.

Elk van die bogenoemde sake word vervolgens bespreek.

1.5.3.1 Leerderondersteuning deur hoofstroomonderwysers

Vir dekades is (veral blanke) Suid-Afrikaanse leerders wat nie bevredigend in die hoofstroom kon vorder nie, verwys vir professionele hulpverlening. Daar is gepoog om hul 'tekorte' deur een of ander vorm van 'remediëring' te verbeter of op te hef, sodat hulle so goed moontlik by die sisteem kon aanpas (Ferreira, 2001:16-17). Hierdie sogenaamde 'mediese' model, wat op tekorte of gebreke fokus, word tans skerp deur toonaangewende Suid-Afrikaanse outeurs gekritiseer (onder andere Engelbrecht, 2001:17; Donald, Lazarus & Lolwana, 1997:26). Insluitende

onderwys funksioneer egter vanuit 'n teenoorstaande paradigma: die sisteem (ook die wyse waarop onderwysers hul taak benader en leerdergedrag bestuur) behoort sensitief te wees vir, en aanpassings maak ten opsigte van die behoeftes van leerders (Donald, *et al.*, 1997:20).

Om dit te laat realiseer, benodig onderwysers egter teoretiese kennis, byvoorbeeld kennis ten opsigte van die implikasies van spesifieke gestremdhede vir gedrag en kognitiewe funksionering. Die feit dat Suid-Afrikaanse onderwysers in die verlede reeds tydens voordiensopleiding 'n keuse moes uitoefen tussen, onder andere 'spesiale', 'remediërende' of 'gewone' onderwys, beteken dat die oorgrote meerderheid nie oor hierdie teoretiese onderbou beskik nie (Stofile & Green, 2007:58; Forlin & Engelbrecht, 1998:217).

Die vraag kan gestel word: op watter wyse behoort leerders met gedragsprobleme en ander leerversperrings in die klaskamer geakkommodeer te word? Skerp verskille hieroor word in die literatuur aangetref. Outeurs soos Meese (2001:8) verwys na navorsing wat toon dat onderrigmetodiek, waarby leerders met matige gestremdhede baat, ook effektief is vir ander leerders - dat onderrigstrategieë vir hierdie leerders nie veel verskil van gewone, goeie onderwys nie. Dit lyk asof dié perspektief tans deur Suid-Afrikaanse beleidmakers onderskryf word (RSA DoE, 2001:49).

Die siening dat 'effektiewe ondersteuning' bloot gewone, goeie onderwys impliseer, moet egter versigtig geïnterpreteer word (Pearson *et al.*, 2003:491). Alle leerders baat byvoorbeeld nie by dieselfde gestelde uitkomstes, onderrigmetodiek of assesseringsmeganismes nie. So ook baat nie alle leerders by dieselfde algemene dissiplinêre strategieë nie (Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer, 2005:362). Om dus te beweer dat onderwysers in insluitende klaskamers bloot behoort voort te gaan met 'gewone, goeie onderwys' en dat alle leerders daarby sal baat, blyk 'n illusie te wees (Green & Engelbrecht, 2007:7). Ingrypende aanpassings word tydens die implementering van insluitende onderwys verwag - aanpassings wat waarskynlik nie sonder empatiese ondersteuning aan, en deeglike voorbereiding van onderwysers gemaak sal word nie.

'n Belangrike oorsaak van sommige onderwysers se klaarblyklike onvermoë tot effektiewe gedragsbestuur in 'n diverse leerderbevolking, mag weer eens setel in 'n gebrek aan voldoende kennis - soos reeds duidelik gestel, is die meerderheid van Suid-Afrikaanse onderwysers nooit opgelei vir die hantering van diversiteit in die klaskamer nie (cf. 1.2) (Stofile & Green, 2007:57). Nadat die amptelike verbod op lyfstraf in Suid-Afrika 'n realiteit geword het, moes onderwysers wat daarop gesteun het om gedrag in die klaskamer te beheer, ander meer toepaslike strategieë ontwikkel (RSA DoE, 2000). Onderhoude met onderwysers in Vrystaatse skole toon egter dat weinig opleiding of ondersteuning in hierdie verband aan onderwysers verskaf is.

Die Departement van Onderwys (2000) het wel, vier jaar na die amptelike verbod op lyfstraf, 'n kort handleiding gepubliseer en aan skole versend. Wanneer hierdie handleiding ontleed word, blyk dit dat waardevolle (maar effe oppervlakkige) wenke vir onderrig en dissipline wel verskaf word, maar dat gedragsprobleme wat met spesiale onderwysbehoeftes mag verband hou, geensins aangespreek word nie. Dit is ook interessant dat die rol van die distriksondersteuningspan, byvoorbeeld ten opsigte van sielkundige hulpverlening, glad nie genoem word nie. Inteendeel, daar word aanbeveel dat onderwysers wat professionele ondersteuning benodig, van sielkundiges of beraders in die gemeenskap hulp verkry (RSA DoE, 2000:14). Die aanbevelings in Witskrif 6, wat in die daaropvolgende jaar gepubliseer is, beklemtoon egter rol van die distriksondersteuningspan in hierdie verband (RSA DoE, 2001:19, 29). Die handleiding is dus nie veel meer as bloot 'n eerste tree in die ondersteuning wat onderwysers benodig nie.

Kwalitatiewe data uit die studie waarop hierdie artikel gebaseer is (cf. 1.4.3) toon onomwonde dat deelnemers se denke ten opsigte van gedragsprobleme nog sterk deur die sogenaamde mediese model gerig word. Ontwrigtende gedrag word meestal gesien as intrinsiek tot individuele leerders, en 'moeilike leerders' word beskryf as "belhamels", of selfs "boewe". Ten beste is daar soms tydens die kwalitatiewe onderhoude gespekuleer oor die moontlike effek van huislike omstandighede op, of sielkundige behoeftes van leerders wat ontwrigtende gedrag

toon. Nie in 'n enkele onderhoud is verwys na die moontlike impak wat faktore soos die organisasie binne die skool, 'n onderwyser se optrede of onderrigmetodiek op leerdergedrag mag hê nie (Araújo, 2005:246; Charlton & David, 1993:11). In die soeke na oorsake van gedragsprobleme figureer konsepte soos byvoorbeeld "*poorness of fit*", soos deur Harcombe (2001:217-222) beskryf, dus hoegenaamd nie.

Uit die voorafgaande blyk dit dus duidelik dat die voorbereiding van onderwysers vir die bestuur van 'n insluitende klaskamer op ten minste twee vlakke lê. In die eerste plek is teoretiese, relevante kennis noodsaaklik om onderwysers te sensitiseer vir moontlike oorsake en effektiewe hantering van ontwrigtende leerdergedrag. Teoretiese kennis sal egter nie voldoende wees om onderwysers te lei tot 'n herdefiniëring van hul professionele rol nie (Swart & Pettipher, 2001:40-42). In die tweede plek is dit dus ook belangrik om, tydens die voorbereiding van onderwysers, die onderliggende waardes en houdings waarmee hulle hul werk benader, effektief aan te spreek (Oswald, Ackerman & Engelbrecht, 2000; Donald, *et al.*, 1997:99).

Die Departement van Onderwys (2001:18 - 19) steun sterk op indiensopleiding om op die voorgenoemde behoeftes te reageer. Ongelukkig is ook die konsep van effektiewe indiensopleiding nie eenvoudig of maklik haalbaar nie, soos in die volgende afdeling getoon word.

1.5.3.2 Indiensopleiding van onderwysers

Die beperkinge van indiensopleiding vir onderwysers word reeds dekades lank beskryf (Henderson & Perry, 1981:7). Die Nasionale Departement van Onderwys (RSA DoE, 1997:18) onderstreep juis die feit dat die meerderheid Suid-Afrikaanse indiensopleiding bestaan uit werkswinkels of kortkursusse met weinig opvolggeleenthede. Dit veroorsaak dat die impak van indiensopleiding op klaskamerpraktyk beperk is.

Die beperkte waarde van indiensopleiding word prakties geïllustreer wanneer 'n sielkundige by die Hoërskool Aan-die-Rant die skool se kwartaallikse personeelopleidingsgeleentheid bespreek:

"Die prof. was al hoeveel keer hier om te praat oor ADHD. Almal luister vir 'n uur en stem saam en gaan weg en doen maar weer soos hulle gewoon is om te doen. Ek weet nie of die praatjies 'n verskil maak aan wat in die klasse gebeur nie."

Bevindinge van die huidige ondersoek toon verder dat nie alle onderwysers tevrede is met die kwaliteit van indiensopleiding soos wat dit tans aangebied word nie. As hoofstroomonderwysers het Sandra en Cheryl byvoorbeeld indiensopleiding tydens die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderrig (UGO) uiters negatief ervaar.

Sandra:

"Een party sê: 'Ons sal julle oplei ...' maar as mens kyk na die gehalte ... nou erken hulle op vergaderings dat dit afgewater was en onbekwame opleiding was. Nou kom die erkenning ... dit was nie kundige mense nie, daar was nie geld nie ... die mense was self nie opgelei om ander mense op te lei nie."

Die frustrasie wat Cheryl ervaar, blyk duidelik:

"Ons moet ons vakansies omsit in hierdie kursusse. Dan kom hierdie vrou daar aan en sy is totaal onvoorbereid ... sy soek die hele tyd haar papiere ... Dan gaan sit sy met haar kop op haar hande en sê: '*Oh my ... these things make me so tired*'. En ... jy moet daar sit ..."

In kontras ervaar Mpho en Tumi, wat skoolhou in vooraf benadeelde gemeenskappe, die indiensopleiding oor die algemeen positief.

Tumi:

"I think attending more workshops is helping us. We like that. It is the work on how to find the wisdom."

Dit blyk dus dat deelnemers aan hierdie studie verskil in hul ervaring van indiensopleiding soos dit tans aangebied word. Dit mag wees dat hierdie verskille beïnvloed word deur die agtergrond van die onderwysers. Onderwysers uit die voorheen agtergeblewe gemeenskappe en veral die tradisioneel swart skole, blyk meer positief te wees as hul blanke kollegas. Daar is egter aanduidings dat nie alle indiensopleiding aan die behoeftes van onderwysers voldoen nie. Ten spyte van botsende opinies oor die huidige standaard van indiensopleiding, is alle deelnemers dit egter eens dat dit van kardinale belang is.

1.5.3.3 Opsommende perspektiewe: die voorbereiding van onderwysers

Dit is jammer dat die oormaat van navorsingsbevindinge wat betrekking het op die bestuur van leerdergedrag (onder andere Rogers, 2002; Cowley, 2001; Zirpoli & Melloy, 1997; Ayers, Clarke & Murray, 1995; Lauridsen, 1978), oor die algemeen nog nie in Suid-Afrikaanse skole toegepas word nie. Effektiewe opleiding aan onderwysers in hierdie verband mag 'n belangrike bydrae lewer tot kwaliteitonderrig aan ons leerders.

Wanneer Pearson *et al.* (2003:491) onderwysers in insluitende klasse in Hong Kong beskryf as "*unprepared, unsupported, and quite possibly, unwilling*", voel die leser die onreg teenoor daardie onderwysers (en leerders) aan. Ongelukkig rapporteer ook Suid-Afrikaanse navorsers dat onderwysers hulself beskryf in terme soos "*disempowered*", "*ill-equipped*" en "*not competent*" (Stofile & Green, 1997:59).

Dit is dus van kardinale belang dat Suid-Afrikaanse onderwysers effektief ondersteun word, en dat hulle op sinvolle en professionele wyse toegerus word met die nodige kennis om hul komplekse taak te vervul. Daarom behoort die kwaliteit van beide voordiens- en indiensopleiding van onderwysers bo alle verdenking staan. Persone verantwoordelik vir indiensopleiding behoort oor 'n grondige kennis te beskik en moet deeglik voorbereid wees vir hul taak. 'n

Belangrike behoefte waarop toekomstige navorsing behoort te fokus, is die identifisering van strategieë wat die waarde van indiensopleiding mag verhoog, sodat dit werklik 'n verskil kan maak aan klaskamerpraktyk.

Opleiding behoort meer impak op insluitende klaskamerpraktyk te hê wanneer nuwe kennis of vaardighede nie slegs toegevoeg word tot die 'normale' opleiding van onderwysers nie. Persoonlike en kollektiewe waardes behoort op so 'n wyse aangespreek te word, dat onderwysers die geleentheid gebied word om 'n nuwe benadering tot hul leerders en die hele spektrum van hul werk te ontwikkel (Ferreira, 2001:117; Oswald *et al.*, 2000:306). Essensiële fasette van opleiding behoort kennis ten opsigte van die impak van sekere algemene gestremdhede soos byvoorbeeld ATHV op die gedrag van leerders in te sluit. Daarby behoort spesifieke strategieë met betrekking tot klaskamerbestuur en die positiewe ondersteuning van leerdergedrag op weldeurdagte wyse aangespreek te word.

In die voorafgaande bespreking het die navorser oorwegend gefokus op indiensopleiding vir reeds-gekwalfiseerde onderwysers. Dit is gedoen in die lig van bevindinge uit die kwalitatiewe ondersoek, waarby geen voornemende onderwysers betrek is nie. Die opleiding vir voornemende onderwysers stel natuurlik ook komplekse eise, maar die bespreking daarvan val nie binne die reikwydte van hierdie ondersoek nie.

Sinvolle opleiding vir diensdoende onderwysers, soos hierbo beskryf, behoort 'n betekenisvolle bydrae te lewer tot 'n verminderde streservaring van onderwysers. Dit is dan ook die uitdaging wat in die volgende afdeling bespreek word.

1.5.4 Onderwyserstres: die effek van insluitende onderwys en ontwrigtende leerdergedrag

1.5.4.1 Stressore in die insluitende klaskamer

Die onderwys word dikwels beskryf as 'n stresvolle beroep (Eloff *et al.*, 2000:2; Griffith *et al.*, 1999:517); en onderwyserstres mag intensiver tydens die infasering van insluitende onderwys (Lopes *et al.*, 2004:2; Pearson *et al.*, 2003:493; Forlin, 1997:1). Inderdaad: die feit dat sowat 10% Suid-Afrikaanse onderwysers tans weens stresverwante faktore met siekteverlof is, behoort alle onderwysleiers tot onrus te stem (Sunday Times, 9 September 2007:4).

Gedragprobleme, een van die belangrikste stressore in die skoolsituasie, is geen ligtelike probleem nie. Dit daag onderwysers op beide persoonlike en professionele vlak uit om hulself te handhaaf, en impliseer 'n bedreiging vir onderwysers se outoriteit. Aangesien onderwysers se ervaring van hul effektiwiteit en werksbevrediging nou saamhang met hul vermoë om dissipline te handhaaf (Fields, 2004:104), is swak leerdergedrag 'n belangrike rede waarom onderwysers uitbranding ervaar en dit oorweeg om hul beroep te verlaat (*Cape Times*, 3 April 2007:3; Mitchem, 2005:188; Araújo, 2005:249).

Oormatig hoë stresvlakke beïnvloed produktiwiteit nadelig, werk negatief in op verhoudinge (ook in die skool- en klassituasie) en affekteer algemene gesondheid en werkvermoë op destruktiewe wyse. Dit dra ook by tot depressie, uitbranding en afwesigheid van die werk (Griffith *et al.*, 1999:517). Die gevaar wat hierdie simptome inhou vir die effektiewe transformasie van 'n onderwysstelsel, spreek vanself.

Die streservaring van Suid-Afrikaanse onderwysers word waarskynlik vererger deur die ingrypende veranderinge waaraan hulle gedurende die afgelope dekade blootgestel is. Wanneer individue ervaar dat hulle nie betekenisvolle keuses ten tye van 'n veranderingsproses mag uitoefen nie, beleef hulle ook die situasie as meer stresvol (May, 1997:1).

Die feit dat sommige Suid-Afrikaanse onderwysers gegrief voel omdat hulle glo dat hulle geen keuse of insae gehad het in die formulering van die beleid van insluitende onderwys, wat hulle ten nouste raak nie, is betekenisvol (Bothma, Gravett & Swart, 2000:203). Hierdie onderwysers voel dat te veel van hulle verwag word, sonder dat hul behoeftes in ag geneem word. Kwalitatiewe data uit die huidige ondersoek bevestig die bevindinge van Bothma *et al.* (2003:203), soos later in hierdie afdeling getoon word (*cf.* 1.5.4.2).

In aansluiting by die voorgenoemde, is dit belangrik om vir 'n oomblik spesifiek te fokus op die effek van ingrypende veranderinge ten opsigte van beleid rakende skoordisipline. Een voorbeeld hiervan is dat die gebruik van strafmaatreëls soos skorsings ernstig ingekort, en in sommige gevalle as ongrondwetlik verklaar is (Mestry, Moloi & Mahomed, 2007:181). Die persepsie dat die verbod op lyfstraf tot 'n algemene ineenstorting van skoordisipline bydra, word allerweë aangetref. In hierdie verband is dit dan ook belangrik om te verwys na 'n ondersoek onder 1000 onderwysers, waarin bevind is dat die meerderheid van onderwysers glo dat leerders hulself doelbewus wangedra omdat hulle weet dat hulle deur die wet beskerm word (Star, 2003:1). Die impak van al hierdie faktore op die streservaring van onderwyser kan kwalik oorskat word.

Die persepsie van Suid-Afrikaanse onderwysers dat hulle geen inspraak het in veranderinge waarmee hulle gekonfronteer word nie, mag hul streservaring dus toenemend intensiveer.

Dit sou dwaas wees van enige werkgewer om meer van werknemers te verwag, sonder om faktore wat aanleiding gee tot stres, aan te spreek. So sou dit ook dwaas wees van onderwysowerhede om nie daadwerklik aandag aan die nood van onderwysers te skenk nie. Positiewe klaskamerverhoudinge en gesonde gedragsbestuur sal moeilik realiseer, indien onderwysers psigies nie daartoe in staat is nie. Die gevolge hiervan mag ernstige implikasies vir suksesvolle gedragsbestuur en insluitende onderwys inhou.

1.5.4.2 Kwalitatiewe bevindings: die streservaring van onderwysers

Bevindinge uit hierdie studie toon verskeie voorbeelde van onderwyserstres. Aspekte wat na vore gekom het, is onder andere die matelose frustrasie van onderwysers wanneer hulle voel dat onregverdige eise aan hulle gestel word; die stres wat ervaar word as gevolg van onsekerheid en 'n gebrek aan toepaslike opleiding; die skuldgevoelens wat ondervind word wanneer leerders in hul klasse nie voldoende vordering toon nie; en veral ook die stres wat veroorsaak word deur aanhoudende dissiplinêre kwessies. Die impak van stres kon duidelik in elk van die onderhoude waargeneem word.

Sandra sê met 'n mate van bitterheid:

"... te veel druk. Te veel eise. Eintlik wil ek sê, onregverdige eise. Jy kan 'n persoon net 'n lading gee as jy weet daardie persoon is opgelei daarvoor. Mense loop met dooie oë in die skool rond. Hulle is moeg. Dit is nie onwillige mense nie. Dit is omdat dinge so lukraak oor jou pad kom. En nou word daar van jou wonderwerke verwag. En dan word daar oor jou skouer geloer om resultate te kry ... terwyl jy self in die duisternis rondtas ... Al wat jy kan doen, al wat jy wil doen, is om skool te hou. Dis hoekom ons hoofpynpille drink en dokters gaan sien ..."

Mpho beskryf die skuldgevoelens waaronder sommige onderwysers gebuk gaan soos volg:

"The teacher blames himself that it is his problem that the learners failed. For he did whatever he could and the learner still failed. He feels so ... maybe if he was a better teacher the learners will pass."

By die spesiale skool wat aan die ondersoek deelgeneem het, het 'n senior personeellid gesê:

"Ons personeel kry swaar. Die druk is intens ... Byna daaglik is daar nuwe goed, nuwe eise. Ek wil nie vir jou sê hoeveel van die juffrouens hier is op Prozac nie ... Dis veral die belhamels wat dit moeilik maak ... hierdie outjies wat jou dag vir dag en periode vir periode aanvat ... 'n mens word regtig naderhand so afgestomp ... jy wil skoolhou maar op die ou end baklei jy net ..."

1.5.4.3 Opsommende perspektiewe: die streservaring van onderwysers

Dit is duidelik dat baie onderwysers onder stresvolle omstandighede werk, en dat ongesonde stres reeds besig is om 'n tol te eis. Effektiewe meganismes om ondersteuning vir onderwysers daar te stel, is noodsaaklik. Hierdie ondersteuningsdienste behoort nie slegs te fokus op kennis en vaardighede nie, maar veral ook op die emosionele welstand van onderwysers.

Eloff et al. (2000:19) skryf pertinent:

"It is difficult to gauge the impact of teacher stress in terms of costs, but it is easy to hypothesize the long-term effects on our schools, if it is not acknowledged, identified and pro-actively supported in the years to come. We should be putting as much effort into providing caring environments for our teachers, as we are for our children".

Inderdaad.

1.6 SLOTPEKSTIEF

In hierdie artikel is spesifieke uitdagings met betrekking tot die infasering van insluitende onderwys en die ondersteuning van leerdergedrag, waarmee onderwysers in beide die hoofstroom van onderwys en 'n spesiale skool gekonfronteer word, ondersoek. Deur middel van 'n kwalitatiewe ondersoek is drie fasette wat 'n definitiewe rol in hierdie verband speel geïdentifiseer, naamlik die effek van leerderdiversiteit en klasgrootte, die behoefte aan deeglike voorbereiding van onderwysers en die problematiek ten opsigte van onderwyserstres. Gebaseer op bevindinge uit die literatuur, wat al die tendense wat tydens die kwalitatiewe ondersoek geïdentifiseer is, ondersteun, kan daar waarskynlik aangeneem word dat die uitdagings waarop in hierdie artikel gefokus word, deur baie Suid-Afrikaanse onderwysers ervaar word. Dit blyk dat pro-aktiewe optrede deur Suid-Afrikaanse onderwysleiers noodsaaklik is om die nodige ondersteuning aan onderwysers te verleen. Belangrike bevindinge wat uit die studie voortvloei, is dat daar nie slegs aandag verleen behoort te word aan die kennis en vaardighede

waaroor onderwysers beskik nie, maar ook aan hul emosionele behoeftes; en veral ook aan die waardesisteem van waaruit hul hul taak benader.

Dit mag voorkom asof diegene wat die problematiek rondom die implementering van insluitende onderwys bespreek, dit doen slegs omdat hulle die *status quo* wil behou. Dit mag wel waar wees in sommige gevalle - daar sal sekerlik persone wees wat sou wou terugkeer na die verlede. Dit is egter ook belangrik om soms te fokus op uitdagings waaraan die onderwys in Suid-Afrika blootgestel is. Slegs wanneer hierdie uitdagings eerlik gekonfronteer en aangespreek word, sal drome rondom die handhawing van menswaardigheid en die regte van leerders waarlik 'n realiteit in Suid-Afrikaanse skole word.

VERWYSINGS

- Ainscow, M. 1994. *Special needs in the classroom: a teacher education guide*. London: Jessica Kingsley.
- Araújo, M. 2005. Disruptive or disrupted? A qualitative study on the construction of indiscipline. *International Journal of Inclusive Education* 9(3):241-268.
- Ayers, H., Clarke, D. & Murray, A. 1995. *Perspectives on behaviour: a practical guide to effective interventions for teachers*. London: David Fulton.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University.
- Barbetta, P.M., Norona, K.L. & Bicard, D.F. 2005. Classroom behaviour management: a dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure* 49(3). <http://web16.epnet.com/citation>. Toegang: 24 Oktober 2005.
- Bassey, M. 1999. *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University.
- Behr, A.L. 1988. *Education in South Africa: origins, issues and trends: 1652-1988*. Pretoria: Academica.
- Booth, T. & Ainscow, M. 1998. *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.

- Bothma, M., Gravett, S. & Swart, E. 2000. The attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *SA Journal of Education* 20 (3):200-204.
- Brooks, R.H. 2004. To touch the hearts and minds of students with learning disabilities: the power of mindsets and expectations. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 2(1):1-8.
- Cape Times. Unruly pupils 'driving teachers out of profession'. 3 April 2007:3.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: education knowledge and action research. London: Falmer.
- Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 1994. Provision for children with special educational needs in the Asia region. <http://inclusion.uwe.as.uk/csie/senasia.htm>. Toegang: 26 April 2000.
- Charlton, T. & David, K. 1993. Ensuring schools are fit for the future. In: Charlton, T. & David, K. (eds.). Managing misbehaviour in schools. Second edition. London: Routledge.
- Cowley, S. 2001. Getting the buggers to behave. London: Continuum.
- Darling-Hammond, L. 1998. Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership* February 1998:6-11.
- Department of Education. 1995. White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa: First Steps to develop a new System. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 1997. An agenda of possibilities - national policy on teacher supply, utilization and development: a stakeholder response. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 2000. Alternatives to corporal punishment: a practical guide for educators to develop and maintain a culture of discipline, dignity and respect in the classroom. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 2001. Education White Paper 6. Special needs education: Building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printer.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 1997. Educational Psychology in social context: challenges of development, social issues and special need in southern Africa. Cape Town: Oxford University.

- Du Toit, L. 1996. An introduction to specialized education. In: Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (eds.). Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities. Pretoria: Van Schaik (Academic).
- Eloff, I., Engelbrecht, P. & Swart, E. 2000. Stress areas and coping skills of South African teachers in the implementation of inclusive education. Proceedings of the International Special Education Conference (ISEC). 24-28 July 2001. Manchester, England.
- Engelbrecht, P. 2001. Changing roles for education support professionals. In: Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). Promoting learner development - preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.
- Ferreira, A.E. 2001. Die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders in die Vrystaat in 'n inklusiewe onderwysbenadering. M.Ed-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Fields, B. 2004. Breaking the cycle of office referrals and suspensions: defensive management. *Educational Psychology in Practice* 20(2):103-115.
- Forlin, C. & Engelbrecht, P. 1998. Pre-service teacher education for inclusive education in Australia and South Africa. *SA Journal for Higher Education* 12 (2):215-223.
- Forlin, C. 1997. Teachers' perception of stress associated with inclusive education and their methods of coping. Proceedings of the Australian Association of Special Education 21st National Conference. September, Brisbane, Australia. <http://www.swin.edu.au> . Toegang: 19 Januarie 2000.
- Garrahy, D.A., Cothran, D.J. & Kulinna, P.H. 2005. Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge. *The Journal of Educational Research* 99(1):56 - 63.
- Green, L. & Engelbrecht, P. 2007. An introduction to inclusive education. In: Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa. Pretoria: Van Schaik.
- Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M. 1999. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology* 69:517-531.

- Harcombe, E. 2001. Educational needs related to challenging behaviour. In: Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). Promoting learner development - preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.
- Henderson, E.S. & Perry, G.W. 1981. Change and development in schools - case studies in the management of school-focused in-service education. London: McGraw-Hill.
- Henley, M., Ramsey, R.S. & Algozzine, R.F. 2002. Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities. Fourth edition. London: Allyn & Bacon.
- Henning, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.
- Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W. & Lewis-Palmer, T. 2005. Schoolwide positive behaviour support. In: Bambara, L.M. & Kern, L. (eds.). Individualized supports for students with problem behaviors. London: Guilford.
- Hough, A., O'Niell, V., Matross, C., Killian, B. & Van der Riet, M. 2007. Trying to understand corporal punishment: a socio-historical reflection on the experiences of learners in and around Richmond, KZN. Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Kehle, T.J. & Bray, M.A. 2004. Commentary: current perspectives on school-based behavioural interventions: science and reality in the classroom. *School Psychology Review* 33(3). <http://web16.epnet.com/citation>. Toegang: 24 Oktober 2005.
- Kitzinger, J. & Barbour, R.S. 1999. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (eds.). Developing focus group research: politics, theory and practice. London: SAGE.
- Knight, P.T. 2002. Small-scale research. London: SAGE.
- Kriegler, S.M. & Farman, R. 1996. Redistribution of special education resources in South Africa: beyond mainstreaming towards effective schools for all. In: Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (eds.). Perspectives on Learning Difficulties: International Concerns and South African Realities. Pretoria: Van Schaik.

- Krueger, R.A. & Casey, M. 2000. Focus groups: a practical guide for applied research. Third edition. London: SAGE.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. London: SAGE.
- Lauridsen, D. 1978. The token economy system. New Jersey: Educational Technology.
- Lawrence, J., Steed, D. & Young, P. 1984. Disruptive children - disruptive schools? London: Croom Helm.
- Lerner, J. 2006. Learning disabilities and related disorders: characteristics and teaching strategies. Tenth edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Lessing, A.C. & Dreyer, J. 2007. Every teacher's dream: discipline is no longer a problem in South African schools! Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Lopes, J.A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R.B. & Quinn, M.M. 2004. Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children* 27(4):394-420. <http://proquest.umi.com> Toegang: 20 Oktober 2005.
- Masitsa, M.G. 2007. Discipline and punishment in township schools in South Africa: unresolved problems. Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Matheson, A.S. & Shriver, M.D. 2005. Training teachers to give effective commands: effects on student compliance and academic behaviors. *School Psychology Review* 34(2). <http://web16epet.com/citation>. Toegang: 24 Oktober 2005.
- May, D. 1997. Stress in teachers of children with special needs: past, present and future. In: Upton, G. & Varma, V, (eds.). Stresses in special educational needs teachers. Vermont: Arena.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. Research in education: a conceptual introduction. Fifth edition. New York: Longman.
- Meese, R.L. 2001. Teaching learners with mild disabilities: integrating research and practice. Second edition. London: Wadsworth Thomson Learning.

- Meijer, C.J.W. & Stevens, L.M. 1997. Restructuring special education provision. In: Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (eds.). Inclusive education: a global agenda. London: Routledge.
- Mestry, R., Moloi, K.C. & Mahomed, A. 2007. The efficacy of a zero-tolerance approach to managing learner discipline. Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 2 - 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Second edition. London: SAGE.
- Mitchem, K.J. 2005. Be pro-active: including students with challenging behavior in your classroom. *Intervention in School and Clinic* 40(3):188-191.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and the National Committee on Education Support Services (NCESS). 1997. Quality education for all: overcoming barriers to learning and development. Pretoria: Government Printer.
- Oosthuizen, I.J. 2007. An educational law treatment for serious learner misconduct in South African schools: an outline. Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). 1994. The integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices. Paris: Publications Service, OECD.
- Oswald, M., Ackerman, C.J. & Engelbrecht, P. 2000. Onderwysers in hoofstroomskole se houdings teenoor inklusiewe onderwys. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 40(4):306-317.
- Pearson, V., Lo, E., Chui, E. & Wong, D. 2003. A heart to learn and to care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability and Society* 18(4):489-508.
- Pijl, S.J. 1994. Denmark. In: Meijer, C.J.W., Pijl, S.J. & Hegarty, S. (eds.). New perspectives in special education: a six country study of integration. London: Routledge.

- Porter, G.L. 1997. Critical elements for inclusive schools. In: Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (eds.). *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.
- Republic of South Africa. 1996. South African Schools Act, Act No. 84 of 1996. *Government Gazette* 377 (17579). Cape Town: Government Printer.
- Rogers, B. 2002. *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London: Paul Chapman.
- RSA DoE: sien Department of Education.
- RSA: sien Republic of South Africa.
- Smaling, A. 1994. Course material for the qualitative methodology - Winter School. HSRC: Pretoria.
- Stangvik, G. 1997. Beyond schooling: integration in a policy perspective. In: Pijl S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (eds.). *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.
- Star. Corporal punishment: right versus might. 21 July 2003:1.
- Stofile, S.Y. & Green, L. 2007. Inclusive education in South Africa. In: Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- Sunday Times. The blackboard jungle. 9 September 2007:4.
- Swart, E. & Pettipher, R. 2001. Changing roles for principals and educators. In: Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Promoting learner development - preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Thomson, G.O.B. 1998. Inclusive education - a shifting paradigm. Proceedings of the conference "Towards inclusive education in South Africa". April. Stellenbosch, South Africa.
- Vereb, R.L. & DiPerna, J.C. 2004. Teachers' knowledge of ADHD, treatment for ADHD and treatment acceptability: an initial investigation. *School Psychology Review* 33(3):421-428.
- Zirpoli, T.J. & Melloy, K.J. 1997. *Behaviour management: applications for teachers and parents*. Second edition. New Jersey: Merrill.

DIE BESTUUR VAN LEERDERGEDRAG BY 'N SPESIALE SKOOL: 'N EVALUERENDE GEVALLESTUDIE

ABSTRAK

'n Belangrike uitdaging waarmee onderwysers gekonfronteer word, is die effektiewe ondersteuning en bestuur van leerdergedrag. Dit blyk dat onderwysers dikwels intense frustrasie rondom hierdie saak beleef. Verskeie skole in die Vrystaat, waaronder die Hoërskool Aan-die-Rant (*skulnaam), 'n spesiale skool, gebruik tans dissiplinêre programme wat losweg op die beginsels van gedragsmodifikasie gebaseer is. Om te bepaal in watter mate empiries-begronde beginsels vir effektiewe gedragsbestuur, soos beskryf in die literatuur, gestalte kry in die dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant, is 'n gevallestudie gedoen. Tydens die analisering van kwalitatiewe data is verskeie temas, wat bepaal in watter mate die program effektief is om leerdergedrag te bestuur, geïdentifiseer. Die verband tussen die bevindinge van die gevallestudie en die debat wat in die literatuur ten opsigte van die geïdentifiseerde temas gevoer word, word bespreek. Die nood van beide onderwysers en leerders ten opsigte van gedragsbestuur toon onomwonde die behoefte aan toeganklike en empiries-begronde strategieë vir die ondersteuning van leerdergedrag.*

2.1 INLEIDING

'n Belangrike uitdaging waarmee onderwysers tans gekonfronteer word, is die handhawing van sinvolle skoordisipline vir 'n toenemend meer diverse leerderbevolking. In Suid-Afrika dra faktore soos oorvol klaskamers (Eloff, Engelbrecht & Swart, 2000:5), 'n gebrek aan toepaslike opleiding vir onderwysers (Forlin & Engelbrecht, 1998:216), die afskaffing van lyfstraf (RSA, 1996) en groeiende aantal leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom (RSA DoE, 2001), daartoe by dat sommige onderwysers dit moeilik vind om

leerdergedrag effektief te bestuur. Uit die populêre pers (Sowetan, 13 Februarie 2007:10; Rapport, 8 April 2007:2; Volksblad, 24 Januarie 2006:1), sowel as uit akademiese publikasies (Hough, O'Niell, Matross, Killian & Van der Riet, 2007:87; Masitsa, 2007:156-157), blyk dit dat veral onderwysers wat in die verlede gesteun het op lyfstraf, mag sukkel om ander, meer toepaslike strategieë te ontwikkel.

2.2 PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Effektiewe bestuur van leerdergedrag is van kardinale belang vir kwaliteitonderrig (Mitchem, 2005:188; Meese, 2001:96; RSA DoE, 2000). Dit is egter welbekend dat onderwysers dikwels intense frustrasie rondom hierdie saak beleef. Onvermoë om goeie dissipline te handhaaf, dra by tot die feit dat sommige onderwysers ly aan uitbranding, hul professie as onaangenaam beskou of dit oorweeg om te bedank (Hall, Altman, Nkomo, Peltzer & Zuma, 2005; Malmgren, Trezek & Paul, 2005:36; Galant, 2002:330).

Die literatuur stel 'n oorvloed van navorsingsbevindinge rondom die ondersteuning en bestuur van leerdergedrag beskikbaar (onder andere Maag, 2004; Jackson & Panyan, 2002; Rogers, 2002; Cowley, 2001). Tog blyk dit uit die persoonlike ervaring van die navorser, sowel as uit verkennende onderhoude met skoolhoofde, dat hierdie navorsingskennis dikwels nie effektief in Suid-Afrikaanse skole benut word nie.

Tydens die voorafstudie is vasgestel dat verskeie skole in die Vrystaat tans dissiplinêre programme aanwend wat losweg gebaseer is op die beginsels van behaviorisme en gedragsmodifikasie (Ayers, Clarke & Murray, 1995:12-14). Dié programme maak gebruik van verskillende tipes straf en beloning in 'n poging om positiewe gedrag aan te moedig en negatiewe gedrag te beperk. Verkennende onderhoude met personeel en leerders by sommige van hierdie skole toon egter dat dissiplinêre aangeleenthede dikwels steeds problematies is, en dat hierdie programme soms as ondoeltreffend beskou word.

Uit die literatuur blyk dit egter dat daar spesifieke voorwaardes is vir die effektiewe gebruik van straf en beloning tydens gedragsbestuur. Navorsing, wat oor dekades strek, toon onomwonde dat die onoordeelkundige toepassing van die beginsels van gedragsmodifikasie óf geen positiewe effek mag hê nie, óf selfs negatiewe gedrag mag versterk (Cameron & Sheppard, 2006:15; Fields, 2004:113; Safran & Oswald, 2003:361; Jackson & Panyan, 2002:31). Wanneer skole dus ervaar dat hul dissiplinêre programme oneffektief is, is dit belangrik om vas te stel in watter mate die empiries-begronde beginsels van goeie gedragsbestuur in hierdie programme geïnkorporeer word.

Een van die skole wat so 'n gedragsmodifikasieprogram gebruik, is die Hoërskool Aan-die-Rant* (*skuilnaam), 'n spesiale skool. Tydens die voorafondersoek is vasgestel dat hierdie skool poog om 'n goedgestruktureerde dissiplinêre program in al die fasette van die skool se werksaamhede te inkorporeer. Hoewel baie tyd en persoonskrag aan die program gewy word, blyk dit dat daar nie eenstemmigheid onder personeel, leerders en ouers van die skool ten opsigte van die effektiwiteit daarvan is nie. 'n Evaluering van die skool se dissiplinêre program aan die hand van die beginsels vir gedragsbestuur, soos deur die navorsingsgemeenskap geformuleer, mag dus 'n bydrae lewer tot verbeterde besluitneming en beplanning ten opsigte van gedragsbestuur by hierdie skool.

In die lig van die voorafgaande, word die oorkoepelende doel van die ondersoek soos volg gestel:

Om deur middel van 'n evaluerende gevallestudie te bepaal in watter mate empiries-begronde beginsels vir effektiewe gedragsbestuur, soos beskryf in die literatuur, gestalte kry in die implementering van die Hoërskool Aan-die-Rant se dissiplinêre program.

In aansluiting by die bogenoemde doel, is die volgende doelwitte van belang:

- om vas te stel hoe die personeel en die leerders die genoemde program ervaar; en
- om positiewe elemente, sowel as moontlike probleme en tekorte van die program te identifiseer.

2.3 NAVORSINGSONTWERP

2.3.1 Oriënterende perspektief

As 'n belangrike stap in 'n navorsingsprojek, behoort verantwoordbare keuses gemaak te word ten opsigte van die teoretiese raamwerk wat die spesifieke navorsingsdoelstelling ten beste sal akkommodeer (Henning, 2004:1-3, 12-16). In die geval van hierdie artikel, glo die navorser dat 'n kwalitatiewe en interpretiewe benadering by uitstek geskik is om as teoretiese basis te dien. Volgens die interpretiewe benadering word kennis gekonstrueer uit die wyse waarop mense hul optrede interpreteer, definieer en rasionaliseer. Daarom is interpretiewe navorsing 'n gemeenskaplike proses, wat beïnvloed word deur, en in interaksie is met, die sosiale omgewing waarin die navorsing plaasvind (Henning, 2004:20; Babbie & Mouton, 2001:28; McMillan & Schumacher, 2001:395; Carr & Kemmis, 1986:86-101). Vir hierdie ondersoek, waarvan 'n belangrike doelstelling is om vas te stel hoe 'n dissiplinêre program deur verskillende rolspelers ervaar word, blyk die interpretiewe benadering dus gepas te wees.

Deur van 'n gevallestudie gebruik te maak, ondersoek die navorser unieke kenmerke van 'n spesifieke eenheid:

"The purpose ... is to probe deeply and to analyse intensively the multifarious phenomena that constitute the life cycle of the unit with a view to establish generalisations about the wider population to which that unit belongs" (Cohan & Manion, in Bassey, 1999:24).

In hierdie studie fokus die navorser op die dissiplinêre program van een skool, om sodoende beginsels te identifiseer wat moontlik ook van toepassing mag wees by ander skole.

2.3.2 Etiese oorwegings

Twee omvattende etiese waardes, naamlik respek vir mense en respek vir die waarheid, het as rigtinggewende beginsels vir hierdie studie gedien (Babbie & Mouton, 2001:520-547; Bassey, 1999:73-74; Miles & Huberman, 1994:288-297).

2.3.2.1 Respek vir mense

In hierdie studie is respek vir mense onder andere getoon deur ingeligte toestemming vir die navorsing te bekom (die Vrystaatse Departement van Onderwys, sowel as van die beheerraad en die skoolhoof van die Hoërskool Aandierant het toestemming tot die studie verleen); ingeligte deelname te verseker (deelnemers is ingelig ten opsigte van die implikasies van deelname aan die studie); en 'n sensitiwiteit te toon vir moontlike risiko vir deelnemers (vertroulikheid is belangrik geag, skuilname is gebruik en identifiserende besonderhede van die skool word nie in die beskrywing van die studie te verskaf nie).

2.3.2.2 Respek vir die waarheid

Etiese beginsels wat geïmplementeer is om respek vir die waarheid uit te leef, verwys na faktore soos navorsingsintegriteit (daar is gewaak teen die moontlikheid van 'n selektiewe of misleidende weergawe van bevindinge); eerlikheid (in die omgang met deelnemers, hantering van die data, en veral ook die feit dat die navorser teenoor haarself onkreukbaar eerlik moes wees); en eienaarskap van inligting (alle inligting is gesien as die eiendom van die deelnemers, totdat hulle toestemming gegee het vir die gebruik daarvan).

2.3.3 Noukeurigheid (*rigour*) en veralgemeenbaarheid van die studie

Aangesien hierdie studie binne 'n kwalitatiewe raamwerk setel, poog die navorser nie om die noukeurigheid daarvan uit 'n positivistiese perspektief te verantwoord nie. Die navorser glo dat inagneming van die waardes van geloofwaardigheid (*trustworthiness*) en deursigtigheid die kwaliteit van die studie verhoog (Henning, 2004:19); en het dus die volgende strategieë gebruik wat daartoe bydra (Babbie & Mouton, 2001:274-278; Bassey, 1999:74-77; Kvale, 1996:229-251):

Meervoudigheid (*triangulation*): Inligting vanuit verskillende bronne (onder andere die literatuur, 'n navorsingsjoernaal, individuele- en fokusgroeponderhoude, analisering van dokumentasie en observering) is versamel. Verbande tussen data wat op hierdie wyses verkry is, is bestudeer.

Ledekontrole: Getranskribeerde onderhoude is aan die betrokke persone oorhandig om te verseker dat hulle saamstem dat die transkripsies 'n juiste weergawe is van wat gesê is. Leerders met leesprobleme het transkripsies beide op oudioband en op skrif ontvang, en kon mondeling terugvoer op die oudioband gee as hulle wou. Geen betekenisvolle veranderinge is tydens die verloop van die studie deur deelnemers aanbeveel nie.

Ouditering: 'n Sistematiese rekord van alle dokumentasie, notas en transkripsies word veilig bewaar, sodat dit vir ander navorsers moontlik sou wees om te verseker dat afleidings uit die data geldig is (Bassey, 1999:77).

Agtergrondkennis: Knight (2002:55) beklemtoon die waarde van navorsers se agtergrondkennis om die noukeurigheid van 'n studie te verhoog, aangesien dit hulle toelaat om die nuanses en kompleksiteit van 'n situasie sensitief te interpreteer. Die feit dat die navorser 'n opgeleide remediërende onderwyser is en ook self by die Hoërskool Aan-die-Rant skoolgehou het, dra dus by tot die noukeurigheid van die studie.

Veralgemeenbaarheid: Dit is belangrik om pertinent te vra in watter mate bevindinge uit 'n gevallestudie sinvol veralgemeen kan word. In hierdie verband onderskryf die navorser Knight (2002:44) se perspektief: "*Truth is created locally, negotiated and shared ...*" Die veralgemening of toepasbaarheid van kwalitatiewe en interpretiewe bevindinge vind plaas wanneer ontvangers of gebruikers daarvan dit van toepassing maak op hul eie situasie (Bassey, 1999:51-53). Hoewel die Hoërskool Aan-die-Rant 'n spesiale skool is, is die navorser oortuig daarvan dat beginsels wat deur hierdie ondersoek geïdentifiseer word, ook van toepassing mag wees in hoofstroomskole. Leerdergedrag in elke skool is wel uniek en stel dus sonderlinge eise; tog glo die navorser dat sekere basiese dissiplinêre beginsels universeel van aard is.

2.3.4 Navorsingsverloop en -metodologie

2.3.4.1 Die voorafstudie

Hierdie artikel is een faset van 'n groter projek waarin die bestuur en ondersteuning van leerdergedrag binne 'n insluitende onderwysstelsel bestudeer word. Die vorige artikel in die reeks, waarin daar gefokus is op spesifieke uitdagings waardeur onderwysers in hierdie verband gekonfronteer word, het daartoe bygedra om die navorser te sensitiseer vir die kompleksiteit van die ondersoekterrein (cf. Artikel 1).

Tydens die voorafstudie is 'n omvattende studie van relevante literatuur onderneem. Verder is verkennende onderhoude met skoolhoofde van vyf hoofstroomskole in die Vrystaat gevoer; terwyl informele gesprekke ook met die personeel en leerders van sommige van hierdie skole gevoer is.

2.3.4.2 Die gevallestudie

Daar is besluit om juis die dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant te evalueer, omdat dit 'n seldsame voorbeeld is van 'n program wat vanaf die Voorskoolse- en Grondslagfase tot en met graad twaalf gebruik word. Hierdie skool is volgens Witskrif 6 as 'n spesiale skool en bronesentrum (*Resource Centre*) geklassifiseer. Dit beteken dat die skool, as deel van die distriksondersteuningsisteem, juis ook aan ander skole leiding behoort te kan gee met betrekking tot gedragsbestuur (RSA DoE, 2001:21).

Die diepte en noukeurigheid van die studie is verhoog deur data uit 'n verskeidenheid van bronne te bekom. Dokumente (onder andere die dissiplinêre program soos uiteengesit in leerders se huiswerkboeke, notules van tugverhore en briewe aan ouers) is bestudeer en ontleed. Waarneming is gedoen tydens detensies, openingsgeleenthede en prysuitdelingsfunksies, asook gedurende klaswisseling en aan die einde van pouses. In aansluiting daarby is 'n navorsingsjoernaal gehou, nie slegs om relevante inligting aan te teken nie, maar ook om die navorser te help om deurlopend en reflektierend te besin oor die verloop van die projek.

Fokusgroeponderhoude, 'n kragtige metode vir die insameling van kwalitatiewe data (Kitzinger & Barbour, 1999:1), is herhaaldelik tydens die studie gebruik. Die meeste van die fokusgroepe is gereël deur 'n adjunk- of departementshoof. Hoewel die gevaar bestaan het dat die sogenaamde 'hekwagte' hierdeur hul eie (versteekte) agenda kon afdwing (Krueger & Casey, 2000:79; Kitzinger & Barbour, 1999:9), was dit nie die ervaring van die navorser nie. Moeite is byvoorbeeld gedoen om nie slegs onderhoude te reël met personeel en leerders wat positief is teenoor die dissiplinêre program nie, maar ook met diegene wat openlik negatief daarteenoor is. Dit word dus aanvaar dat die fokusgroepe so saamgestel is dat die navorser 'n volledige beeld van verskillende persone se menings kon vorm.

'n Reeks van tien fokusgroeponderhoude is gevoer, met vier tot agt deelnemers per groep. Die groepe is saamgestel uit personeellede; onder andere onderwysers uit die Grondslagfase, die Intermediêre Fase, die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase, die skool se sielkundiges en 'n groep wat die skoolhoof, beide adjunkhoofde en alle departementshoofde ingesluit het. Verder is fokusgroeponderhoude ook gevoer met leerders wat gereeld beloning ontvang vir positiewe optrede, lede van die skool se Verteenwoordigende Leerderraad (hierna VLR), asook leerders wat negatief teenoor die program is. Die hoofdoel van hierdie onderhoude was om vas te stel hoe die verskillende rolspelers die skool se dissiplinêre program ervaar.

In aansluiting by die fokusgroeponderhoude is ook verskeie individuele onderhoude gevoer met die skoolhoof, 'n adjunkhoof, 'n sielkundige op die skool se personeel, 'n administratiewe beampte en sommige van die leerders wat gereeld vir detensie verwys word.

2.3.4.3 Analisering van data

Direk na elke onderhoud is die inhoud daarvan getranskribeer, terwyl kwalitatiewe metodes vir datareduksie gebruik is. Transkripsies is verdeel in kort betekenishoudende eenhede, waarna die eenhede gekodeer is volgens tematiese kategorieë en sub-kategorieë wat voorgekom het (Miles & Huberman, 1994:55-57;69-72; Krueger & Casey, 2000:125-141; Bassey, 1999:70-84).

Om die studie verder te kontekstualiseer, word die teoretiese begronding daarvan vervolgens uiteengesit.

2.4 TEORETIESE BEGRONDING: GEDRAGSMODIFIKASIE VERSUS POSITIEWE GEDRAGSONDERSTEUNING

Gedragsmodifikasie, wat gebaseer is op beginsels van die behaviorisme, word reeds dekades lank met sukses gebruik vir die bestuur van gedrag van persone van alle ouderdomme, en met 'n wye verskeidenheid van behoeftes (Zirpoli & Melloy, 1997:4). Tog word die meganistiese toepassing daarvan in skole veral deur moderne opvoedkundiges bevraagteken (Jackson & Panyan, 2002:32); terwyl vrae ook gestel word rondom die moontlike onetiese gebruik daarvan (Maag, 2004:296).

Positiewe Gedragsondersteuning (hierna PGO) is 'n alternatiewe dissiplinêre benadering wat tydens die afgelope dekade veral in die VSA sterk veld gewen het (Bambara, 2005:3). Hierdie benadering is gebaseer op verskeie behaviuristiese beginsels, byvoorbeeld funksionele gedraganalise om die motivering van gedrag te bepaal (Crone & Horner, 2003:4) en die gebruik van beloning om positiewe gedrag te versterk (Jackson & Panyan, 2002:30). Voorstanders van PGO beweeg egter weg van ander beginsels van die behaviorisme. Veel minder klem word byvoorbeeld gelê op die beginsel dat onderwysers voortdurend konsekwent op leerdergedrag behoort te reageer; terwyl die gebruik van straf oor die algemeen as oneffektief gesien en selfs afgeraai word (Jackson & Panyan, 2002:31).

Tydens die voorafondersoek vir hierdie artikel is vasgestel dat dissiplinêre programme wat tans in verskeie Vrystaatse skole, en ook by die Hoërskool Aan-die-Rant gebruik word, in 'n mate geskoei is op die beginsels van gedragsmodifikasie en behaviorisme. Die evaluering van die program word dus vir die doeleindes van hierdie artikel hoofsaaklik vanuit 'n behaviuristiese perspektief benader. Waar relevant, kontrasteer die navorser in die bespreking van die resultate soms die behaviuristiese benadering met die beginsels van PGO.

2.5 DIE DISSIPLINÊRE PROGRAM

Die program, wat losweg gebaseer is op die beginsels van gedragsmodifikasie (Ayers, Clarke & Murray, 1995:12, 24-25), maak gebruik van 'n puntestelsel. Leerders kan deurlopend bonuspunte verdien vir positiewe gedrag, en punte verbeur vir negatiewe gedrag. Rekenaargebaseerde rekords van punte word verwerk tot 'n sogenaamde gedragsrapport, wat twee maal per kwartaal uitgedeel word. Leerders is daarvoor verantwoordelik om gedragsrapporte aan hul ouers te oorhandig.

Leerders wat twintig of meer bonuspunte ontvang het, word kwartaalliks beloon. Belonings soos 'n koeldrank; verlov om vir een dag nie skooldrag nie, maar 'gewone' klere te dra, of om die skool op 'n Vrydag vroeër te verlaat, word toegeken. Die 'Top Tien'-leerders (wat die meeste punte verdien het) word elke kwartaal aangekondig. Aan die einde van elke jaar ontvang die leerder wat deur die jaar gemiddeld die meeste punte verwerf het, 'n ereskind tydens die skool se prysuitdelingsfunksie.

Ouerbetrokkenheid is vir die skool belangrik. Wanneer 'n leerder 20 of meer negatiewe punte ontvang het, word 'n brief aan sy/haar ouers gerig. Indien so 'n leerder 'n verdere tien punte verloor, word die ouers geskakel en in kennis gestel dat probleme voortduur. Daarna word 'n tugverhoor, waarheen ouers genooi word, gereël in 'n poging om 'n gesamentlike oplossing te vind. Indien 'n leerder skuldig bevind word aan 'n 'ernstige oortreding' (byvoorbeeld die rook van sigarette), word 'n tugverhoor gereël. Die straf waarop die tugkomitee besluit, is gewoonlik detensie of (in ernstige gevalle) 'n tydelike skorsing (Skolewet, Wet 84 van 1996, Seksie 9 (1a)) (RSA, 1996), hoewel daar ook by uitsondering gebruik gemaak word van fisiese arbeid soos tuinwerk.

Leerders vanaf graad 4, wat ernstige oortredings begaan, of wat chroniese wangedrag toon, word verwys vir detensie. Dit beteken dat hulle op 'n Vrydagmiddag vier ure lank onder toesig die skoolreëls herhaaldelik moet uitskryf.

Dit is duidelik dat die skool poog om leerdergedrag op sistematiese wyse te bestuur. Die wisselende mate van sukses waarmee die ideale van die program in klaskamers realiseer, is die fokus van die bespreking wat hierop volg.

2.6 BEVINDINGE UIT DIE ONDERSOEK

2.6.1 Oriënterende perspektief

Tydens die analisering van die kwalitatiewe data, is die volgende temas geïdentifiseer:

- die gebruik van straf en beloning;
- straf in die vorm van detensie;
- onmiddellike konsekwensies vir gedrag;
- die konsekwente toepassing van die program;
- die formulering en toepassing van reëls; en
- die inagneming van leerderbehoefte.

Die eerste vyf temas word uitvoerig in die literatuur van die behaviorisme bespreek, terwyl die laaste tema (leerderbehoefte) meer tuis behoort in die veld van die sosiale sielkunde (Jackson & Panyan, 2002:26; Dreikurs, 1965:23) en PGO (Crone & Horner, 2003; Jackson & Panyan, 2002:13-14). Hoewel hierdie studie hoofsaaklik vanuit die perspektief van die behaviorisme benader word (*cf.* 2.4), glo die navorser dat die laaste tema belangrik is; eerstens omdat dit saamhang met die gees en gesindheid van insluitende onderwys en tweedens omdat kwalitatiewe bevindinge die nood van leerders in hierdie verband illustreer.

In elk van die volgende afdelings word verbande tussen bevindinge uit die literatuur en tersaaklike kwalitatiewe bevindinge van hierdie studie getoon. Wysies waarop die program moontlik aangepas of verbeter mag word, word, waar relevant, ontgin.

2.6.2 Die gebruik van straf en beloning

"Positive reinforcement is the most powerful and effective method for increasing or maintaining appropriate behavior" (Maag, 2004:238).

Die gebruik van beloning en/of straf om leerdergedrag te beïnvloed, is welbekend aan onderwysers. Navorsing wat oor dekades strek, toon egter dat beloning, eerder as straf, bydra tot positiewe gedrag (Maag, 2004:238; Mwamwenda, 2004:179). Daarteenoor mag straf juis negatiewe gedrag versterk, en ook 'n destruktiewe impak hê op akademiese en psigo-sosiale funksionering (Cameron & Sheppard, 2006:15; Fields, 2004:113; Safran & Oswald, 2003:361). Verder mag straf bydra tot die ontwikkeling van psigologiese problematiek soos negatiewe emosies (Marshall, 2005:51), onder andere angs en skuldgevoelens (Meyer, Moore & Viljoen, 1997:310); 'n swak selfbeeld, depressie en aggressiewe gedrag; asook vroeë skoolverlating (Cameron & Sheppard, 2006:15). Gedrag wat deur middel van straf onderdruk word, tree dikwels na 'n tyd spontaan weer na vore (Maag, 2004:84; Meyer, *et al.*, 1997:310). Binne klasverband is dit belangrik om te beklemtoon dat, hoewel straf in die kort termyn ongewenste gedrag (byvoorbeeld gesels in die klas) mag onderdruk, dit gewoonlik nie lei tot gedrag wat leer ondersteun (byvoorbeeld 'n poging om die werk te begryp) nie (Witt, VanDerHeyden & Gilbertson, 2004:11). Selfs Skinner, sekerlik die bekendste behaviouris van alle tye, het reeds in 1953 bevind dat straf, anders as beloning, negatief inwerk op beide die persoon wat gestraf word, en diegene wat straf uitdeel (Skinner, 1953, in Jackson & Panyan, 2002:31). Dit is duidelik waarom straf nie as primêre intervensie vir ongewenste leerdergedrag aanbeveel word nie: dit is eenvoudig nie die mees effektiewe wyse om gedrag te bestuur nie.

Tog is straf vir baie onderwysers steeds die eerste keuse wanneer hulle poog om ongewenste gedrag te beperk (Cameron & Sheppard, 2006:17). Ook in Suid-Afrika het navorsers bevind dat baie onderwysers verkies om strafmaatreëls te gebruik in 'n poging om in beheer van die onderrigsituasie te bly (Lessing & Dreyer, 2007:121; Mabeda & Prinsloo, 2000:35).

Die uitsluitlike gebruik van straf mag egter tot 'n groeiende spiraal van negatiwiteit lei: wanneer onderwysers ervaar dat leerders nie na wense op straf reageer nie, handel hulle toenemend meer rigied. Negatiewe gevolge word dan meer, meer voorregte word ontnem, meer negatiewe verbale kommentaar, dreigemente en ultimatus kom voor en kontrolerende onderwysergedrag eskaleer (Fields, 2004:105; Barbetta, Norona & Bicard, 2005:3). Emosie-belaaide konfrontasies mag lei tot haastige, moontlik irrasionele, besluite deur onderwysers. Op hul beurt mag leerders ervaar dat 'n onderwyser onredelik en selfs vyandig teenoor hulle is, en juis meer weerstandig raak. So raak leerder/s en onderwyser in 'n magstryd betrokke waaruit geen ware oorwinnaar kan tree nie (Fields, 2004:105).

Ongelukkig lyk dit asof die negatiewe interaksie hierbo beskryf, ook in sommige gevalle by die Hoërskool Aan-die-Rant 'n realiteit is. Dit blyk dat die meerderheid onderwysers hier verkies om straf te gebruik in 'n poging om problematiese leerdergedrag te beperk; en dat beloning vir toepaslike gedrag nie deurgaans benut word nie. Geen bonuspunte word byvoorbeeld toegeken vir huiswerk wat gedoen is of vir netjiese boeke nie, terwyl die teenoorgestelde gedrag telkens negatiewe punte verdien. Dit word soos volg deur 'n senior personeellid gemotiveer:

"Hulle word nie beloon vir huiswerk doen nie ... dis mos hoekom hulle hier is, om te leer en hulle werk te doen ... die personeel voel dat dit nie iets is wat beloon behoort te word nie ... "

Tydens fokusgroeponderhoude met leerders het dit deurgaans geblyk dat hulle glo dat die gebruik van straf die dissiplinêre stelsel van hul skool oorheers:

"... hulle sien net wat jy verkeerd doen, nie as jy iets reg doen nie ... "

'n Onderwyser het ook tydens 'n individuele gesprek gesê:

"Waar ek wel opslip ... ek slip op met die positiewe ... hier is soveel negatief wat jy moet opskryf ... ".

Uit verdere gesprekke met onderwysers blyk dit dat baie van hulle konstant negatiewe gedrag aanteken, maar glo dat hulle "nie tyd het" vir die positiewe nie. Die eskalering van kontrolerende onderwysergedrag en negatiewe optrede kan onder andere gesien word in die feit dat detensie, wat aanvanklik slegs vir ernstige oortredings of chroniese wangedrag daargestel is, toenemend gebruik word vir relatief klein oortredings, byvoorbeeld wanneer 'n seun drie maal gewaarsku is dat sy hemp uithang.

Opsomming: Uit die voorafgaande blyk dit dat die meerderheid van onderwysers by die Hoërskool Aan-die-Rant oorwegend die negatiewe fasette van gedragsbestuur beklemtoon, deur hoofsaaklik op straf as dissiplinêre maatreël te fokus en leerders nie vir 'alledaagse' positiewe optredes beloon nie. Dit lyk verder asof die meerderheid leerders die program oor die algemeen negatief ervaar.

2.6.3 Detensie

"In the long run, punishment, unlike reinforcement, works both to the disadvantage of the punished organism and the punishing agency"
(Skinner, 1953; in Jackson & Panyan, 2002:31).

Volgens die dissiplinêre program van Hoërskool Aan-die-Rant moet leerders vanaf graad 4, wat ernstige oortredings begaan, of wat chroniese wangedrag toon, verwys word vir detensie (cf. 2.5). In die praktyk word detensie veral gebruik as straf vir minder ernstige (maar gereelde) oortredings soos leerders wat kleredragreëls oortree of nalaat om huiswerk te doen. Dit word relatief selde gebruik word vir werklike ernstige oortredings soos rassisme of seksuele wangedrag.

Detensie is daargestel om vir leerders 'n negatiewe en frustrerende ervaring te wees. Daar is ook geen twyfel nie, dat dit vir die meeste leerders regtig sleg is om in detensie te wees. Veral leerders met ATHV en die jonger leerders, kry swaar. 'n Onderwyser betrokke by toesig tydens detensie vertel:

"As hulle hier aantree, en ek sê 'nou skryf julle'... jy kan sien hoe val daardie gesigte. Van die kleiner outjies begin somer huil. Een outjie kon in die pouse dit nie meer hou nie ... hy het weggehardloop ... toe moes hy maar weer die volgende Vrydag sit. Hulle kan dit nie handle nie ... Maar nou is ek 'n kwaai juffrou ... ek laat hulle absoluut niks toe nie ... as hulle opkyk, skree ek hulle moet skryf. Hulle moet nie vir my sê hulle hande is lam nie, hulle moet net aanhou. Die oomblik as hulle nie luister nie, sê ek net 'reg, jy sit weer die volgende detensie!'".

Die vraag is egter in watter mate hierdie detensies daarin slaag om ongewenste gedrag te beperk, of positiewe gedrag te bevorder. Harlan (1996:214), wat die reaksie van kinders op lyfstraf ondersoek, vind dat dit 'n effektiewe afskrikmiddel is slegs vir diegene wat selde gestraf word. By die Hoërskool Aan-die-Rant word dieselfde tendens ten opsigte van detensie waargeneem - dit lyk asof dit slegs effektief is om negatiewe gedrag van leerders wat selde gestraf word, te beperk. Daarteenoor lyk dit asof die chroniese oortreders hul detensie met wisselende mate van humor, gelatenheid of opstandigheid as deel van hul weeklikse roetine aanvaar. 'n Onderwyser stel dit so:

"... jy het maar die ouens wat week vir week daar sit, elke week dieselfde customers in die detensieklas ..."

'n Leerder wat gereeld na detensie verwys word, sê spottend:

"... aag Tannie, ek kan al Springbokkleure kry in detensiesit ..."

In 'n individuele gesprek met 'n leerder tydens detensie, het hy sy gevoelens so verwoord:

"Elke slag as ek klaar detensie gesit het, sê ek net vir myself ... dis net een dag sleg. Maar dit [detensie] los nie my probleem op nie ..."

'n Groep leerders wat gereeld in detensie is, en wat bevestig dat dit geen verskil aan hul gedrag maak nie, is die sogenaamde rokers by die skool. 'n Leerder wat beweer dat hy so verslaaf is aan sigarette dat hy pouses "moet rook", reageer so:

"... ek sal hulle wys, ek sál rook".

Dit is opvallend dat hierdie rokers geen ondersteuning ontvang om hul verslaafdheid te oorkom nie; en dat daar ook geen pro-aktiewe prosesse in plek is om beginner-rokers te ontmoedig nie.

Detensie sou waarskynlik meer sinvol wees indien dit ook gebruik word om positiewe gedragsondersteuning te bied (Fields, 2004:104). Rogers (2002:107) glo byvoorbeeld dat enige strafmaatreël ook aan leerders die geleentheid behoort te bied om verskoning te vra, insig in hul gedrag te verkry of doelstellinge vir toekomstige gedrag te formuleer. 'n Geskrewe aktiwiteit waarin leerders gelei word om tydens detensie selfondersoek te doen, mag veel meer sinvol as uitskryfwerk wees. Selfs 'n eenvoudige vorm waarop vrae soos 'waarom is ek hier?' en 'wat kan ek volgende keer anders doen?' beantwoord moet word, mag bydra tot meer positiewe gedrag. Indien leerders, wat na detensie verwys word omdat hulle op die skoolgronde gerook het, die tyd gebruik om te luister na 'n bandopname wat hulle motiveer om op te hou rook, mag positiewe gedrag moontlik meer effektief ondersteun word.

By die Hoërskool Aan-die-Rant word geen strategieë tans gebruik om te voorkom dat dit waarvoor leerders na detensie verwys is, weer plaasvind nie. Onderwysers glo dat die onaangename ervaring van detensie leerders behoort te dwing om hul gedrag aan te pas. 'n Senior personeellid stel dit so:

"As hy so drie Vrydae na mekaar gesit het, dan sal hy darem wraggies sorg dat dit nie weer gebeur nie ... dan sal hy homself eenvoudig moet regruk ..."

Die detensieperiode by die Hoërskool Aan-die-Rant is ook besonder lank (vier ure, met 'n pouse van tien minute). Tog rapporteer Zirpoli en Melloy (1997:295):

"Longer (such as in longer time-out periods, longer periods of restriction ...) does not necessarily mean better". Té lang periodes van straf is, volgens hierdie outeurs, teenproduktief en mag lei tot verdere ontoepaslike gedrag. Deur te eksperimenteer met die tydsduur van detensie, mag die Hoërskool Aan-die-Rant moontlik vind dat 'n korter detensieperiode dieselfde effek het.

Die problematiek van eskalerende strafmaatreëls (Fields, 2004:104) (cf. 2.6.2) is ook in hierdie skool waarneembaar. Detensie, wat aanvanklik bedoel is vir chroniese wangedrag en ernstige oortredings word nou byvoorbeeld aangewend wanneer 'n leerder per ongeluk 'n muur vuilsmeer:

"Dit het gereën en ons het buite gespeel. Toe ons in die klas kom ... toe ek so oor die muur vat, toe sit daar 'n bruin modderstreep ... die juffrou het gesê ek moet dit skoonmaak, maar ek het nie geweet hoe om 'n emmer en lappe en seep saam met my boeksak op die fiets by die skool te kry nie ... ek wou eintlik nog ... maar toe sien ek ek is klaar op vir detensie."

Hoewel die gevallestudie nie die ouers van die skool direk betrek nie, blyk dit tog dat nie al die ouers saamstem met die wyse waarop detensie tans gebruik word nie. Sommige onderwysers glo dat daar ouers is wat die stelsel doelbewus ondermyn, of wat nie die stelsel verstaan nie:

"Party ouers kan darem vir jou lekker leuens vertel ... hulle kry twee weke vooraf kennis as kind detensie moet sit, maar skielik die middag voor die tyd bel hulle met allerhande verskonings ..."

Vir jonger leerders (vanaf graad vier) is detensie 'n slegte ervaring. Die feit dat hulle saam met ouer leerders (tot en met graad twaalf) in detensie is, mag die ervaring vir hulle vererger. Tydens 'n detensiegeleentheid het die navorser 'n onderhoud probeer voer met 'n graad vier dogter wat vir die eerste keer in detensie was. Op 'n vraag oor hoe sy daarvoor voel, kon sy net sê: *"I'm scared ..."* Die sensitiewe hantering van jong leerders tydens detensie behoort dus pertinent aandag te geniet.

Opsommend: Uit die voorafgaande blyk dit dat sekere negatiewe fasette geïdentifiseer kan word ten opsigte van die wyse waarop detensie tans by die die Hoërskool Aan-die-Rant gebruik word. Dit blyk dat sommige onderwysers geen ander strategie gebruik om ontoepaslike gedrag te hanteer nie. Vir leerders wat gereeld in detensie is, word die afskrikwaarde daarvan soveel minder, dat lyk asof dit nie werklik 'n effek op hul gedrag het nie. Die uitskryf van skoolreëls word beleef as 'n sinnelose aktiwiteit. In die geval van leerders wat rook, word geen ander ondersteuning of voorkomende strategieë gebruik om die verslawing as sodanig aan te spreek nie. Vir jonger leerders is detensie 'n slegte ervaring, daarom behoort die sensitiewe hantering van hierdie leerders tydens detensie pertinent aandag te geniet. Die feit dat sommige ouers die detensie negatief ervaar, word nie pro-aktief hanteer nie; ouers word in die rol van teëstanders of ondermyners van die stelsel geplaas. Ander strategieë vir die vermindering van negatiewe gedrag, soos in die literatuur bespreek (onder andere Maag, 2004:304-319; Rogers, 2002; Zirpoli & Melloy, 1997:299-321), word slegs in beperkte mate deur individuele onderwysers gebruik.

2.6.4 Onmiddellike konsekwensies vir gedrag

"As the interval between the behavior and reinforcement increases, the relative effectiveness of the reinforcer decreases" (Zirpoli & Melloy, 1997:149).

'n Belangrike beginsel wat die sukses van programme vir gedragsmodifikasie bepaal, is dat straf of beloning so gou moontlik op die betrokke gedrag behoort te volg, aangesien uitgestelde reaksie minder effektief is (Witt *et al.*, 2004:13; Zirpoli & Melloy, 1997:149). Slegs wanneer 'n situasie so emosiebelaaï is dat onmiddellike optrede tot groter konflik mag lei, behoort reaksie op die aanleidende gedrag vir 'n kort tyd uitgestel te word (Rogers, 2002:103).

Onderwysers by die Hoërskool Aan-die-Rant het egter deurgaans aangedui dat hulle dit moeilik vind om onmiddellik op gedrag te reageer. Onmiddellike reaksie mag byvoorbeeld inbreuk maak op onderrigtyd. 'n Onderwyser stel dit so:

"Dit veroorsaak ook aanhoudende frustrasie ... jy is besig met 'n les, maar as 'n kind stout is, moet jy stop en punte aftrek. Dis 'n gedurige onderbreking van jou werk ... maar jy moet dit dadelik doen, anders beteken dit niks."

In hierdie verband sê 'n hoërskoolonderwyser: "Ek kan óf skoolhou óf poliesman speel ... ek kan nie altwee gelyk doen nie ..."

Tog is dit duidelik dat onderwysers gewoonlik nie huiwer om 'n les meermale te onderbreek om leerders oor die kole te haal wanneer hulle nie die nodige samewerking toon nie. Dit mag wees dat sommige onderwysers weerstand bied teen toekenning van punte (met die gepaardgaande administratiewe lading), en nie teen die feit dat hulle onmiddellik behoort te reageer op gedrag nie (*cf.* 2.6.2; 2.6.3).

'n Ander faset van dieselfde probleem verdien verdere aandag. Gedragrapporte word twee maal per kwartaal uitgedeel; terwyl die plegtigheid waartydens leerders beloon word, een maal per kwartaal plaasvind. Slegs leerders wat skuldig bevind is aan 'n 'ernstige oortreding' word tydens dieselfde week na detensie verwys. Leerders wag dus soms weke vir beloning van goeie gedrag, of straf vir negatiewe gedrag. Uit die onderhoude blyk dit dat sommige ouer leerders die blote toekenning van punte as straf of beloning ervaar. Vir jonger leerders, en veral vir leerders met Aandagtekort-Hiperaktiwiteitsversteuring (ATHV) (Green & Chee, 1997:81), is die tydsverloop tussen gedrag en versterking egter lank.

Onderwysers verwoord hierdie probleem so:

"Ons werk met gedragsmodifikasie ... ons werk met uitgestelde beloning en straf ... vir ons kinders, wat nie so goed visualiseer in die toekoms in nie ... uiteindelik raak die punte hulle hoegenaamd nie ..."

"... baie keer sit hulle daar [detensie] dan weet hulle nie eers meer wat het hulle gedoen nie ..."

Opsomming: Die feit dat straf en beloning soms vir lang tye uitgestel word, is 'n belangrike geïdentifiseerde tekort van die dissiplinêre program. Dit is duidelik dat daar 'n behoefte is aan strategieë om die toekenning van punte te hanteer sonder om akademiese tyd in te boet.

2.6.5 Konsekwente toepassing van die program

Behaviouriste beklemtoon dat konsekwente reaksie op gedrag 'n sleutelbeginsel is vir suksesvolle gedragsbestuur (Seifert & Hoffnung, 1994:383). Witt *et al.* (2004:24) beweer dat 'n gebrek aan konsekwente optrede mag lei tot aggressie en gebrekkige samewerking. Konsekwente optrede hou veral verband met "... *teachers' ability to follow through on their own policies*" (Garrahy, Cothran & Kulinna, 2005:60). Ander navorsers waarsku egter teen die gevaar van 'n rigiede sisteem wat geen ruimte bied aan faktore soos persoonlikheidsverskille of individuele behoeftes nie (Jackson & Panyan, 2002:116). Wanneer daar gepoog word om resepmatig die gedrag van 'n groot groep te bestuur, word dikwels teruggeval na simplistiese en voorskriftelike gevolge vir reëloortredings. Dit mag lei tot 'n program wat meer gerig is op die behoeftes van die sisteem (skool) as die behoeftes van individue.

Dit blyk dus dat daar twee teenoorstaande wyses waarop onderwysers 'n voorgeskrewe stel reëls mag toepas. Die een uiterste is onderwysers wat die reëls inkonsekwent gebruik, en dit toepas afhangende van faktore soos hul eie gemoedstemming of die tyd tot hul beskikking. Die ander uiterste is onderwysers wat reëls volgens die letter van die wet rigied navolg, ongeag eie waardesisteme en spesifieke omstandighede (Jackson & Panyan, 2002:115).

Die vraag ontstaan dus: is dit beter om te fokus op die konsekwente (maar moontlik rigiede en simplistiese) toepassing van 'n dissiplinêre program; of is 'n

program wat ruimte bied vir die herkenning van leerderbehoefte en persoonlike waardes meer effektief? Juis hier kom 'n belangrike verskil tussen die behaviorisme en voorstanders van PGO na vore (cf. 2.4). Die tradisionele behaviorisme ag subjektiewe faktore soos persoonlike waardes of die emosionele funksie van gedrag as irrelevant (Seifert & Hoffnung, 1994:383; Dreikurs, 1965:13-16). Daarteenoor beklemtoon diegene wat PGO gebruik dat alle gedrag 'n kommunikatiewe funksie het (Bambara & Kern, 2005:4), en dat die funksie van gedrag aangespreek behoort te word voordat dissiplinêre maatreëls enige sukses sal behaal (Jackson & Panyan, 2002:92-93; Dreikurs, 1965:25).

Daar is bevind dat onderwysers van die Hoërskool Aan-die-Rant dit moeilik vind om die dissiplinêre beleid van die skool konsekwent toe te pas. Beide die uiterstes wat beskryf is deur Jackson en Panyan (2002:115), soos hierbo uiteengesit, kom voor by die skool. Aan die een kant is onderwysers wat die skoolreëls toepas volgens die behoefte van die oomblik, soos die volgende aanhalings toon:

"Toepassing van die stelsel is nie altyd konsekwent nie ... mens leer naderhand wanneer om punte te gee en wanneer om net met 'n kind te praat."

"... dit gebeur dat 'n hele klas iets verkeerd doen maar een kind trek jou aandag en jy straf hom ... eintlik is dit nie so regverdig nie ... Jy moet die hele tyd 'n balans vind tussen die hoeveelheid energie wat jy het en die stelsel ... dis onmoontlik om die stelsel voluit toe te pas in enige klas. "

Aan die ander kant is onderwysers wat die stelsel rigied toepas:

"As hulle oortree, maak nie saak wat die rede is nie, moet ek hulle opskryf. Ek kan dit nie help nie. Al kry ek iemand jammer, ek moet by die reëls bly."

Daar is ook verskeie praktiese redes waarom onderwysers dit moeilik vind om die stelsel konsekwent toe te pas. Sommige onderwysers voel byvoorbeeld dat hulle nie die stelsel in alle leerareas wil gebruik nie:

"Ek dink ook dit hang af van die vak ... In sekere vakke soos Lewensoriëntering ... jy wil hulle juis aan die praat kry. Partykeer lyk die klas bietjie chaoties ... jy praat oor belangrike goed en jy wil graag sien dat die kinders betrokke is ... dit bly 'n probleem om die stelsel konsekwent toe te pas ..."

Sommige onderwysers, wat die program as tydrowend en omslagtig ervaar, poog om dit te vereenvoudig deur slegs op enkele oortredings te fokus: "... ek skryf hulle net vir huiswerk op, niks anders nie ..."

Verder ken sommige onderwysers detensies toe, selfs wanneer leerders, volgens die program, nie genoeg punte verloor het om dit te verdien nie (*cf.* 2.5):

"Ek het 'n ander reël; as ek hulle name drie keer op het, moet hulle detensie sit; maak nie saak hoeveel punte hulle het nie."

Dan is dit ook 'n realiteit dat onderwysers se persoonlikhede verskil, soos dit in die volgende gesprek deur verskillende onderwysers uitgespel is:

"Ek dink dit gaan oor onderwysers se persoonlikhede ..."

"Ons is nie almal dieselfde nie. Een ou skryf verskriklik baie op, 'n ander ou is meer toegeeflik. Op die ou end ... die een wat hulle opskryf ... "

"... is die vark ..."

"... of die heks in die skool ..."

"Maar ons is nie dieselfde nie ... "

Slegs een onderwyser het gerapporteer dat sy moeite doen met die konsekwente toepassing van die reëls. Sy glo dat die vrug daarvan duidelik blyk uit die positiewe resultate wat sy rapporteer:

"As jy dit konsekwent toepas, werk dit [die program] definitief. Ek gebruik dit, en daar is van my kinders onder die top tien elke keer. Ek beloon hulle. Daar is vir hulle niks so lekker as om 'n Vrydag af te kry nie, of om gewone klere aan te trek nie ... dis vir hulle 'n groot aansporing."

Opsommend: Geen dissiplinêre program in 'n skool sal effektief funksioneer sonder inagneming van persoonlikheidsverskille, leerderbehoefte of die unieke eise van elke leerarea nie. In hierdie verband mag dit wees dat die eise van die 'suiwer' behaviorisme binne skoolverband onrealisties is, en dat die benadering van PGO groter beweegruimte verleen.

2.6.6 Reëls

"Lack of rule clarity [is] ... related to aggressive and noncompliant child behaviors" (Witt et al., 2004:5).

2.6.6.1 Inleidende oriëntering

Reëls speel 'n sentrale rol in die bestuur van leerdergedrag. Dit is egter interessant dat navorsing toon dat reëls as sodanig, gedrag nie werklik beïnvloed nie (Barbetta et al., 2005:3-4). Uit die literatuur is dit duidelik dat daar spesifieke voorwaardes is waaraan effektiewe reëls behoort te voldoen.

2.6.6.2 Voorwaardes vir effektiewe formulering en toepassing van reëls

Voorwaardes vir effektiewe formulering en toepassing van reëls sluit die volgende in:

- die verhouding tussen onderwysers en leerders is van kardinale belang;
- leerders behoort gelei te word om eienaarskap van die reëls te aanvaar;
- die aantal reëls behoort beperk te word;
- reëls behoort spesifiek en meetbaar te wees;
- reëls behoort positief te wees; en
- reëls behoort direk onderrig te word.

Elk van die bogenoemde voorwaardes word vervolgens bespreek en waar relevant, in verband gebring met bevindinge uit hierdie studie. Een van die reëls van die Hoërskool Aan-die-Rant word daarna bespreek ter illustrasie van hoe die oneffektiewe toepassing van 'n reël juis mag lei tot dissiplinêre probleme.

Die verhouding tussen onderwysers en leerders: Wedersydse vertroue tussen onderwysers en leerders word allerweë gesien as die belangrikste enkele faktor wat gehoorsaamheid aan skoolreëls bepaal (Cameron & Sheppard, 2006:18-19). Die gebrek aan sodanige positiewe verhoudings mag dus 'n grondliggende oorsaak van dissiplinêre probleme wees.

Onderwysers is geneig om hulself te distansieer van 'moeilike' leerders (Cameron & Sheppard, 2006:18). Dit impliseer dat hierdie leerders dan moet klaarkom sonder die volwasse ondersteuning en begrip waaraan juis hulle 'n pertinente behoefte het. Leerders wat op hierdie wyse vervreemd raak van onderwysers, ervaar dan ook weinig motivering om skoolreëls te gehoorsaam.

By die Hoërskool Aan-die-Rant is bevind dat baie onderwysers werklik poog om 'n positiewe verhouding met leerders te handhaaf, en dat veral die skoolhoof oor die algemeen geliefd onder die leerders is. 'n Leerder verduidelik:

"Ek het baie respek vir daardie meneer [die hoof]. As jy eerlik met hom is, sal hy altyd probeer verstaan."

Sekere onderwysers fokus egter meer op die kognitiewe fasette van hul taak; terwyl straf (en soms beloning) slegs meganies uitgedeel word deur die toekenning van punte. Die kwalitatiewe data toon duidelik dat, wanneer 'n onderwyser daarin slaag om positiewe verhoudinge óf met 'n individuele leerder, óf met 'n klas te handhaaf, die gehoorsaamheid aan skoolreëls onteenseglik verbeter.

Leerders behoort eienaarskap van reëls te aanvaar: Die SA Skolewet (Wet 84 van 1996, seksie 8(1)) vereis dat hoërskoolleerders betrokke moet wees by die formulering van 'n skool se gedragskode en die skoolreëls (RSA, 1996). Navorsing toon ook dat daar spesifieke voordele verbonde is aan 'n proses waar leerders betrokke is by die formulering van reëls (Barbetta *et al.*, 2005:4; Rogers, 2002:27-29). Leerders en onderwysers behoort dus saam 'n gedragskode te ontwikkel, deur saam te besluit oor regte, verantwoordelikhede, reëls, gevolge van ontoepaslike gedrag en 'n ondersteuningsplan vir leerders wat gedragsprobleme openbaar (Rogers, 2002:27). Deur middel van hierdie proses word leerders gelei om mede-eienaars te word van hul skool se reëls.

Tydens die aanvanklike ontwikkeling van die huidige skoolreëls en dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant - sowat vyf jaar gelede - is leerders en onderwysers wel gevra om insette te lewer. Die finale program is daarna geformuleer deur 'n komitee, saamgestel uit senior onderwysers. Volgens die skoolhoof is daar tydens die ontwikkelingsfase werklik gepoog om almal se aanbevelings in ag te neem. Dit is een rede waarom die huidige program ietwat lomp en omslagtig voorkom. Dit blyk egter duidelik dat die huidige leerders glo dat hulle geen outentieke inspraak het in die skool se dissiplinêre program nie.

Die navorser het tydens verskeie fokusgroeponderhoude 'n opstandige magteloosheid by sommige leerders waargeneem; 'n emosie wat beskryf kan word as:

"... a kind of personal betrayal and rejection ... a loss of trust and a sense of vulnerability and powerlessness in their relationships with teachers" (Cameron & Sheppard, 2006:18).

Hierdie saak is tydens onderhoude met onderwysers aangeraak, en die volgende reaksie van 'n personeellid mag 'n element van die waarheid bevat:

"Hierdie kinders gaan so maklik in die victim mode in ... hulle kla te maklik".

Die navorser vind dit egter uiters interessant as Marshall (2005:51) skryf:

"... students who have no ownership in the decisions, take on a victimhood mentality ...".

Die moontlikheid bestaan dat, indien leerders gelei sou word om mede-eienaars van hul skool se reëls te wees, die sogenaamde '*victim mode*' ook sal verminder.

Die aantal reëls behoort beperk te word: Té veel reëls bemoeilik die toepassing daarvan (Barbetta *et al.*, 2005:4). Enkele reëls, wat 'n sekere aspek van gedrag aanspreek, behaal meer sukses (Rogers, 2002:30). Kort stelling reëls mag byvoorbeeld geformuleer word vir spesifieke situasies, soos gedrag tydens groepwerk of aan die einde van 'n periode.

In 'n poging om elke moontlike negatiewe gedragswyse by hul reëls in te sluit, lys die Hoërskool Aan-die-Rant 'n totaal van 79 negatiewe optredes waarvoor punte verbeur kan word. Hierdie omslagtige lys van negatieweiteit mag een van die redes wees waarom beide personeel en leerders dit moeilik implementeerbaar vind.

Reëls behoort spesifiek en meetbaar te wees: Dit is belangrik dat reëls eenvoudig, duidelik, spesifiek en meetbaar behoort te wees (Witt *et al.*, 2004:5; Zirpoli & Melloy, 1997:155). 'n Reël wat sê dat leerders aan die begin van 'n

periode hul boeke en penne op hul tafels moet hê, is dus meer effektief as 'n reël wat sê dat hulle gereed moet wees om te leer (Barbetta *et al.*, 2005:4).

Hoewel die Hoërskool Aan-die-Rant se gedragskode nie in die vorm van reëls uiteengesit is nie, maar bestaan uit 'n lys van tipes gedrag, word daar in 'n mate voldoen aan die vereiste dat reëls eenvoudig en spesifiek behoort te wees. Sommige van die reëls ten opsigte van negatiewe gedrag is duidelik gestel, byvoorbeeld "besit sigarette, vuurhoutjies of aanstekers" verdien vyf negatiewe punte. Die meerderheid van optredes wat in die gedragskode gelys word, byvoorbeeld "negatiewe gesindheid" en "dislojaliteit"; asook "vriendelikheid" en "verdraagsaamheid", is egter onderworpe aan verskillende interpretasies deur verskillende persone. Die feit dat punte toegeken word vir gedragswyses wat moontlik meer te doen het met persoonlikheidseienskappe as spesifieke optredes, maak dit moeilik om direk te onderrig, en onmoontlik om te meet. Hierdie reëls voldoen dus nie aan empiries-ondersteunde beginsels vir reëls wat gebruik kan word om positiewe gedrag te bevorder nie.

Reëls behoort positief te wees: 'n Verdere kenmerk van effektiewe reëls is dat dit positief gestel behoort te word. Positiewe reëls fokus leerdergedrag op wat om te doen, in plaas van wat om nie te doen nie (Harlan, 1996:76). Dus is die reël: "Ons steek ons hande op vir toestemming om te praat"; beter as 'n reël wat sê: "Moenie antwoorde uitskree nie" (Barbetta *et al.*, 2005:4; Rogers, 2002:31). Zirpoli en Melloy (1997:155) vind dat, indien reëls negatief gestel word (deur te sê wat leerders nie mag doen nie), onderwysers meer op straf fokus; terwyl reëls wat positief gestel word, hulle help om positiewe gedrag te beloon. 'n Negatiewe reël bevorder nie noodwendig korrekte optrede nie. Dit is eenvoudig om 'n reël te stel wat sê: "geen vloekery toegelaat"; dit is veel moeiliker om leerders te leer hoe om met respek te kommunikeer en hulself konstruktief uit te druk (DiGiulio, 1995:18).

Reëls behoort direk onderrig te word: Onderwysers behoort te verseker dat leerders die skoolreëls ken en verstaan. Daarom behoort reëls en gedragstrylyne direk onderrig te word, of (in die geval van jong leerders) selfs deur rollespel ingeoefen te word (Barbetta *et al.*, 2005:4-5; Harlan, 1996:77). Verskeie studies toon dat, wanneer leerders op pro-aktiewe wyse onderrig word in hoe om korrek op te tree, en die korrekte optrede deurgaans positiewe erkenning ontvang, positiewe gedrag vasgelê word (Witt *et al.*, 2004:5; Zirpoli en Melloy, 1997:289). So byvoorbeeld mag 'n onderwyser voor die aanvang van 'n groepswerkaktiwiteit 'n minuut of twee spandeer om die reëls wat die leerders vir hulself ten opsigte van groepswerk geformuleer het, te hersien.

By die Hoërskool Aan-die-Rant is geen aanduiding gevind dat reëls onderrig en ingeoefen word nie. Dit blyk dat onderwysers aanneem dat alle leerders, ook die leerders wat nuut in die skool is, die reëls verstaan en weet hoe om dit na te volg. Nuwe personeellede word ook nie opgelei in die beginsels of gebruik van die skool se dissiplinêre stelsel nie, maar ontvang 'n uitdeeltuk waarin die program uiteengesit word.

Laatkom vir klas: Die toepassing van een van verskeie voorbeelde van reëls wat nie aan die vereistes wat hierbo beskryf is, voldoen nie, naamlik die reël met betrekking tot laat kom vir klas, word vervolgens bespreek. Hierdie voorbeeld illustreer hoe onderwysers onwetend mag bydra tot gedrag wat geïnterpreteer mag word as 'n dissiplinêre probleem.

Volgens die skoolreëls is laatkommery 'n oortreding wat een negatiewe punt verdien. Daar word egter nie op meetbare wyse gespesifiseer wanneer 'n leerder 'laat' is nie. Tydens 'n fokusgroeponderhoud, toe gevra is presies wanneer hulle laat is vir klas, het 'n leerder vinnig geantwoord: "As jy te lank na die onderwyser daar aankom!"

Leerders het hul probleem ten opsigte van laatkommery soos volg uiteengesit:

"Ons mag pouse op die rugbyveld speel, en as die klok lui, moet ons nog skoene aantrek en as ons dan by die klas kom, sê die meneer ons is te laat."

"... 'n juffrou praat dalk nog met jou ... dan kom jy laat by die volgende klas en word jy opgeskryf ..."

"As ons laat kom is die hel los, maar as die onderwysers nog staan en gesels en laat is, maak dit nie saak nie ..."

'n Betekenisvolle groep leerders van die Hoërskool Aan-die-Rant is daarheen verwys as gevolg van ATHV of serebrale gestremdheid. Een kenmerk van beide hierdie leerversperrings is dat dit beplanning en tydsbestuur bemoeilik (Harris, 1998:142-143; Green & Chee, 1997:3, 195). Indien die skool hierdie behoefte van leerders in ag neem tydens gedragsbestuur, en leerders ondersteun deur eenvoudige meganismes in plek te stel (byvoorbeeld twee klokke aan die einde van pouse) mag dit die problematiek rondom laatkommery in 'n mate oplos.

Onderwyseroptrede, soos uit leerders se perspektief hierbo beskryf, mag 'n negatiewe impak op die gedrag hê. Wanneer skoolreëls vir leerders nie sin maak nie, wanneer straf lukraak en onsistematies volg op situasies waaroor leerders nie beheer het nie en wanneer onderwyseroptrede gesien word as onregverdig, neem die moontlikheid vir ontwrigtende gedrag juis toe. Die ironie is dat onderwysers op hierdie wyse juis mag bydra tot dissiplinêre probleme.

Opsomming: Uit die voorafgaande blyk dit dus dat die formulering en toepassing van reëls by die Hoërskool Aan-die-Rant soms afwyk van beginsels wat deur navorsing ondersteun word. Daarby bestaan die persepsie onder leerders dat die vereistes van die SA Skolewet (RSA, 1996) ten opsigte van leerderbetrokkenheid by die formulering van die gedragskode, nie op outentieke wyse geïmplementeer word nie.

2.6.7 Leerderbehoefte

2.6.7.1 Inleidende oriëntering

Aangesien alle gedrag 'n kommunikatiewe funksie het (Cameron & Shepard, 2006:19; Barbetta *et al.*, 2005:1-2), beveel voorstanders van PGO aan dat onderwysers vasstel wat die oorsaak of funksie van ontoepaslike leerdergedrag is. Indien onderliggende leerderbehoefte nie aangespreek word nie, sal die ontwrigtende gedrag nie gestaak word nie, ten spyte van die moontlike negatiewe gevolge wat dit vir die leerder inhou. In hierdie afdeling word op twee tipes leerderbehoefte gefokus: eerstens op dit wat tradisioneel bekend gestaan het as spesiale onderwysbehoefte (leerders met spesifieke leerversperrings of gestremdhede) (*cf.* 1.5.2.1); en tweedens op emosioneel-sosiale behoeftes wat mag lei tot ontwrigtende leerdergedrag.

2.6.7.2 Spesiale onderwysbehoefte

In Witskrif 6 (RSA DoE, 2001), waarin 'n wye reeks aanpassings van die tradisionele onderwysstelsel aanbeveel word ter wille van die implementering van insluitende onderwys, word die ondersteuning en bestuur van leerdergedrag nooit pertinent genoem nie. Die enigste verlangse verwysing hierna word gevind in 'n bespreking van verskeie fasette van die skoolsituasie wat leerversperrings mag veroorsaak, waaronder die bestuur en organisasie van die klaskamer genoem word (RSA DoE, 2001:32). Die navorser glo egter dat die gees en gesindheid van

Witskrif 6, soos van die insluitende onderwysbenadering, impliseer dat leerversperrings in ag geneem behoort te word wanneer problematiese leerdergedrag ter sprake is.

In die VSA bepaal die wet dat, indien gedragsprobleme verband hou met 'n gediagnoseerde gestremdheid (soos 'n intellektuele gestremdheid), dit in ag geneem moet word tydens die dissiplinêre proses (Meese, 2001:123-124) (cf. 1.5.2.1). Daar behoort byvoorbeeld vasgestel te word of die gestremdheid veroorsaak dat 'n betrokke leerder nie die gevolge van sy/haar gedrag begryp nie, of nie sy/haar gedrag kan beheer nie. In Suid-Afrika word die effek van gestremdheid nie tot dieselfde mate deur die wet erken nie (Van Staden, kenner van Onderwysreg, persoonlike kommunikasie, 15 Mei 2006). Dit is opvallend dat nie alle dokumente wat deur Suid-Afrikaanse onderwysowerhede vrygestel word, in hierdie verband ooreenstem nie. Nie die SA Skolewet (RSA, 1996) of die dokument wat alternatiewe tot lyfstraf bespreek (RSA DoE, 2000), reflekteer die gesindheid van Witskrif 6 (RSA DoE, 2001) met betrekking tot die akkommodering van leerderbehoefte nie. Dit blyk dus dat daar in hierdie verband nog leemtes is wat nie deur die Suid-Afrikaanse wetgewer aangespreek is nie.

Geen verwysing na spesiale onderwysbehoefte is in die gedragskodes van die Hoërskool Aan-die-Rant, of van die hoofstroomskole wat aan die voorafondersoek deelgeneem het, gevind nie. Verder kon nie een van die betrokke prinsipale aandui dat spesifieke leerversperrings tydens dissiplinêre prosesse in ag geneem word nie.

Een van die sielkundiges op die personeel van Hoërskool Aan-die-Rant het die probleem soos volg beskryf:

"Die grootste groep wat probleme gee, is die leerders met ADHD ... nie al die personeel verstaan die impak van hulle gestremdheid nie ... 'n kind word na ons verwys met 'n spesifieke neurologiese probleem, maar as hy volgens sy gestremdheid optree, word hy dalk gestraf ... hy het byvoorbeeld 'n spraakprobleem ... maar as hy homself op ander maniere uitdruk, word dit as 'n gedragsprobleem gesien ..."

Dieselfde probleem is tydens 'n detensiegeleentheid deur 'n leerder aangespreek:

"Ek kry detensie want ek is hiperaktief en ek praat baie ... dan raak die onderwysers moeg vir my. Ek skree somer uit ... ek vergeet om my hand op te steek. Elke slag as ek klaar detensie gesit het, sê ek net vir myself ... ek worry nie daaroor nie. Ek kan dit nie help nie ..."

Uit die aanhalings hierbo is dit duidelik dat nie alle onderwysers by 'n spesiale skool soos Aan-die-Rant noodwendig die impak van 'n gestremdheid soos ATHV op leerdergedrag in ag neem nie; en dat die manifestering van 'n gestremdheid in die gedrag van 'n leerder, geïnterpreteer mag word as 'n gedragsprobleem.

Tydens onderhoude het onderwysers telkemale aangedui dat hulle glo dat dit onregverdig sou wees om leerderbehoefte in ag te neem tydens die dissiplinêre proses. Die persepsie dat alle leerders eenders behandel behoort te word, speel 'n belangrike rol in hierdie verband:

"... jy kan tog nie die een kind toelaat om iets te doen ... want hy het ADHD ... maar sy maat mag dit nie doen nie ... want hy het 'n ander diagnose ... 'n kind het nie daardie perspektief nie ... hulle dink jy is onregverdig ..."

Tog toon bevindinge dat die meeste onderwysers wel individualiseer wanneer hulle leerders straf:

"Soms vra hulle my ... waarom doen jy dit met my, maar nie met hom nie ... dan sê ek: 'Want dis soos dit is ...' Dan sê hulle: '*But it's not fair*'. Ek vra altyd: '*Who said life was fair?*'".

"Vir een kind kan ek dit gee ['n straf] en hy luister; maar 'n ander kind kan ek net aangeluier en sy bars in trane uit ... my dilemma is dat ek al twee daardie kinders moet dissiplineer ... die een met wie ek kwaai was, kla gou: 'Meneer het my nou gestraf, en die ander een wat dieselfde gedoen het, sy word net aangekyk ...' Mens moet kinders leer dat hulle verskil ... ek hanteer julle verskillend ..."

Ten spyte van die insig wat in die voorafgaande aanhalings getoon word, was al die onderwysers in daardie fokusgroeponderhoud oortuig daarvan dat dit onregverdig en onprakties sou wees om leerversperrings pertinent in ag te neem tydens die hantering van ontwrigtende gedrag. Dit lyk dus asof onderwysers wel intuïtief strafmaatreëls by leerders se behoeftes aanpas, maar terselfdertyd glo dat dit onregverdig sou wees om leerversperrings in ag te neem tydens gedragsbestuur.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die komplekse vraagstukke in hierdie verband beslis nog nie op diepgaande wyse aangepreek is nie - nie deur die Suid-Afrikaanse wetgewer nie, en veral ook nie tydens die opleiding van onderwysers nie. Die onderliggende beginsel van insluitende onderwys, wat aandui dat die totale onderwysstelsel sensitief moet wees vir leerderbehoefte (RSA DoE, 2001:17), word tans nie binne die dissiplinêre prosesse of die gedragskodes van die skole wat aan hierdie studie deelgeneem het, erken nie.

2.6.7.3 Emosioneel-sosiale behoeftes

Wanneer daar tydens die dissiplinêre proses gefokus word op leerderbehoefte, is dit belangrik om nie slegs leerversperrings soos sekere gestremdhede in ag te neem nie, maar veral ook die sosiaal-emosionele behoeftes van leerders (Malmgren *et al.*, 2005:37; Brooks, 2004:5-7; Fields, 2004:110).

Die klassieke model van Dreikurs (1965:12-17) illustreer hoe onvervulde sosiale en emosionele behoeftes mag bydra tot die eskalering van ontoepaslike gedrag. In navolging van Alfred Adler beklemtoon Dreikurs dat alle gedrag gerig word deur die behoefte aan sosiale erkenning; die behoefte om aanvaar te word (Jackson & Panyan, 2002:26; Dreikurs, 1965:6). 'n Gedissiplineerde leerder verkry sosiale aanvaarding deur aan te pas by die vereistes en behoeftes van die groep. Leerders wat, om watter rede ook al, nie daarin slaag om aan die vereistes te voldoen nie, mag poog om deur middel van ontoepaslike gedrag sosiale status te verkry. Dit mag lei tot 'n hiërgargie van swak gedrag wat gebaseer is op 'foutiewe doelstellinge' (Malmgren *et al.*, 2005:37; Dreikurs, 1965:13).

Dreikurs sit dit so uiteen: 'n leerder wie se behoefte aan sosiale erkenning nie vervul word nie, openbaar gedrag wat daarop gemik is om die aandag van onderwysers en mede-leerders te verkry. Indien die verlangde erkenning nie verkry word nie, raak die leerder in 'n magstryd met die onderwyser betrokke deur byvoorbeeld opponerend of negatief op te tree. Wanneer sukses (in die vorm van sosiale erkenning) steeds nie behaal word nie, poog so 'n leerder om wraak te neem, onder andere deur onbeskoftheid, bullebakkerie of vandalisme. Uiteindelik mag dié leerders verval in "*displays of inadequacy*", wat beteken dat hulle apaties en onbetrokke raak.

Hoewel hierdie model nie maklik empiries bewysbaar is nie, blyk dit 'n logiese uiteensetting te wees van die wyse waarop onvervulde sosiaal-emosionele behoeftes leerders mag aanmoedig om steeds meer ontwrigtende en ontoepaslike gedrag in die klaskamer te openbaar. Dit is ironies dat strenger strafmaatreëls juis aan die behoefte wat 'n leerder vir sosiale erkenning het, mag voldoen; en dus mag dien as versterkers vir ontwrigtende gedrag (Meese, 2001:119).

Die feit dat strafmaatreëls juis mag lei tot die vervulling van leerderbehoefte, is duidelik deur onderwysers verwoord:

"... partykeer word dit 'n kompetisie om te kyk wie die meeste negatiewe punte kan kry ..."

"Maar dieselfde ouens moet volgende Vrydag weer detensie sit. So dis of dit vir hulle iets om op trots te wees, hulle spog daarmee, dis vir hulle aandag ..."

Wanneer 'n onderwyser daarin slaag om die aanleidende oorsaak van die swak gedrag te identifiseer, en die wettige behoeftes van 'n leerder op positiewe wyse vervul, is dit moontlik om die negatiewe hiërargie van eskalerende gedragsprobleme, soos hierbo beskryf, te onderbreek. Op hierdie wyse sal die vervulling van behoeftes, eerder as strenger strafmaatreëls, tot positiewe gedrag lei.

2.7 SLOTPERSPEKTIEF

Hierdie studie is onderneem om die wyse waarop leerdergedrag by 'n spesifieke skool bestuur word, deur middel van 'n gevallestudie te evalueer. Uit die data wat verwerf is, is verskeie tendense geïdentifiseer; wat die kompleksiteit en problematiek van die daarstelling van 'n holistiese dissiplinêre program duidelik illustreer. Dit blyk dat fasette wat aandag behoort te geniet tydens die implementering van so 'n program die gebruik van beloning (en nie slegs straf nie); asook die feit dat reaksie op gedrag nie te ver van die gedrag verwyderd behoort te wees nie, insluit. Dit is verder essensieel dat kernbeginsels, wat die effektiwiteit van die formulering en toepassing van reëls bepaal, in ag geneem word. Die ontmoeting van wettige leerderbehoefte behoort deurgaans as prioriteit te dien.

Hoewel die Hoërskool Aan-die-Rant poog om die beginsels van gedragsmodifikasie te gebruik om leerdergedrag te bestuur, vermoed die navorser dat die meerderheid onderwysers nie oor die nodige teoretiese kennis beskik om besluitneming op empiries-begronde beginsels te fundeer nie (of dalk verkies om dit nie te gebruik nie). Dit mag ook wees dat onderwysers onvoldoende ondersteuning ontvang in die ontwikkeling van die nodige kennis en vaardighede vir die toepassing van die program. Oor die algemeen lyk asof sommige

onderwysers intuïtief (en soms emosioneel) reageer teenoor ontwrigtende gedrag. Belangrike beginsels van effektiewe gedragsmodifikasie word in sommige gevalle lukraak en volgens die persoonlike interpretasie van elke onderwyser gebruik.

'n Ander oorkoepelende faktor is die feit dat die lewens- en wêreldbeskouing van onderwysers, met die persoonlike waardes wat daaruit voortvloei, 'n direkte impak het op die wyse waarop die beginsels van gedragsmodifikasie geïnterpreteer en toegepas word. Slegs een voorbeeld word genoem: ten spyte van die feit dat beloning allerweë gesien word as die mees effektiewe wyse om positiewe gedrag te versterk, glo baie onderwysers van die Hoërskool Aan-die-Rant dat leerders nie beloon behoort te word vir 'alledaagse' positiewe optrede nie.

Die nood van beide onderwysers en leerders in hierdie verband toon onomwonde die behoefte aan toeganklike en empiries-begronde strategieë vir die effektiewe bestuur van leerdergedrag in die deelnemende skole.

VERWYSINGS

- Ayers, H., Clarke, D. & Murray, A. 1995. Perspectives on behaviour: a practical guide to effective interventions for teachers. London: David Fulton.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. The practice of social research. Cape Town: Oxford University.
- Bambara, L.M. 2005. Evolution of positive behavior support. In: Bambara, L.M. & Kern, L. (eds.). Individualized supports for students with problem behaviors - designing positive behavior plans. London: Guilford.
- Barbetta, P.M., Norona, K.L. & Bicar, D.F. 2005. Classroom behavior management: a dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure* 49(3). <http://web16.epnet.com> Toegang: 24 Oktober 2005.
- Bassey, M. 1999. Case study research in educational settings. Buckingham: Open University.

- Brooks, R.B. 2004. To touch the hearts and minds of students with learning disabilities: the power of mindsets and expectations. *Learning Disabilities: a Contemporary Journal* 2(1):1-8.
- Cameron, M. & Sheppard, S.M. 2006. School discipline and social work practice: application of research and theory to intervention. *Children and Schools* 28(1):15-22.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Cowley, S. 2001. *Getting the buggers to behave*. London: Continuum.
- Crone, D.A. & Horner, R.H. 2003. *Building positive behavior support systems in schools - functional behavior assessment*. London: Guilford.
- Department of Education. 2000. *Alternatives to corporal punishment: a practical guide for educators to develop and maintain a culture of discipline, dignity and respect in the classroom*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 2001. *Education White Paper 6. Special needs education: building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printer.
- DiGiulio, R. 1995. *Positive classroom management*. Thousand Oaks: Corwin.
- Dreikurs, R. 1965. *Psychology in the classroom*. London: Staples.
- Eloff, I., Engelbrecht, P. & Swart, E. 2000. Stress areas and coping skills of South African teachers in the implementation of inclusive education. *Proceedings of the International Special Education Congress (ISEC)*. 24-28 July 2000. Manchester, England.
- Fields, B. 2004. Breaking the cycle of office referrals and suspensions: defensive management. *Educational Psychology in Practice* 20(2):103-115.
- Forlin, C. & Engelbrecht, P. 1998. Pre-service teacher education for inclusive education in Australia and South Africa. *SA Journal for Higher Education* 12 (2):215-223.
- Galant, F.H.M. 2002. *Die effek van onderwystransformasie op die motivering en beroepsbeleving van onderwysers in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement*. Ph.D.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.

- Garrahy, D.A., Cothran, D.J. & Kulinna, P.H. 2005. Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge. *The Journal of Educational Research* 99(1):56 - 63.
- Green, C. & Chee, K. 1997. Understanding ADHD: a parent's guide to Attention Deficit Hyperactivity Disorder in children. London: Vermillion.
- Hall, E., Altman, M., Nkomo, N., Peltzer, K. & Zuma, K. 2005. Potential attrition in education - the impact of job satisfaction, morale, workload and HIV/AIDS. Report prepared by the Human Sciences Research Council (HSRC) and the Medical Research Council of South Africa (MRC). Cape Town: Human Sciences Research Council Press. Available at www.hsrcpress.ac.za Toegang: 12 Maart 2007.
- Harlan, J.C. 1996. Behavior management strategies for teachers. Springfield: Charles C. Thomas.
- Harris, J. 1998. Cerebral Palsy. In: Howlin, P. (ed.). Behavioural approaches to problems in childhood. London: Cambridge University.
- Henning, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.
- Hough, A., O'Niell, V., Matross, C., Killian, B. & Van der Riet, M. 2007. Trying to understand corporal punishment: a socio-historical reflection on the experiences of learners in and around Richmond, KZN. Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Jackson, L. & Panyan, M.V. 2002. Positive behavioral support in the classroom: principles and practices. Baltimore: Paul Brookes.
- Kitzinger, J. & Barbour, R.S. 1999. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (eds.). Developing focus group research: politics, theory and practice. London: SAGE.
- Knight, P.T. 2002. Small-scale research. London: SAGE.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. 2000. Focus groups: a practical guide for applied research. Third edition. London: SAGE.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. London: SAGE.

- Lessing, A.C. & Dreyer, J. 2007. Every teacher's dream: discipline is no longer a problem in South African schools! Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Maag, J.W. 2004. Behavior management: from theoretical implications to practical applications. Second edition. Toronto: Thomson.
- Mabeda, M.S. & Prinsloo, E. 2000. Perceptions of discipline and ensuing discipline problems in secondary education. *SA Journal of Education* 20(1):34-41.
- Malmgren, K.W., Trezek, B.J. & Paul, P.V. 2005. Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *The Clearing House* 79(1):36-39.
- Marshall, M. 2005. Discipline without stress, punishments or rewards. *The Clearing House* 79(1):51-54.
- Masitsa, M.G. 2007. Discipline and punishment in township schools in South Africa: unresolved problems. Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. Research in education: a conceptual introduction. Fifth edition. New York: Longman.
- Meese, R.L. 2001. Teaching learners with mild disabilities: integrating research and practice. Second edition. London: Thomson.
- Meyer, W.F., Moore, C. & Viljoen, H.G. 1997. Personologie: van individu tot ekosisteem. Johannesburg: Heinemann.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Second edition. London: SAGE.
- Mitchem, K.J. 2005. Be proactive: including students with challenging behavior in your classroom. *Intervention in School and Clinic* 40(3):188-191.
- Mwamwenda, T.S. 2004. Educational Psychology: an African perspective. Third edition. Sandton: Heinemann.
- Rapport. Kultuur bemoeilik skooltug. 8 April 2007:8.
- Republic of South Africa. 1996. South African Schools Act, Act 84 of 1996. Available at <http://www.polity.org.za/html/govdocs/legislation/1996/act96-084.html> Toegang: 30 Januarie 2007.

- Rogers, B. 2002. Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support. London: Paul Chapman.
- RSA: sien Republic of South Africa.
- Safran, S.P. & Oswald, K. 2003. Positive behavior supports: can schools reshape disciplinary practices? *Council for Exceptional Children* 69(3):361-37.
- Seifert, K.L. & Hoffnung, R.J. 1994. Child and adolescent development. Third edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Sowetan. Archaic discipline is criminal. 13 February 2007:10.
- Volksblad, Die. Bring terug die kweperlat! 24 Januarie 2006:1.
- Witt, J.C., VanDerHeyden, A.M. & Gilbertson, D. 2004. Troubleshooting behavioral interventions: a systematic process for finding and eliminating problems. *School Psychology Review* 33(3). <http://web16.epnet.com> Toegang: 24 Oktober 2005.
- Zirpoli, T.J. & Melloy, K.J. 1997. Behavior management: applications for teachers and parents. Second edition. Upper Saddle River: Merrill.

**DIE ROL VAN WAARDES
IN DIE KEUSE VAN DISSIPLINÊRE
STRATEGIEË: 'N INTERPRETIEWE PERSPEKTIEF**

ABSTRAK

Die effektiewe bestuur en ondersteuning van leerdergedrag is van die belangrikste fasette van kwaliteitonderwys. Hoewel die literatuur onomwonde toon dat straf oor die algemeen oneffektief is om gedrag oor die lang termyn positief te beïnvloed, blyk dit dat die gebruik van straf vir baie onderwysers steeds die eerste keuse is tydens die hantering van dissiplinêre probleme. Daarteenoor geniet die gebruik van versterking of beloning vir positiewe optrede sterk navorsingsteun, terwyl baie onderwysers steeds glo dat dit niks minder as omkoperij is nie. In hierdie studie, wat benader is vanuit die kwalitatiewe en interpretiewe perspektief, word die rol van onderwysers se persoonlike waardes en oortuigings in die hantering van leerdergedrag bestudeer. Die feit dat lyfstraf, ten spyte van die verbod daarop, steeds algemeen in Suid-Afrikaanse skole gebruik word, illustreer die frustrasie wat ontstaan wanneer die kollektiewe waardes van sommige ouers en onderwysers in konflik is met die waardes van 'n spesifieke onderwysbeleid. Die waardes en oortuigings van onderwysers behoort in ag geneem te word tydens voordiensopleiding en professionele ontwikkeling. Indien dit nie gebeur nie, mag die diskrepansie tussen die waardes van onderwysbeleid en skole se gedragskodes enersyds, en onderwyserwaardes andersyds, steeds voortduur.

3.1 INLEIDING

Hoewel goeie dissipline in die skool en klaskamer van kardinale belang is vir kwaliteitonderwys (Mitchem, 2005:188; Meese, 2001:96; RSA DoE, 2000), ervaar sommige onderwysers intense frustrasie in hierdie verband. Onvermoë om leerdergedrag effektief te beïnvloed, dra inderdaad by tot die feit dat daar onderwysers is wat ly aan uitbranding, hul professie as onaangenaam beskou of

dit oorweeg om te bedank. Hierdie tendens word beskryf beide op internasionale gebied (Garrahy, Cothran & Kulinna, 2005:57; Malmgren, Trezek & Paul, 2005:36), en in Suid-Afrika (Hall, Altman, Nkomo, Peltzer & Zuma, 2005:19; Galant, 2002:330).

In die internasionale onderwysgemeenskap, en veral in die VSA, val groter klem tans op 'n pro-aktiewe en positiewe benadering tot gedragsondersteuning (Bambara, 2005; Fields, 2004; Crone & Horner, 2003; Jackson & Panyan, 2002). Hoewel dit blyk dat ook nie alle skole en opvoedkundiges in die VSA of Brittanje die waardes en kernbeginsels van positiewe dissipline ondersteun nie (Cameron & Sheppard, 2006; Araújo, 2005), is dit 'n benadering wat tans sterk veld wen en ook goeie navorsingsteun geniet (Bambara, 2005; Safran & Oswald, 2003).

Daarteenoor blyk dit dat baie onderwysers in Suid-Afrika steeds steun op reaktiewe strafmaatreëls in 'n poging om negatiewe leerdergedrag te beperk (Lessing & Dreyer, 2007:120). Die vraag kan gestel word waarom sommige Suid-Afrikaners, in teëstelling met duidelike internasionale tendense, steeds glo dat die oplossing vir gedragsprobleme gevind behoort te word in strenger strafmaatreëls en meer kontrolerende onderwyseroptrede.

'n Belangrike oorsaak hiervan is waarskynlik geleë in die feit dat opvoedkundige besluitneming, dus ook die keuse van dissiplinêre strategieë, gerig word deur diepliggende persoonlike en gemeenskaplike waardes. Waardes, wat bepaal hoe mense dinge waarneem, interpreteer en evalueer (Butroyd, 1997:3; Manstead, 1997:245), beïnvloed die optrede van individue en groepe op kragtige wyse (Zuber-Skerritt, 2001:8). Keuses wat onderwysers daagliks uitoefen ten opsigte van watter tipe dissiplinêre strategieë om te gebruik, word dus ook in alle waarskynlikheid gerig deur persoonlike waardes en oortuigings.

Hierdie artikel verteenwoordig een faset van 'n groter studie, waarin skooldissipline in die insluitende Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ondersoek word. Tydens die eerste fase van die totale projek is die dissiplinêre program van 'n spesiale skool deur middel van 'n evaluerende gevallestudie bestudeer (*cf.* Artikel 2), terwyl daar ook spesifiek gefokus is op die behoeftes van onderwysers in hierdie verband (*cf.*

Artikel 1). Tydens die tweede fase beplan die navorser om, deur middel van deelnemende aksienavorsing, betrokke te wees by aanpassings aan en veranderinge van die genoemde program. Voordat hierdie tweede fase geloods word, is dit egter belangrik om die waardes en oortuigings van onderwysers en leerders te verken; en ook te probeer vasstel vanuit watter filosofiese raamwerk of 'kultuur' die deelnemende skool as 'n omvattende sisteem funksioneer. Hierdie ondersoek vorm dus 'n essensiële skakel tussen die twee fases van die groter projek.

In hierdie ondersoek val die soeklig op dit wat onderwysers individueel en in groepsverband 'glo' oor dissipline en leerdergedrag; asook die waardes wat deur hierdie oortuigings verteenwoordig word. Aangesien onderwysers dikwels nie bewustelik erkenning gee aan die waardes wat deur hul keuses en optrede geïmpliseer word nie, is die identifisering van waardes hoofsaaklik die resultaat van die navorser se reflekerende betrokkenheid by die kwalitatiewe data wat uit die ondersoek voortgespruit het. Die navorser maak onder andere gebruik van notas uit 'n navorsingsjoernaal as data wat daartoe bydra om die genoemde doelstellinge te bereik. Sodoende poog sy ook om iets van die kompleksiteit van die navorsingsituasie te demonstreer, en die leser 'n praktiese blik te gee op die uitdagings in hierdie verband.

Die doel van die ondersoek waarop hierdie artikel berus, is dus tweeledig:

- Om die gebruik van reflekerende denke tydens die toepassing van aksienavorsingsmetodiek te illustreer; en
- Om die invloed van waardes of oortuigings op dissiplinêre prosesse te ondersoek.

'n Bespreking van die navorsingsmetodologie wat hierdie studie rig, word voorafgegaan deur 'n beskrywing van die agtergrond tot die projek en die spesifieke konteks waarin dit plaasvind.

3.2 AGTERGROND TOT DIE STUDIE

Tydens 'n voorafstudie is verkennende, individuele onderhoude gevoer met skoolhoofde van vyf hoofstroomskole. Die grootste deel van hierdie studie het egter plaasgevind by die Hoërskool *Aan-die-Rant (*skuilnaam), wat vroeër 'n skool vir serebraal- en leergestremde leerders was, en volgens die bepalings van Witskrif 6 (RSA DoE, 2001(a):21) tans as spesiale skool geklassifiseer word. Die skool bied onderrig aan leerders vanaf die Voorskoolse en Grondslagfase tot by graad 12, met gemiddeld 15 leerders per klas. Leerders word om verskeie redes, onder andere vir serebrale en fisiese gestremdhede, Aandagtekort-Hiperaktiwiteitsversteuring (ATHV) en spesifieke lees- en leerprobleme na Aan-die-Rant verwys.

Dit blyk dat die dissiplinêre programme van die hoofstroomskole wat by hierdie ondersoek betrek is, sowel as die program van die Hoërskool Aan-die-Rant, grotendeels gebaseer is op die beginsels van gedragsmodifikasie (Ayers, Clarke & Murray, 1995:12, 24-25). Hoewel besonderhede verskil, maak al hierdie skole gebruik van 'n puntestelsel waarvolgens leerders bonuspunte kan verdien vir positiewe gedrag, en punte verbeur vir negatiewe gedrag. Uit onderhoude blyk dit dat 'n basiese doelstelling van sodanige programme is om erkenning te gee aan positiewe leerdergedrag en dit sodoende aan te moedig. 'n Adjunkhoof het dit so gestel:

"Wat vir my lekker is van die hele ding ... ons fokus op die positiewe ..."

Bevindinge uit 'n gevallestudie van die Hoërskool Aan-die-Rant se dissiplinêre program (*cf.* Artikel 2), toon dat baie onderwysers by dié skool neig om slegs te reageer op negatiewe gedrag, terwyl positiewe gedrag by uitsondering erkenning ontvang. Hierdie bevindinge toon dus 'n opvallende konflik tussen waardes wat deur onderwysers se optrede geïmpliseer word, en waardes wat deur die dissiplinêre program verteenwoordig word.

Die navorsingsontwerp en -metodologie wat tydens hierdie ondersoek gebruik is, moes die navorser in staat stel om onderliggende oorsake van die bogenoemde bevindinge te verken.

3.3 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.3.1 Teoretiese perspektief

Soos reeds genoem, behels die navorsing vir hierdie artikel een faset van 'n groter studie, wat as geheel benader word vanuit die teoretiese raamwerk van kwalitatiewe en interpretiewe navorsing. Volgens die interpretiewe benadering word kennis gekonstrueer uit die wyse waarop mense hul optrede interpreteer, definieer en rasionaliseer. Daarom is interpretiewe navorsing 'n gemeenskaplike proses, wat beïnvloed word deur, en in interaksie is met, die sosiale omgewing waarin die navorsing plaasvind (Henning, 2004:20; McMillan & Schumacher, 2001:395; Carr & Kemmis, 1986:86-101). Vir die doeleindes van die huidige ondersoek, wat fokus op onderwysers se waardes, blyk die interpretiewe benadering dus juis geskik te wees.

3.3.2 Die literatuurstudie

'n Uitgebreide literatuurstudie is gedoen, sodat die huidige ondersoek binne die raamwerk van reeds-bestaande kennis gekontekstualiseer kon word (Koshy, 2005:44; Babbie & Mouton, 2001:565-566). Omdat skole wat aan hierdie studie deelgeneem het, oorwegend van behaviouristies-geïoriënteerde dissiplinêre programme gebruik maak, word sterk gesteun op kennis uit die veld van behaviorisme en gedragsmodifikasie. Tog vind die navorser ook aanklank by nuwe ontwikkeling en navorsing wat betrekking het op positiewe gedragsondersteuning, veral ten opsigte van die terapeutiese beginsels wat daaruit voortspruit.

3.3.3 Die gebruik van reflekerende denke

In die huidige ondersoek word reflekerende denke as 'n belangrike faset van die navorsingsmetodiek gebruik. Die sentrale rol van doelbewuste refleksie word allerweë erken, beide in aksienavorsing (McNiff & Whitehead, 2005:30-32; Zuber-Skerritt, 2001:114), en in die interpretiewe benadering (Carr & Kemmis, 1986:186). Sistematiese en kritiese nadenke dwing die navorser om dieper begrip te ontwikkel en sodoende die navorsingsvraag meer effektief aan te spreek (Dick, 2002:159). Refleksie word deur Kim (1999, in Cameron, Hayes & Wren, 2000:218) omskryf as:

" ... a process of consciously examining what has occurred in terms of thought, feelings and actions against underlying beliefs, assumptions and knowledge as well as against the backdrop in which specific practice has occurred."

In hierdie studie word die uitsprake en optrede van onderwysers dus ondersoek in die lig van moontlike onderliggende waardes en oortuigings. Dit sluit aan by die siening van McMillan en Schumacher (2001:398), wat glo dat die doel van 'n gevallestudie juis is om gedrag te begryp in die lig van wat deelnemers glo en hoe hulle hul eie konteks konstrueer.

Carr en Kemmis (1986:186-187) bespreek die spiraal van selfreflektering tydens aksienavorsing; waar herbeplanning gebaseer word op refleksie of kritiese nadenke oor dit wat voorheen gebeur het. Die selfreflekterende spiraal vorm 'n skakel tussen refleksie ten opsigte van gebeure in die verlede en die beplanning van nuwe aksie in die onmiddellike toekoms; asook 'n skakel tussen die denke van deelnemers en hul optrede binne die spesifieke sosiale konteks.

Tydens 'n evaluerende gevallestudie van die dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant, is verskeie probleemareas geïdentifiseer (cf. Artikel 2). Voordat 'n aangepaste dissiplinêre program egter ontwikkel word, is dit essensieel

om reflektierend te besin oor die moontlike effek van beide persoonlike en kollektiewe waardes op die implementering van die huidige program.

Dit is belangrik om te meld dat navorsers soos Kim (1999, in Cameron *et al.*, 2000:218-219) en Zuber-Skerritt (2005:40) die reflektierende proses bespreek vir die gebruik van deelnemers aan byvoorbeeld aksienavorsing, terwyl Nel (2005:80-81) dit aanwend vir verbetering van haar eie onderrigmetodiek. In hierdie artikel word reflektoring egter deur die navorser gebruik in 'n poging om sin te maak van die praktyk van ander mense - die besluitneming en optrede van onderwysers wat by hierdie ondersoek betrokke was.

3.3.4 Die gevallestudie

Tydens die gevallestudie van die dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant (*cf.* Artikel 2), het die navorser hoofsaaklik fokusgroep- en individuele onderhoude gebruik om vas te stel hoe verskillende rolspelers die program ervaar.

Fokusgroeponderhoude, 'n kragtige metode vir die insameling van kwalitatiewe data (Kitzinger & Barbour, 1999:1), is ekstensief tydens die studie gebruik. 'n Reeks van tien fokusgroeponderhoude is gevoer, met vier tot agt deelnemers per groep. Die groepe is saamgestel uit personeellede; onder andere onderwysers uit die Grondslagfase, die Intermediêre Fase, die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase, die skool se sielkundiges en 'n groep wat die skoolhoof, beide adjunkhoofde en alle departementshoofde ingesluit het. Verder is fokusgroeponderhoude ook gevoer met leerders wat gereeld beloning ontvang vir positiewe optrede, lede van die skool se Verteenwoordigende Leerderraad (VLR), asook leerders wat besonder negatief teenoor die program is. Die hoofdoel van hierdie onderhoude was om vas te stel hoe die verskillende rolspelers die skool se dissiplinêre program ervaar.

Die meeste van die fokusgroepe is gereël deur 'n adjunk- of departementshoof van die deelnemende skool. Hoewel die gevaar bestaan dat hierdie sogenaamde 'hekwagte' hierdeur hul eie (versteekte) agenda mag afdwing (Krueger & Casey,

2000:79; Kitzinger & Barbour, 1999:9), was dit nie die ervaring van die navorser nie. Moeite is byvoorbeeld gedoen om nie slegs onderhoude te reël met personeel en leerders wat positief teenoor die dissiplinêre program is nie, maar ook met diegene wat openlik negatief daarteenoor is. Daar word dus aanvaar dat die fokusgroepe so saamgestel is dat die navorser 'n volledige beeld van verskillende persone se menings, gevoelens, houdings en waardes ten opsigte van die dissiplinêre program kon vorm.

In aansluiting by die fokusgroeponderhoude is 'n reeks van 21 individuele onderhoude gevoer met die prinsipaal, 'n sielkundige, beide adjunkhoofde en ander personele wat vir sodanige onderhoude gevra het. Individuele onderhoude is ook gevoer met geselekteerde leerders wat gereeld vir detensie verwys word.

Persoonlike waarneming (onder andere van detensiegeleenthede, saalbyeenkomste en sommige klasse); sowel as die analise van dokumentasie (die skool se reëls, briewe aan ouers, notules van dissiplinêre verhore) het gedien om verdere inligting te verskaf. Heelwat tyd is spandeer aan die byhou van 'n navorsingsjoernaal, nie slegs om relevante inligting aan te teken nie, maar ook om die navorser te help om deurlopend en reflekerend te besin oor die verloop van die projek.

Bevindinge uit die gevallestudie toon 'n duidelike konflik tussen waardes wat deur onderwysers se optrede geïmpliseer word, en die waardes wat deur die skool se senior personeel verwoord, en deur die dissiplinêre program verteenwoordig word. Daar is tentatief afgelei dat keuses ten opsigte van dissipline en gedrag, wat deur hierdie onderwysers en leerders uitgeoefen word, beïnvloed mag word deur (moontlik onbewuste) waardes en oortuigings.

3.3.5 Triangulering van bevindinge uit die gevallestudie

Na afhandeling van die voorgenoemde gevallestudie is geleentheid doelbewus geskep om bevindinge ten opsigte van gemeenskaplike en persoonlike waardes te trianguleer met bevinding uit 'n wye reeks van onderhoude en interaksies met ander groepe of individue wat veral by die hoofstroom van onderwys betrokke is.

Die primêre doelstelling vir elk van die volgende gesprekke was uiteenlopend, maar tydens elke geleentheid het die navorser daarna gestrewe om ook sensitief te luister en reflekerend te besin oor uitsprake, vrae of opmerkings wat verwys na persoonlike en gemeenskaplike waardes en oortuigings (Dick, 2002:159; Zuber-Skerritt, 2001:114; Carr & Kemmis, 1986:186). Aktiwiteite wat in hierdie verband onderneem is, sluit die volgende in:

- Individuele onderhoude is met vyf skoolhoofde van hoofstroomskole gevoer. Bevindinge uit hierdie onderhoude, wat as deel van die voorafstudie gevoer is, toon duidelike tendense wat betrekking het op die heersende sienings en waardes rondom dissiplinêre aangeleenthede.
- As lektor in die Departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat (UV), het die navorser tydens die aanbieding van modules aan voorgraadse studente gespreksgeleentheid geskep waartydens studente hul sieninge ten opsigte van skoordisiplinêre kon bespreek. Op hierdie wyse is betekenisvolle data ten opsigte van die persepsies van voornemende onderwysers verkry.
- Tydens die aanbieding van 'n module wat handel oor gedragsprobleme in die grondslagfase (EBP 112), het 46 voorgraadse studente 'n werkopdrag ingedien waarin hulle gevra is om reflekerend te besin oor hul eie filosofie ten opsigte van gedragsbestuur. Dié opdragte is geanaliseer in verskeie temas en subtemas, en het gelei tot die identifikasie van ryk en sinvolle data, veral ten opsigte van die narratiewe bespreking van dissiplinêre ervarings van voornemende onderwysers.
- 'n Werkswinkel ("Die Dans van Dissipline") is aangebied aan 'n groep finalejaar-onderwysstudente. Belangrike bevindinge wat voortspruit uit 'n

ontleding van besprekings tydens hierdie geleentheid, is dat baie studente werklik nie bewus is van alternatiewe vir lyfstraf nie; asook dat die persoonlike ervaring van voornemende studente skynbaar 'n groter impak het op hul dissiplinêre keuses as hul akademiese opleiding.

- 'n Werkswinkel is aangebied aan 'n belangegroep van sielkundiges en maatskaplike werkers wat in Vrystaatse skole werk. Vrae en bespreking tydens dié geleentheid het aan die navorser betekenisvolle inligting verskaf ten opsigte van die persepsies en oortuigings van hierdie groep professionele persone.
- 'n Navorsingsverslag, wat voortspruit uit die gevallestudie, is met die beheerpersoneel van Hoërskool Aan-die-Rant bespreek (cf. Artikel 2). Tydens hierdie gesprek kon die betrokkenes (die hoof, asook adjunk- en departementshoofde) hul persoonlike reaksies op die verslag verken. Dit het aan die navorser geleentheid gebied om bevindinge te toets aan die uitgesproke persepsies en waardes van hierdie invloedryke groep in die skool.

3.3.6 Analisering van data

Die voorgenoemde onderhoude en gesprekke is, nadat dit afgeneem is, so gou moontlik getranskribeer, terwyl kwalitatiewe metodes vir datareduksie aangewend is. Transkripsies is verdeel in kort betekenishoudende eenhede, waarna die eenhede gekodeer is volgens tematiese kategorieë en sub-kategorieë wat voorgekom het (Miles & Huberman, 1994:55-57;69-72; Krueger & Casey, 2000:125-141).

3.3.7 Etiese riglyne

Twee omvattende etiese waardes, naamlik respek vir mense, en respek vir die waarheid, het as rigtinggewende beginsels vir hierdie studie gedien (Babbie & Mouton, 2001:520-547; Bassey, 1999:73-74; Miles & Huberman, 1994:288-297).

Respek vir mense is getoon deur toepassing van die volgende beginsels:

Vrywillige deelname: niemand is gedwing om aan die studie deel te neem nie.

Ingeligte deelname: gedurende vergaderings tydens die aanvang van die studie is leerders en personeel ingelig oor die implikasies van deelname.

Vertroulikheid: sover moontlik is persoonlike menings as vertroulik hanteer, en geen name is genoem tydens terugvoergeleenthede of in die navorsingsverslag nie. Daar word ook 'n skuilnaam gebruik om die skool te beskerm.

Respek vir die waarheid, die tweede etiese beginsel wat hierdie studie gerig het, is getoon deur:

Integriteit: die navorser het gewaak teen moontlike selektiewe of misleidende weergawe van navorsingsbevindinge.

Eienaarskap van inligting: inligting is gesien as die eiendom van deelnemers, totdat hulle toestemming verleen het vir die gebruik daarvan (Bassey, 1999:78).

Voordat die bevindinge uit hierdie ondersoek gerapporteer word, bespreek die navorser vervolgens eers die teoretiese begronding van enkele kernbegrippe wat vir hierdie artikel van belang is.

3.4 TEORETIESE BEGRONDING

In hierdie afdeling word die volgende kernbegrippe kortliks bespreek:

- waardes en oortuigings;
- gedragsbestuur versus positiewe gedragsondersteuning; en
- ekstrasieke versus intrinsieke motivering.

3.4.1 Waardes en oortuigings

Wanneer 'n navorser poog om konsepte soos norms, waardes, beginsels en oortuigings te ondersoek, is dit duidelik dat daar in die literatuur geen eenstemmigheid ten opsigte van interpretasie en definiëring bestaan nie (Pintrich & Schunk, 1996:372). Vir die doeleindes van hierdie studie word aanvaar dat waardes beskryf kan word as dit (gedrag, situasies, besittings, oortuigings) waarna 'n gemeenskap of individu streef; wat vir daardie gemeenskap of individu sinvol en waardevol is (Coetzee, 2005:1). Waardes beklee 'n meer sentrale of dieperliggende plek as houdings of oortuigings - houdings of oortuigings word gebaseer op reeds-bestaande waardes (Van der Walt, 1994:7; Lindzey & Aronson, 1985:674).

In plaas van die term 'waardes', gebruik ander outeurs terme soos 'persoonlike teorieë' (Anderson, 1994:2) of 'persoonlike filosofieë' (Crone & Horner, 2003:11; Jackson & Panyan, 2002:43) om dieselfde konsep aan te spreek. Wat hier van belang is, is die beginsel dat mense (ook onderwysers) se waardes en oortuigings bepaal hoe hulle dinge waarneem, interpreteer en evalueer (Manstead, 1997:245; Butroyd, 1997:3). Zuber-Skerritt (2001:8) glo inderdaad dat alle mense 'n persoonlike teoretiese raamwerk, of lens, ontwikkel waardeur hulle die wêreld sien, en wat hul gedrag bepaal.

Die sentrale rol van waardes in die onderwys is onderstreep deur die publikasie van die *"Manifesto on values, education and democracy"* wat deur 'n vorige Suid-

Afrikaanse minister van onderwys, Kader Asmal, geïnisiër is (RSA DoE, 2001(b)). Ook Zembylas (2005:468) beklemtoon hoe belangrik dit is om erkenning te gee aan onderwysers se waardes, en dit ook in ag te neem tydens die navorsingsproses. Die onderwys is nie slegs 'n versameling van tegniese aktiwiteite nie; dit is onlosmaaklik verbonde aan onderwysers se persoonlike wêreld, sodat hul persoonlike en professionele identiteit ineenvloei. Inderdaad: "*They invest in the values that they believe their teaching represents*" (Zembylas, 2005:468).

Wat die saak kompliseer, is dat min mense besef dat die waardes wat hul werklike optrede rig (hul gebruikswaardes of "*theory-in-use*") mag verskil van die waardes wat hulle bewustelik ondersteun (hul verklaarde waardes of "*espoused theory*"), (Argyris & Schön, 1980, in Argyris, Putnam & Smith, 1985:81-88). Anderson (1994:2) tref die onderskeid tussen gebruikswaardes en verklaarde waardes (of teorieë) soos volg:

- gebruiksteorie ("*theory-in-use*"): die oortuigings en waardes wat deur gedrag geïmpliseer word; dit wat optrede en keuses bepaal; en
- verklaarde teorie ("*espoused theory*"): die waardes wat mense bewustelik onderskryf; mense is oortuig daarvan dat hulle hierop hul keuses en gedrag baseer.

'n Onderwyser mag dus op bewuste vlak saamstem dat leerders met respek behandel behoort te word (verklaarde waarde); maar tog verkleinerend optree wanneer leerders ontwrigtende gedrag toon (gebruikswaarde).

Bevindinge uit die gevallestudie toon dieselfde diskrepansie: die gedragskode van Hoërskool Aan-die-Rant stel dit duidelik dat die skool verkies om op positiewe gedrag te fokus (die verklaarde waarde), terwyl daar in realiteit 'n sterk strafkultuur by die skool ontwikkel het (gebruikswaarde). Dit is dus nie slegs waardes van individue wat 'n rol speel nie. Navorsers beskryf die wyse waarop 'n waardesisteem of kultuur die denke en besluitneming in 'n totale sisteem soos 'n skool mag beïnvloed - dat so 'n kultuur deur personeel beskryf word as "die manier waarop ons dinge hier doen" (Abbate-Vaughn, 2004:229; Pintrich & Schunk, 1996: 372).

Die problematiek wat ontstaan wanneer individuele onderwysers se waardes in botsing is met die kultuur van die skool, of wanneer die skool poog om 'n program te implementeer waarvan die onderliggende waardes nie deur die kultuur van die skool ondersteun word nie, is reeds dekadeslank die fokus van internasionale navorsingsaandag (Yung, 2001:252; Delamont, 1976:60).

Uiters relevante voorbeelde van konflikterende waardesisteme in die onderwys word tans in Suid-Afrika ondervind; onder andere ten opsigte van die beleid van insluitende onderwys (Pearson, Lo, Chui & Wong, 2003:491; Ferreira, 2001:117), en die wyse waarop dissipline in skole gehandhaaf behoort te word (Masitsa, 2007:156). Bevindinge wat deur die voorgenoemde outeurs bespreek word, toon duidelik dat nie alle onderwysers hulself met die waardes, wat deur beide hierdie benaderings geïmpliseer word, kan vereenselwig nie. Dit is dus 'n sprekende voorbeeld van hoe onderwysbeleid, soos Argyris *et al.* (1985:150) dit stel, die verklaarde (*espoused*) teorie, maar nie noodwendig die gebruikswaardes (*theory-in-use*) van onderwysers in Suid-Afrikaanse klaskamers verteenwoordig nie.

Soos daar in die volgende afdeling getoon word, word daar dus van sommige Suid-Afrikaanse onderwysers 'n ingrypende paradigmaskuif verlang.

3.4.2 Gedragsbestuur versus positiewe gedragsondersteuning

Uit die literatuur word twee breë kategorieë van dissiplinêre strategieë geïdentifiseer. **Die eerste kategorie** verwys hoofsaaklik na behaviouristies-geïoriënteerde strategieë, en is gebaseer op die beginsel dat onderwysers leerdergedrag bestuur deur toepaslike gedrag te beloon en/of ontoepaslike gedrag te beperk deur daarvoor te straf (Maag, 2004:65-91; Zirpoli & Melloy, 1997:145-178). Benaderings wat in hierdie kategorie tuishoort, is onder andere die sogenaamde "*token economy system*" (Lauridsen, 1978; Kazdin, 1977); programme wat van gedragskontrakte gebruik maak (Maag, 2004:251-260); sowel as die dissiplinêre programme van die skole wat by hierdie ondersoek betrek is. Strategieë in hierdie kategorie is oorwegend reaktief van aard. Hoewel die 'suiwer'

behaviorisme wel aandag skenk aan oorsake van gedrag (Maag, 2004: 153-191), blyk dit van min of geen belang te wees in die voorgenoemde dissiplinêre strategieë nie. 'n Inherente waarde wat deur hierdie paradigma geïmpliseer word, is dat positiewe leerdergedrag die verantwoordelikheid van die onderwyser is; dat die onderwyser 'n bestuurder is wat meganismes in plek stel waardeur leerdergedrag beheer behoort te word.

Die tweede kategorie van dissiplinêre strategieë, wat veral in die meer moderne literatuur beskryf word, sluit programme in wat leerders aanmoedig om verantwoordelikheid vir hul eie gedrag te aanvaar, en is dikwels gebaseer op waardes eerder as stelde reëls (Laursen, 2003; Rogers, 2002; DiGiulio, 1995). Programme wat selfmonitering of reflekerende denke deur leerders (Ganz, Cook & Earles-Vollrath, 2007:182; Schoen & Nolen, 2004:28) en onderwysers (Glazer, Abbou & Harris, 2004) aanmoedig, is gewoonlik vanuit dié paradigma ontwikkel. Ook Positiewe Gedragsondersteuning, 'n benadering wat tans veral in die VSA sterk veld wen, inkorporeer beginsels wat in hierdie kategorie tuishoort (Bambara, 2005). Hiervolgens is die onderwyser nie 'n outokratiese bestuurder nie, maar eerder 'n demokratiese fasiliteerder wat pro-aktief optree om oorsake vir negatiewe leerdergedrag te identifiseer en sover moontlik te beperk. Verder word leerders, wat gedragsprobleme toon, planmatig ondersteun; terwyl goeie leerdergedrag sistematies aangemoedig word (Turnbull, *et al.*, 2002:377-378). 'n Waarde wat deur hierdie paradigma beklemtoon word, is dat leerders begelei word om vir hul eie gedrag verantwoordelikheid te aanvaar; dat positiewe gedrag dus nie alleen die verantwoordelikheid van die onderwyser behoort te wees nie.

3.4.3 Ekstrinsieke motivering versus intrinsieke motivering

Opvoedkundiges debatteer lank reeds oor wyses waarop intrinsieke motivering in kinders en adolessente aangemoedig kan word. Sentraal tot die debat is die vraag of die toekenning van eksterne belonings die ontwikkeling van intrinsieke motivering negatief mag beïnvloed (Davis, Winsler & Middleton, 2006:211-212).

'n Uitiers kritiese bespreking van die gebruik van beloning word byvoorbeeld gevind in die boek van Kohn (1995) met die uitdagende titel "*Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*". Volgens Maag (2004:14), is Kohn se grootste fout dat hy nie die verskil tussen 'beloning' en 'versterking' in ag neem nie (cf. 5.3.3).

Ook Deci, Koestner en Ryan (1999:627, 631) beklemtoon bevindinge dat sekere tipes beloning negatief mag inwerk op die ontwikkeling van intrinsieke motivering. Daar word verder beweer dat die gebruik van beloning die ontwikkeling van kreatiwiteit en hoërorde denkvaardighede mag beperk (Jensen, 1998:269).

Drie meta-analises van studies wat die verband tussen die gebruik van ekstrasieke motivering en die ontwikkeling of behoud van intrinsieke motivering ondersoek, is tydens hierdie studie geïdentifiseer, naamlik Deci *et al.* (1999), Eisenberger en Cameron (1996) en Cameron en Pierce (1994). Wanneer dié meta-analises bestudeer word, blyk dit dat daar steeds sterk meningsverskille ten opsigte van die effek van ekstrasieke motivering op die ontwikkeling van intrinsieke motivering bestaan. Vir die doeleindes van hierdie studie is dit belangrik om kennis te neem van die volgende:

- Die primêre navorsing wat 'n afname van intrinsieke motivering vind wanneer eksterne belonings verskaf word, het gefokus op proefpersone wat reeds voor die aanvang van die studies intrinsieke motivering vir die eksperimentele take ervaar het en waar interessante take afgehandel moes word (Deci *et al.*, 1999:631). Dit kan dus nie sonder meer van toepassing gemaak word in die klaskamer, waar leerders soms ongemotiveerd is en hulle die werk oninteressant vind nie.
- Daar moet in gedagte gehou word dat beloning en versterking nie noodwendig sinonieme is nie; slegs wanneer 'n beloning positiewe gedrag aanmoedig, is dit effektief en kan dit as versterking dien (Maag, 2004:66; Phelps, 2004: 340). Die navorsing in hierdie verband is soms uiters tegnies, en onderskeid tussen beloning en versterking word slegs in sommige studies getref. Dit is egter wel duidelik dat die laaste woord rondom beloning en versterking en die moontlike effek daarvan op motivering, nog lank nie gespreek is nie. Outeurs, soos byvoorbeeld Jensen (1998:269-272), wat

oppervlakkige aannames in hierdie verband maak, gee beslis nie die volledige beeld van huidige navorsing weer nie.

- Daar is ook in sommige studies onderskei tussen verskillende tipes beloning (byvoorbeeld verbale of tasbare beloning, asook beloning wat verband hou met die vlak van prestasie of beloning slegs vir voltooiing van 'n taak) (Deci *et al.*, 1999:627; Cameron & Pierce, 1994:394). Bevindinge vir elke tipe beloning verskil, en bevindinge vir dieselfde tipe beloning is soms teenstrydig (Deci *et al.*, 1999:628; Cameron & Pierce, 1994:395) - 'n feit wat nie deur alle outeurs gerapporteer word nie (Jensen, 1998:269; Kohn, 1995).
- Tydens 'n studie wat spesifiek op die klaskamersituasie gefokus het, is bevind dat beloning bygedra het tot die toename en behoud van intrinsieke motivering ten opsigte van taakgerigte gedrag (Workman & Williams, 1980, in Cameron & Pierce, 1994:394).
- Ander outeurs (Morisoli & McLaughlin, 2004:103) is van mening dat die gebruik van versterkings juis mag bydra tot die ontwikkeling van intrinsieke motivering.

In die lig van die voorafgaande, stem die navorser saam met toonaangewende outeurs soos Lerner (2006:532-533) en Rogers (1997:58-59), wat beide aanbeveel dat beloning in die skool met vrug gebruik mag word, veral wanneer terselfdertyd gepoog word om leerders te begelei na die ervaring van selfbegrip, sukses en intrinsieke motivering.

Dit is egter tog belangrik om te beklemtoon dat 'n onderskeid getref behoort te word tussen verskillende tipes beloning; dat daar 'n verskil is tussen beloning wat gekoppel is aan 'n definitiewe standaard wat gestel is, en beloning wat onvoorwaardelik toegeken word bloot vir deelname aan 'n aktiwiteit. Navorsers vind dat die eerste tipe motiverend mag wees, terwyl die laasgenoemde tipe as omkoperij ervaar mag word (Deci *et al.*, 1999:658; Cameron & Pierce, 1994:397).

Die beginsel wat hier belangrik is, is dat beloning wat met omsigtigheid vir spesifieke, duidelik omskrewe optredes toegeken word, kan bydra tot die ontwikkeling van intrinsieke motivering en gevolglik ook tot gesonde skoordisipline en beter akademiese prestasie.

3.5 NAVORSINGSBEVINDINGE

3.5.1 Inleidende oriëntering

Soos reeds voorheen uiteengesit, is die aanvanklike data vir hierdie ondersoek deur middel van 'n gevallestudie in 'n spesiale skool verkry. Hierdie bevindinge is verder getrianguleer met 'n omvattende reeks bevindinge uit veral die hoofstroom van onderwys (cf. 3.3.5). Dit kan kategoriees gestel word dat daar weinig, indien enige, verskille gevind is tussen die waardes wat blyk uit die optrede van onderwysers in die spesiale skool en onderwysers in die hoofstroom van onderwys.

In die bespreking wat hierop volg, word bevindinge uit die literatuur en reflekerende opmerkings deur die navorser op geïntegreerde wyse saam met kwalitatiewe bevindinge aangebied. Direkte aanhalings uit onderhoude word, waar relevant, ter illustrasie gebruik.

Bevindinge word onder die volgende oorkoepelende hoofde bespreek:

- bevindinge wat verband hou met waardes van dissiplinêre programme;
- bevindinge wat verband hou met die gebruik van straf; en
- bevindinge wat verband hou met die gebruik van beloning.

3.5.2 Die oorkoepelende waardes van dissiplinêre programme

In hierdie afdeling word op twee fasette van dissiplinêre programme gefokus, naamlik:

- gedragsbestuur versus positiewe gedragsondersteuning; en
- voorskriftelikheid versus eienaarskap.

3.5.2.1 Gedragsbestuur versus positiewe gedragsondersteuning

Soos reeds genoem, val besprekings van dissiplinêre strategieë in die literatuur hoofsaaklik in die bogenoemde twee kategorieë uiteen (cf. 3.4.2). Dit blyk dat die oorgrote meerderheid van onderwysers wat aan die huidige ondersoek deelgeneem het, die behaviouristies-georiënteerde benadering verkies. Dit word gesien as 'n gebruikersvriendelike strategie vir groot klasse en oorlaaide onderwysers, aangesien die persepsie bestaan dat dit resepmatig en meganies toegepas kan word. Die basiese beginsels daarby betrokke kan op simplistiese wyse geïmplementeer, en met redelike gemak by indiensopleidingsgeleenthede aangebied word.

By geleentheid waar die navorser gepoog het op strategieë uit die tweede kategorie as alternatiewe moontlikhede aan te bied, was 'n tipiese reaksie: "Dit sal nooit hier by ons werk nie". Selfs by die Hoërskool Aan-die-Rant, 'n spesiale skool met twee sielkundiges op die personeel, het deelnemers gevoel dat positiewe gedragsondersteuning te tydrowend sal wees, dat dit moeilik is om toe te pas, dat hul leerders dit nie sal begryp nie, en ook dat dit, volgens ten minste een deelnemer, "heeltemal te Amerikaans is".

Dit blyk dus dat onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, hulself sien as bestuurders van gedrag, wat deur straf en/of beloning reageer op leerders se optrede. Die persepsie bestaan ook dat waardes en beginsels van programme soos Positiewe Gedragsondersteuning nie werklik tuis hoort in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nie.

In die hewige polemiekie wat tans rondom dissiplinêre kwessies in Suid-Afrika woed, word waarskynlik te min erkenning gegee aan hierdie kernbelangrike realiteit - dat baie onderwysers eenvoudig nie 'daarin glo' om leerdergedrag op 'n pro-aktiewe en positiewe wyse te bestuur nie.

3.5.2.2 Voorskriftelikheid versus eienaarskap

By die meerderheid skole wat by hierdie ondersoek betrek is, was dit opvallend dat leerders, sowel as baie onderwysers, glo dat hulle nie outentieke inspraak gehad het in die formulering van die dissiplinêre programme van hul skole nie (cf. 2.6.6.2; 3.5.4.2). Die basiese beginsels vir die programme is gewoonlik deur senior personeel (hoof, adjunk- en departementshoofde) ontwikkel. Die wyse waarop dissipline by die skole gehandhaaf behoort te word, word soms bloot aangekondig sonder inagneming van rolspelers se voorbehoude, waardes of opvoedkundige perspektiewe (Ball, 1987:30-31). Die ironie is dat senior personeel dikwels van mening is dat die personeel wel in die proses geken is - terwyl onderwysers glo dat hul mening gevra is eers nadat kernbeginsels van die program reeds vasgestel is. Die feit dat belangrike rolspelers tans nie eienaarskap neem van skole se dissiplinêre programme nie, mag dus 'n direkte resultaat wees van voorskriftelike waardes wat deur die optrede van senior personeel geïmpliseer is.

Die voorgenoemde konflik is 'n interessante praktiese illustrasie van Argyris *et al.* (1985:81-82) se konsep van gebruikswaardes versus verklaarde waardes (cf. 3.4.1). In hierdie geval onderskryf die verklaarde waardes (*espoused theory*) van die prinsipaal en senior personeel waardes soos onderhandelinge, demokratiese deelname en mede-eienaarskap. Die gebruikswaardes (*theory-in-use*) impliseer egter 'n ander paradigma, wat duidelik word uit voorskriftelike en soms selfs outoritêre optrede.

Die gevolg van 'n gebrek aan eienaarskap kan in verskeie fasette van die toepassing van dissiplinêre programme gesien word, onder andere dat daar

steeds strenger sperdatums gestel moet word waarop personeel hul lyse van leerders wat bonuspunte verdien, moet indien. 'n Personeellid betrokke by die administrasie van so 'n program verduidelik: "Ek moet hulle elke keer herinner, ek moet oor en oor vra vir die bonuspunte ..."

'n Skoolhoof sê taktvol:

"Daar is sekere personeellede ... mens moet hulle maar bietjie aanmoedig ... soms maar bietjie gesels voordat hulle belonings gee ..."

Dit is nie die doel van hierdie studie om die problematiek van direkte leierskap te ondersoek nie. Wat van belang is, is die realiteit dat die voorskrifte van die dissiplinêre beleid van skole, en dít wat in klaskamers gebeur, soms nie ooreenstem nie. Terwyl die beleid op positiewe waardes mag fokus, word daar in die praktyk soms oorwegend reaktief en negatief gehandel.

Sonder sterk leierskap, gebalanseer deur 'n personeel (en ook 'n leerdergemeenskap) wat eienaarskap van 'n program aanvaar, mag dit dus moeilik wees om positiewe dissiplinêre strategieë effektief te implementeer (Safran & Oswald, 2003:370).

3.5.3 Die rol van waardes in die gebruik van straf

3.5.3.1 Inleidende oriëntering

Die gebruik van straf in 'n poging om leerdergedrag te beïnvloed, is welbekend aan onderwysers. Navorsing toon egter dat die onoordeelkundige gebruik van straf negatiewe gedrag juis mag versterk; en ook 'n destruktiewe impak mag hê op akademiese en psigo-sosiale funksionering (Fields, 2004:113; Safran & Oswald, 2003:361). Daarby mag die uitsluitlike fokus op strafmaatreëls aanleiding gee tot rebelsheid en negativisme, en bydra tot negatiewe interaksie in die klaskamer (Lessing & Dreyer, 2007:121). Tog blyk dit dat straf vir baie onderwysers steeds die eerste keuse is wanneer hulle poog om ontoepaslike leerdergedrag te beperk

(Cameron & Sheppard, 2006:17; Almog, 2005:4). Hierdie bevinding is deur die meerderheid deelnemers aan die huidige studie onderskryf (cf. 2.6.2).

In die volgende afdelings word die gebruik van straf, asook die waardes wat daarmee verband mag hou, onder die volgende hoofde bespreek:

- perspektiewe met betrekking tot die effektiwiteit van straf;
- inagneming van oorsake van negatiewe gedrag;
- detensie;
- lyfstraf;
- intimidasie deur emosionele uitbarstings;
- straf en verbale mishandeling;
- straf en vernedering; en
- straf as vergelding.

3.5.3.2 Perspektiewe wat betrekking het op die effektiwiteit van straf

Ten spyte van navorsingsbevindinge wat die moontlike negatiewe effek van onoordeelkundige strafmaatreëls illustreer (Marshall, 2005:51; Fields, 2004:105), is baie onderwysers steeds van mening dat straf effektief aangewend kan word om negatiewe leerdergedrag te beperk (Jackson & Panyan, 2002:72) (cf. 2.7.1). Die diepliggende waarde wat groot getalle Suid-Afrikaners aan straf heg, blyk duidelik uit mediaberigte (Sunday Times, 15 Oktober 2006; Volksblad, 24 Januarie 2006), sowel as uit onderhoude wat die navorser met verskeie rolspelers gevoer het. Die volgende aanhaling dien as illustrasie:

"As hy so drie Vrydae na mekaar (detensie) gesit het, dan sal hy darem wraggies sorg dat dit nie weer gebeur nie ... dan sal hy homself eenvoudig moet regruk ..."

3.5.3.3 Inagneming van die oorsake van negatiewe gedrag

'n Kernbeginsel van positiewe gedragsondersteuning is dat die oorsaak van negatiewe gedrag geïdentifiseer en, waar moontlik, aangespreek of uitgeskakel behoort te word (*cf.* 3.4.2). Daarom word funksionele gedraganalise, wat gebruik word om die oorsake of funksies van gedrag te bepaal, deur verskeie outeurs beskryf as die eerste stap in effektiewe dissiplinêre programme (Crone & Horner, 2003:4; Jackson & Panyan, 2002:37, 71).

Tog blyk dit dat onderwysers wat in hierdie ondersoek betrek is, oor die algemeen nie oorsake van negatiewe gedrag in ag neem voordat hulle straf uitdeel nie (*cf.* 2.7.7.2). Tydens onderhoude was dit opvallend dat daar selde of ooit vrae gevra word ten opsigte van die oorsake van negatiewe gedrag. Die navorser het soms met 'n mate van verbasing geluister na voornemende, sowel as praktiserende onderwysers, wat alle blaam vir dissiplinêre probleme op leerders, maar veral ook op ouers plaas. Nie in een van die onderhoude of gesprekke is vrae gestel rondom die effek van byvoorbeeld skoolorganisasie, leerversperrings, swak leermateriaal of ontoepaslike onderrigmetodiek op leerdergedrag nie (vergelyk Charlton & David, 1993:3-5).

Hierdie waardes, wat beskryf kan word as "onderwysers maak nie foute nie"; of, aan die ander kant, "dis die kind/die ouers se skuld"; word in byna elke gesprek oor dissiplinêre probleme weerspieël.

3.5.3.4 Detensie

Alle skole wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, maak tans van detensie gebruik as straf vir ontoepaslike gedrag. Afhangende van die skool, duur detensies vanaf 30 minute tot so lank as vier ure. Sommige skole laat leerders toe om huiswerk te doen tydens detensie, ander gee werksopdragte, terwyl een skool bepaal dat leerders skoolreëls herhaaldelik uitskryf. In 'n poging om dit 'n ernstige afskrikmiddel te maak, is daar skole wat poog om die detensieperiode so lank en

frustrerend moontlik te maak. 'n Onderwyser betrokke by toesig tydens 'n detensiegeleentheid wat vier ure duur, en waartydens leerders die skoolreëls herhaaldelik moet uitskryf, beskryf dit so:

"As hulle hier aantree, en ek sê 'nou skryf julle'... jy kan sien hoe val daardie gesigte. Van die kleiner outjies begin sommer huil. Een outjie kon in die pouse dit nie meer hou nie ... hy het weggehardloop ... dit was vir hom te sleg ... toe moes hy maar net weer die volgende Vrydag sit. Hulle kan dit nie handle nie ... Maar nou is ek 'n kwaai juffrou ... ek laat hulle absoluut niks toe nie ... as hulle opkyk, skree ek hulle moet skryf ... hulle skryf die skoolreëls uit, oor en oor. Hulle moenie vir my sê hulle hande is lam nie, hulle moet net aanhou. As hulle nie luister nie, sê ek net: 'reg, jy sit weer die volgende detensie!'".

Die waarde wat bogenoemde onderwyser aan intimidasie heg, word duidelik deur hierdie aanhaling geïllustreer.

Bevindinge uit die gevallestudie toon egter dat detensie oor die algemeen as oneffektief beskou word om die gedrag van sekere leerders positief te beïnvloed, veral die gedrag van leerders wat gereeld na detensie verwys word (vergelyk Harlan, 1996:214). 'n Onderwyser stel dit so:

"... jy het die leerders wat week na week detensie sit ... elke week het ons dieselfde customers in detensie ..."

Tydens onderhoude het onderwysers en skoolhoofde erken dat daar sekere leerders is wie se gedrag nie deur detensie beïnvloed word nie. Tog voel hulle dat daardie leerders steeds na detensie verwys moet word. Dit word so geregverdig:

"Al help dit nie ... almal weet dit help nie ... maar mens moet tog iets doen ... hulle moet maar sit ... dit gee darem 'n boodskap ... wat anders kan mens doen? Jy kan hulle tog nie net los nie ..."

'n Waarde wat hier 'n rol speel, is dat maatreëls wat oneffektief blyk te wees, steeds gebruik "moet word"; moontlik omdat skole nie bewus is van alternatiewe hantering van ontoepaslike gedrag nie.

Die gebruik van detensie mag egter steeds teenproduktief wees indien leerderwaardes nie ook in ag geneem word nie. 'n Skamerige hoërskooldogter in 'n hoofstroomskool het die volgende insiggewende bydrae tot 'n onderhoud gelever:

"Die meisies sê as mens net een keer detensie gesit het, ken jy al die coolste ouens in die skool ..."

Uit hierdie aanhaling blyk dit duidelik dat detensie vir sommige leerders sosiale waarde mag hê, en dat dit sodoende juis negatiewe gedrag mag aanmoedig.

3.5.3.5 Lyfstraf

Volgens Seksie 10 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA, 1996(b)) word alle vorme van lyfstraf in skole verbied. Baie onderwysers glo egter dat dié verbod hul taak bemoeilik. 'n Persoon wat na aan aftrede is, en beskryf kan word as 'n ondergekwalfiseerde onderwyser, het met 'n mate van patos gesê:

"The new government took away the two things that made me strong as a teacher ... they took my handbooks and they took corporal punishment. Now we are struggling with this OBE and we do not know what to teach, and the children do not listen to us any more."

Dit is opvallend dat ook die oorgrote meerderheid van onderwysstudente met wie die navorser in gesprek getree het, oortuig is daarvan dat dit 'n fout was om lyfstraf af te skaf. Hulle glo dat dit die rede is waarom daar nou, volgens hulle, geen dissipline meer in skole is nie. Die volgende opmerking is tiperend:

"Die kinders steur hulle nie aan jou nie ... hulle weet jy kan niks doen nie ...".

Die waarde wat hierdie studente verkondig, is dat leerders na 'n onderwyser moet luister slegs indien daardie onderwyser die mag het om hulle geweld aan te doen.

Die vraag kan gestel word in watter mate bogenoemde studente se opleiding hulle toerus met effektiewe strategieë om hul toekomstige leerders se positiewe gedrag te ondersteun (De Klerk-Luttig & Heystek, 2007). Navorsing toon dat onderwysers dikwels skoolhou soos daar vir hulle skoolgehou is; dat universiteitsopleiding soms minimale voorbereiding vir die hantering van gedragsmoeilike leerders bied (Garrahy, *et al.*, 2005:58; Cohen & Amidon, 2004; Kaplan, 1992).

Tydens die huidige studie is ook bevind dat baie onderwysers glo dat lyfstraf en ander vorme van dwang aanvaarbaar is, aangesien dit ooreenstem met dissiplinêre praktyke van hul eie jeug. 'n Tweedejaarstudent wat opgelei word as onderwyser in die Grondslagfase, skryf:

"Al wat help is 'n paar harde houe op die hand. Terwyl daardie handjies brand, werk almal saam. Dis wat vir my gewerk het toe ek klein was, en ek is seker dit het nie van my 'n slegter mens gemaak nie."

'n Student uit Lesotho beweer dat lyfstraf deel van haar kultuur is:

"It is the only way to have control ... children will never respect you if you cannot give them a few lashes. It is the way we were taught ... it is the way it had always been done in Lesotho ... it is our culture."

Daarteenoor skryf 'n ander student:

"I will never use physical punishment. My father told me ... we are a civilized people."

Die feit dat soveel onderwysers terugval op dit wat hulle as kinders ervaar het, sluit aan by wat Miller (1997:82-134) so treffend beskryf as *"the vicious circle of contempt"*. Indringende vrae behoort gestel te word rakende die feit dat 'n nuwe geslag onderwysers onnadenkend die wyse waarop daar teenoor hulle opgetree is, herhaal.

Die onderliggende waarde wat weerspieël word, is dat professionele optrede in die onderwys nie verband hou met metodiek wat gebaseer is op navorsing nie, maar met 'n tipe 'algemene kennis' of 'natuurlike aanvoeling' wat van geslag tot geslag oorgedra word.

Ten spyte van die verbod op lyfstraf in Suid-Afrikaanse skole (RSA DoE, 2000), lyk dit asof fisiese geweld teenoor leerders in sommige skole steeds die norm is. 'n Onderwysstudent vertel:

"I did supplementary teaching in a school where every single teacher walks around with a piece of green hosepipe ... it was common practice for those teachers to let go and hit children ... over the bodies ... on their legs ... boys or girls ... it did not matter ... even the little ones got it ... eventually I refused to return ... I just could not take it anymore."

In bogenoemde skool word die opvatting dat onderwysers bo die wet verhewe is, blatant verkondig.

Dit is dan ook algemeen bekend dat daar steeds Suid-Afrikaanse onderwysers is wat die verbod op lyfstraf openlik ignoreer (Masitsa, 2007:156). Uit bevindinge van die huidige studie lyk dit asof goedkeuring vir lyfstraf so deel is van die kollektiewe Suid-Afrikaanse denke dat nie net onderwysers nie, maar ook ouers en selfs leerders dit aanvaar as 'n wettige metode om kinders te "beheer". Die sterk waarde wat die Suid-Afrikaanse gemeenskap aan lyfstraf heg, blyk ook duidelik uit mediaberigte, waar die dissiplinêre krisis oorwegend aan die afskaffing van lyfstraf toegereken word (onder andere Rapport, 29 Oktober 2006:1; Volksblad, 24 Januarie 2006:1). Hierdie populêre oortuiging word ook deur Suid-Afrikaanse navorsers soos Lessing en Dreyer beskryf (2007:120).

Fisiese geweld as vorm van straf is nie in alle Suid-Afrikaanse skole so blatant soos die voorbeeld hierbo nie. Tog is daar steeds onderwysers wat openlik erken dat hulle van lyfstraf gebruik maak. Een onderwyser sê met 'n glimlag:

"Hulle sê hy het Ritalin nodig ... ek gee hom sommer self sy Ritalin ...
[maak 'n speelse handgebaar met 'n vuishou] ... sommer so tussen die
blaaie ..."

Veral met die oog op die huidige implementering van insluitende onderwys (RSA DoE, 2001(a)), behoort indringende vrae gestel te word betreffende onderwysers se opleiding: beskik hulle oor die kennis om leerders met ATHV of ander leerversperrings in die klas te kan akkommodeer? Die waarde wat verkondig word, is dat 'n neurologiese gestremdheid met (speelse) geweld hanteer mag word; of moontlik slegs dat onderwysers nie nodig het om kennis te neem van mediese of sielkundige diagnoses van leerders nie (*cf.* 1.5.2.1).

Die voorafgaande aanhaling toon hoe 'n leerder as 'ontwrigtend' geëtiketteer mag word, terwyl dit meer eerlik sou wees om 'n betrokke onderwyser te beskryf as iemand wat nie oor die nodige professionele kennis of vaardighede beskik nie (Charlton & David, 1993:10).

In die volgende afdelings word getoon hoe baie onderwysers en skoolhoofde, in die afwesigheid van lyfstraf, steun op intimidasie, emosionele uitbarstings, verbale mishandeling en vernedering in 'n poging om dissipline af te dwing (sien ook Lakes, 2005:3-18).

3.5.3.6 Intimidasie deur emosionele uitbarstings

'n Essensiële vaardigheid vir onderwysers is dat hulle hul emosionele reaksie teenoor leerders op professionele wyse behoort te hanteer (Fields, 2004:108-109). Die volgende aanhaling toon hoe 'n onderwyser se emosionele onvolwassenheid sy werk oorheers. 'n Groepie graad sewe leerders in 'n hoofstroomskool beweer:

"As daardie meneer eers so rooi in die gesig word, moet jy padgee ...
hy gryp sommer 'n seun aan sy kraag en pluk hom so oor die bank ...
hy sal sommer met enige iets slaan wat hy in die hande kry ... 'n stuk
stok of iets ..."

Toe die betrokke onderwyser by geleentheid aan die navorser uitgewys is, was dit moeilik om die netjiese gryskopman te assosieer met bewerings van leerders - van gereelde woedeuitbarstings, van 'n seun wat huil, van dogters met kneusmerke op hul boarms. Een van die waardes wat deur hierdie persoon se optrede gesimboliseer word, is dat woedeuitbarstings, met gepaardgaande fisiese geweld, aanvaarbare professionele optrede is.

Daar is met die voorgenoemde onderwyser se hoof 'n afspraak gemaak, in 'n poging om vas te stel of hy bewus is van die optrede van dié lid van sy personeel. Uit 'n lang gesprek word twee opmerkings kortliks genoem:

- dat "die soort ding maar deel is van alle skole" - maar dat dit "darens iets anders as mishandeling" is; en
- dat die betrokke persoon "eintlik 'n baie goeie onderwyser" is wat "goeie resultate lewer".

Die waardes wat verkondig word, is dat:

- die enigste maatstaf waaraan onderwysers gemeet word, hul leerders se eksamenuitslae is;
- geweld van 'n onderwyser teenoor leerders "iets anders" as mishandeling is; en dat
- wanneer iets algemeen voorkom, dit aanvaarbaar is.

3.5.3.7 Verbale geweld

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat dit vir sommige onderwysers moeilik is om alternatiewe vir lyfstraf te vind. Ongelukkig lyk dit asof verbale geweld soms die plek van fisieke geweld inneem. Die hoof van 'n hoofstroomskool verduidelik:

"In die ou tyd het die kind kom buk, sy houe gekry en ek was klaar met hom. Nou moet ek met hom raas ... hom slegsê. Mens verloor jou humeur ... jy kraak die kind af ... jy doen dalk meer skade as wat 'n pak slae sou doen ... "

Dit is interessant dat bogenoemde skoolhoof die volle blaam vir sy optrede plaas op die feit dat hy nie lyfstraf mag gebruik nie.

3.5.3.8 Vernedering

Daar is ook skole wat vernedering gebruik in 'n poging om ongewenste leerdergedrag te beperk. In een skool word leerders wat detensie verdien of geskors is, se name tydens die saalperiode gelees. Hulle moet dan opstaan en vir die res van die verrigtinge bly staan. Een van hierdie leerders vertel:

"Dis vir my bitter sleg ... bitter sleg ... jy sit maar 'n groot smile op ... wat anders kan jy doen? Maar jy weet almal sit en kyk en almal weet jy cope nie ... ek haat dit ... die juffrouens en menere kyk vir jou of jy gemors is ... party kinders lag vir jou ... "

Die waardes wat deur die voorafgaande geïmpliseer word, mag wees dat vernedering leerders motiveer om positief op te tree; of dat skaamte as dryfveer moet dien vir goeie gedrag. Soos uit die bespreking in die volgende afdeling blyk, bestaan die moontlikheid egter ook dat dié strategie nie gebruik word in 'n poging om positiewe gedrag aan te moedig nie, maar bloot uit die oortuiging dat oortreders vergeld behoort te word.

3.5.3.9 Straf as vergelding

Bevindinge uit die gevallestudie toon dat nie alle onderwysers straf sien as 'n vorm van gedragsbestuur nie; met ander woorde, vir sommige onderwysers is die doel van straf nie in die eerste plek om negatiewe gedrag te beperk of positiewe gedrag aan te moedig nie. Hierdie onderwysers, wat Kant se vergeldingsteorie onderskryf, glo dat diegene wat verkeerd optree, pyn of verlies móét ervaar; dat straf nie toegepas word om 'n positiewe doel te bereik nie, maar slegs omdat 'n persoon die reëls oortree het (in Jackson & Panyan, 2002:22). Volgens hierdie perspektief is dit dus onderwysers se morele plig om oortreders te straf.

Die siening dat ouers en onderwysers die reg behoort te hê om lyfstraf toe te dien, het gelei tot 'n veelbesproke saak in die Suid-Afrikaanse Grondwethof (Christian Education South Africa versus The Minister of Education). Die hof het egter beslis dat Seksie 10 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA, 1996(b)) wel redelik en regverdig is, omdat dit nie inmeng met die reg tot vryheid van geloof of godsdienst, soos verskans in die Grondwet nie (RSA, 1996(a)) (Masitsa, 2007:156).

In aansluiting by die voorafgaande, is ook tydens hierdie studie bevind dat dit veral onderwysers vanuit 'n sekere christelik-godsdienstige verwysingsraamwerk is wat sterk waarde heg aan die vergeldingsfunksie van straf, veral lyfstraf. In gesprekke wat tydens die ondersoek gevoer is, het van die deelnemers telkens gepoog om die gebruik van lyfstraf te baseer op Bybelse beginsels. Daar is herhaaldelik verwys na aanhalings uit Spreuke, waarin Salomo die vaders van sy tyd maan om die roede ('n lat of stok) nie te spaar nie (*cf.* Spreuke 22:15; 23:13-14; 29:15). Volgens 'n ou-testamentikus van die Teologiese Fakulteit van die UV, professor D. Snyman, is die klem in die genoemde verse egter nie op 'n spesifieke vorm van straf nie, maar eerder op die feit dat ouers eer ontvang vir 'n gedissiplineerde kind (persoonlike gesprek, 6 Oktober 2006). Dit blyk egter dat sommige onderwysers oortuig is daarvan dat hulle hul 'christelike plig' versak indien hulle leerders nie straf nie, en veral indien lyfstraf nie toegedien word nie. Volgens hierdie perspektief verteenwoordig 'n soeke na die "reg" om lyfstraf te gebruik dus 'n diepliggende waarde wat nie deur wetgewing alleen getransformeer sal word nie.

3.5.3.10 Samevatting: die rol van waardes in die gebruik van straf

Uit die bevindinge van hierdie studie, blyk dit dat die denke van sommige onderwysers gerig word deur diepliggende waardes waardeur 'n kultuur van straf en dwang aangemoedig word. Waardes wat onderwysers se besluitneming ten opsigte van gedragbestuur rig, word dikwels gebaseer op die wyse waarop hulle hul eie opvoeding ontvang het.

Die studie toon dat onderwysers steeds sterk waarde heg aan die effektiwiteit van straf, terwyl die oorsake van negatiewe gedrag dikwels nie in ag geneem word tydens dissiplinêre prosesse nie. Verder blyk dit dat die gebruik van onder andere detensie, intimidasie, lyfstraf, verbale geweld en vernedering as strafmeganismes gebruik word. Die feit dat lyfstraf, ten spyte van die verbod daarop, oënskynlik steeds algemeen in sommige Suid-Afrikaanse skole gebruik word, mag impliseer dat die opvoedkundige waardes van onderwysers in konflik is met dit wat deur beleidmakers voorgeskryf word. Anachronistiese uitdrukkings soos "as hy nie wil hoor nie, moet hy voel", speel skynbaar steeds 'n belangrike rol in die kollektiewe Suid-Afrikaanse psige.

Nie alle onderwysers gebruik straf met die primêre doel om negatiewe gedrag te beperk of toekomstige positiewe gedrag aan te moedig nie. Uit die ondersoek blyk dit dat sommige onderwysers glo dat alle leerders wat die reëls oortree, pyn of verlies behoort te ervaar as vergelding vir negatiewe gedrag. Hierdie waarde is veral belangrik vir sommige onderwysers vanuit 'n spesifieke christelik-godsdienstige agtergrond, wat van mening is dat sekere ou-testamentiese voorskrifte die gebruik van veral lyfstraf ondersteun. Dit is belangrik om kennis te neem van die feit dat nie alle teoloë met hierdie interpretasie van die teksverse in Spreuke saamstem nie.

Bevindinge wat in die volgende afdelings bespreek word, sluit nou aan by die perspektiewe en waardes met betrekking tot die gebruik van straf wat hierbo uitgelig is. Dit mag wees dat dieselfde paradigmas ook 'n oorkoepelende rol speel in die wyse waarop onderwysers die gebruik van beloning ervaar.

3.5.4 Die rol van waardes in die gebruik van beloning

3.5.4.1 Inleidende oriëntering

Outeurs wat vanuit die behaviouristiese perspektief skryf, propageer die gebruik van beloning om positiewe gedrag aan te moedig en vas te lê (Mitchem, 2005:189), en vind dat beloning, eerder as straf, bydra tot positiewe gedrag (Mwamwenda, 2004:179). Dit word beklemtoon dat goeie gedrag wat geïgnoreer word of nie erkenning ontvang nie, mag afneem; dat mense dikwels 'n rede nodig het om positief te handel (Witt, VanDerHeyden & Gilbertson, 2004:5; Lauridsen, 1978:8). Hierdie bevindinge vanuit die behaviorisme het daartoe bygedra dat beloning wyd gebruik word in die gedragsbestuur vir persone van alle ouderdomme en met wye verskeidenheid van leerbehoefte (Evans, Scotti & Hawkins, 1999:3). In aansluiting hierby vind moderne navorsers dat positiewe interaksie en die gebruik van versterking in die klaskamer lei tot beter samewerking tussen onderwyser en leerders, asook tot meer gedissiplineerde leerdergedrag (Lessing & Dreyer, 2007: 121-122).

In die volgende afdelings word bevindinge ten opsigte van die impak van persoonlike en kollektiewe waardes op die gebruik van beloning onder die volgende hoofde bespreek:

- onderwyserwaardes versus die waardes van 'n dissiplinêre stelsel;
- leerderwaardes versus die waardes van 'n dissiplinêre stelsel;
- beloning en die vestiging van altruïsme;
- beloning versus versterking; en
- beloning versus omkoperij.

3.5.4.2 Onderwyserwaardes versus die waardes van 'n dissiplinêre stelsel

'n Opvallende tendens wat tydens die ondersoek geïdentifiseer is, is dat nie alle onderwysers gemaklik is daarmee dat leerders sistematies vir positiewe gedrag beloon behoort te word nie. Dit word soos volg gemotiveer:

"Niemand in die groot lewe daarbuite gaan vir hom 'n lekkertjie gee omdat hy betyds kom of netjies aantrek of sy werk reg doen nie - dis net doodgewone ordentlikheid ... ons kinders moet leer om dit net te doen."

"Hy behoort positiewe punte te kry net as hy hom bokant die norm gedra ... amper vir iets soos 'n heldedaad ..."

Die voorafgaande aanhalings toon duidelik die konflik in die waardes wat deur die dissiplinêre program ondersteun word (goeie gedrag behoort deurgaans beloon te word); en die persoonlike waardes van sommige personeellede (positiewe optrede behoort slegs by uitsondering beloon te word). Dit is ook interessant dat Suid-Afrikaanse onderwysers hier ander waardes uitspreek as byvoorbeeld onderwysers in die VSA, waar die toekenning van beloning meer dikwels as enige ander dissiplinêre strategie deur beginner-onderwysers gebruik word (Witzel & Mercer, 2003:89) (cf. 3.5.4.6).

Wanneer daar gepoog word om 'n antwoord te vind op die vraag of die gebruik van ekstrinsieke motiveerders 'n negatiewe impak mag hê op die ontwikkeling van intrinsieke motivering, word skerp verskille in die literatuur gevind (cf. 3.4.3). Ook onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, twyfel oor die moontlike negatiewe impak wat beloning op intrinsieke motivering en morele waardes mag hê.

'n Laerskoolonderwyser het dit so gestel:

"As ek 'n kind leer om te werk vir belonings ... wat van morele waardes ... wat van sy eie verantwoordelikheid en sy eie sin vir wat reg is ... ?"

In die lig van die voorafgaande was dit vir die navorser belangrik om vas te stel presies wat onderwysers as 'beloning' beskou. Die meerderheid deelnemers tref 'n onderskeid tussen beloning wat leerders ontvang vir "harde werk", in die vorm van goeie toets- of eksamenuitslae, en beloning wat toegeken word vir goeie gedrag. Hoewel onderwysers positief is oor toekenning van goeie punte of simbole, sertifikate of rapporte; glo sommige deelnemers nie dat gedrag, soos leerders wat gereeld huiswerk doen, beloon behoort te word nie. Die volgende interessante diskrepansie ontstaan dus:

- Leerders wat goeie toets- en eksamenuitslae kry, word beloon met goeie punte, "want hulle het daarvoor gewerk";
- maar leerders wat gereeld huiswerk doen, behoort nie daarvoor beloon te word nie, "want dis mos hoekom hulle hier is, om ... hulle werk te doen".

Die waarde wat in die voorafgaande perspektief 'n rol mag speel, is dat positiewe optrede in die skool (soos om reëls te gehoorsaam of huiswerk te doen), behoort te lei tot goeie punte; en dat daardie punte dan die uiteindelijke beloning is. Hiervolgens word beloning dus gesien as die **resultaat** van goeie gedrag; en nie as 'n **strategie** wat gebruik mag word om positiewe optrede aan te moedig of vas te lê nie. Wanneer daar gepoog word om onderwysers se weerstand teen die gebruik van beloning te begryp (Houchins, Jolivette, Wessendorf, McGlynn & Nelson, 2005:391; Safran & Oswald, 2003:364), mag dit van kardinale belang wees om kennis te neem van hierdie perspektief.

Die persepsies wat deur die voorafgaande bevindinge verteenwoordig word, is bevestig deur individue in elk van die groepe rolspelers met wie die navorser rondom die gebruik van beloning in gesprek getree het (cf. 3.3.4 & 3.3.5). Die ironie is dat personeel van die betrokke skole moeite en tyd spandeer aan 'n stelsel van sistematiese beloning, terwyl die waardes van leerders nie tydens dié proses in ag geneem word nie.

3.5.4.3 Leerderwaardes versus die waardes van 'n dissiplinêre stelsel

Dit is reeds genoem dat belonings wat toegeken word vir spesifieke, duidelik omskrewe en taakgerigte gedrag mag bydra tot die ontwikkeling van intrinsieke motivering en positiewe dissipline (cf. 3.4.3). Beloning kan dus gebruik word as strategie om duidelik omskrewe en waarneembare optrede sistematies aan te moedig (Lerner, 2006:532; Barbetta, Norona & Bicard, 2005:4; Rogers, 1997:53).

Daarteenoor mag belonings wat toegeken word slegs vir deelname aan 'n aktiwiteit, of vir byvoorbeeld persoonlikheidseienskappe, as omkoperij ervaar word en mag dit selfs tot negatiewe optrede lei (cf. 3.4.3). Wanneer daar dus gepoog word om beloning as deel van 'n dissiplinêre program te gebruik, is dit kernbelangrik dat die toekenning daarvan stewig op empiries-begronde beginsels gebaseer word. Die negatiewe impak van belonings wat nie aan hierdie vereistes voldoen nie, kan duidelik uit die optrede van leerders by die Hoërskool Aan-die-Rant waargeneem word.

'n Kollektiewe waarde wat 'n beduidende invloed het op die besluite van die personeel van Aan-die-Rant, is dat leerders nie beloon behoort te word vir 'alledaagse' positiewe optrede nie (cf. 2.6.2 en 3.5.4.2). Geen bonuspunte word byvoorbeeld toegeken vir huiswerk wat gedoen is of vir netjiese boeke nie, terwyl die teenoorgestelde gedrag telkens negatiewe punte verdien. Dit word soos volg deur 'n senior personeellid gemotiveer:

"Hulle word nie beloon vir huiswerk doen nie ... dis mos hoekom hulle hier is, om te leer en hulle werk te doen ... die personeel voel dat dit nie iets is wat beloon behoort te word nie ... "

Tydens fokusgroeponderhoude met leerders het dit deurgaans geblyk dat hulle glo dat die gebruik van straf die dissiplinêre stelsel van hul skool oorheers:

"... hulle sien net wat jy verkeerd doen; nie as jy iets reg doen nie ..."

'n Dilemma ontstaan wanneer onderwyseroptrede enersyds deur bogenoemde waarde gerig word; terwyl die dissiplinêre program andersyds voorskryf dat leerders aangemoedig behoort te word deur die toekenning van belonings. By die Hoërskool Aan-die-Rant is hierdie dilemma opgelos deur belonings toe te ken vir dinge soos 'vriendelikheid', 'lojaliteit' of 'goeie samewerking'. Verder word belonings onder andere toegeken vir almal wat buitemuurse aktiwiteite, soos 'n rugby-oefening bywoon. Uit die literatuur is dit duidelik dat hierdie gebruik van beloning nie op goeie navorsing berus nie.

Dit behoort niemand te verbaas nie dat leerders, as kinders van die materialistiese era waarin hulle opgroei, die geleentheid aangryp om voordeel te trek uit 'n dissiplinêre stelsel wat belonings toeken sonder om werklike eise te stel. Die waardes van leerders wat by hierdie ondersoek betrek is, word opsigtelik geïllustreer deur hul optrede, asook deur die volgende aanhalings uit 'n gesprek met 'n dogter wat gereeld as een van die 'Top Tien-leerders' by haar skool beloning ontvang vir goeie gedrag:

"I just love competition ... I think that is why I am doing well with this behaviour programme. I have learned to make the system work for me. It is actually quite easy to manipulate things so that you get what you want."

Op 'n vraag of sy die gedrag wat beloon word, ook in ander situasies, byvoorbeeld by haar ouerhuis, uitleef, spreek haar antwoord boekdele:

"No, not really ... not always ... maybe when it suits me ... this sounds terrible ... [lag skamerig] ... but I do not think I have made it my own ... it is just the way it works here at school."

'n Verdere voorbeeld van die oneffektiwiteit van die voorgenoemde beloningsstelsel om 'goeie samewerking' te bevorder, word geïllustreer deur die volgende insident wat deur 'n senior onderwyser beskryf is:

"Ek was besig om apparaat aan te dra ... teen die muur het 'n paar seuns in die son gesit. Toe ek hulle vra om te kom help, wou hulle eers weet: 'Kry ons punte daarvoor?' Ek het my bloedig vererg ... ek het gevoel, as hulle nie wil help net omdat ek hulle nodig het nie, moet hulle dit los. Ek voel nie om punte daarvoor te gee nie ... dit pla my dat ons kinders nou wil punte hê vir elke liewe ding."

Indien 'n skool se dissiplinêre program aan leerders die geleentheid bied om vir byvoorbeeld "hulpvaardigheid" bonuspunte te verdien, behoort onderwysers nie aanstoot te neem wanneer leerders die waardes wat deur so 'n program verteenwoordig word, internaliseer en hul optrede daarvolgens rig nie.

Die teenoorgestelde gesindheid is sigbaar in die veelseggende reaksie van 'n ander leerder, soos deur 'n jong onderwyser beskryf:

"'n Kind het my gehelp om my klas op te ruim. Toe ons klaar was, het ek belowe om vir hom bonuspunte te gee. Hy het geantwoord: *'I do not want points ma'am ... I did not do it for the points, I did it for you'*".

Die waarde van die leerder (ek doen graag iets vir 'n onderwyser van wie ek hou) kon dus kwalik binne die waardes van die program (positiewe optrede moet "betaal" word met bonuspunte) uitdrukking vind.

In aansluiting by die voorafgaande, word in die volgende afdeling geïllustreer hoe pogings om beloning te gebruik in 'n poging om altruïsme te bevorder, ook weinig sukses behaal.

3.5.4.4 Beloning en die vestiging van altruïsme

In 'n poging om positiewe verhoudinge en altruïstiese optrede deur leerders te bevorder, ken sommige skole belonings toe vir leerders wat byvoorbeeld ander leerders help of wat hulpvaardig teenoor onderwysers optree. Die persepsie bestaan dat die beloning van altruïsme en positiewe optrede teenoor ander persone, daardie gedrag sal versterk. Daar word gehoop dat leerders vir wie dit aanvanklik nie belangrik is nie, hierdeur aanmoedig mag word om soortgelyke gedrag aan te leer.

Ongelukkig word bogenoemde persepsie nie deur navorsing, of deur praktiese ervaring van betrokke skole ondersteun nie. Shaffer (1999:528) berig dat altruïsme selde gevestig word wanneer kinders tasbare beloning vir positiewe sosiale optrede ontvang; dat, sodra die beloning gestaak word, hulle minder vir ander mag opoffer as kinders wat nooit daarvoor beloon is nie. Inteendeel, altruïsme word aangemoedig wanneer 'n persoon vir wie kinders respek het, as rolmodel optree deur sensitiewe gedrag of verbale aanmoediging. 'n Poging om positiewe sosiale optrede deur beloning aan te moedig, mag selfs onverwagte negatiewe gevolge inhou, soos deur die volgende voorbeeld geïllustreer word.

By die Hoërskool Aan-die-Rant mag leerders, wat self nie fisies gestrem is nie, bonuspunte ontvang wanneer hulle byvoorbeeld hulp verleen aan leerders in rolstoele. 'n Onderwyser van hierdie skool vertel met 'n mate van ironie:

"Hulle weet hulle kan punte kry as hulle met die rolstoele te help ... nou is dit 'n gestry oor wie se beurt dit is om die stoel te stoot. Dit gaan partykeer net oor die punte - nie oor die kind in die stoel nie. Dan moet ek punte aftrek vir die bakleiery en punte gee vir dié wat help met die rolstoele!"

Uit die voorafgaande twee afdelings blyk dit dus duidelik dat die waarde van onderwysers, wat hul nie kan vereenselwig met die beloning van alledaagse positiewe gedrag nie, mag lei tot oneffektiewe gedragsbestuur. Verder mag dit aanleiding gee tot 'n mate van sinisme onder leerders, wat mag poog om 'n stelsel

te manipuleer sonder dat dit werklik 'n impak op hul eie inherente waardes of optrede het. Die impak van hierdie waardes mag van die belangrikste oorsake wees waarom so baie onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, glo dat "beloning eenvoudig nie werk nie".

'n Ander oorsaak mag setel in die feit dat die belangrike verskil tussen beloning en versterking dikwels nie genoegsame erkenning ontvang tydens die ontwikkeling of toepassing van 'n dissiplinêre program nie.

3.5.4.5 Beloning versus versterking

Behaviouriste beklemtoon die feit dat beloning en versterking nie noodwendig sinonieme is nie; slegs wanneer 'n beloning positiewe gedrag aanmoedig, is dit effektief en kan dit 'n versterking genoem word (Maag, 2004:66; Phelps, 2004: 340) (*cf.* 3.4.3).

Tydens die huidige studie was dit opvallend dat ontwikkelaars van die betrokke programme vir gedragsbestuur bloot verskillende belonings toeken, sonder dat daar vasgestel is of leerders daardie belonings waardevol genoeg vind om hul gedrag daardeur te laat beïnvloed.

'n Groepie adolessente vertel byvoorbeeld met pittige humor hoe hulle onderwysers wat hulle wil beloon, ontduik ("*dodge*"), sodat hulle tog net nie op die verhoog hoef te gaan staan omdat hulle "soet" is nie ... hulle is oortuig daarvan dat hulle die "skande nooit sal oorleef nie". 'n Graad elf-leerder verduidelik verder hoe hy sorgvuldig boekhou van sy punte. Wanneer hy voel dat sy positiewe punte te veel word, "moet hy eers iets doen om dit af te bring". Hy glo dat sy maats hom "'n geek of 'n nerd" sal noem indien hy 'n prys ontvang "vir goedwees".

Die voorafgaande toon hoe die blote daarstelling van belonings nie noodwendig positiewe gedrag versterk nie, en dat dit in sommige gevalle juis negatiewe gedrag mag aanmoedig. Dit toon verder ook hoe 'n konflik mag ontstaan tussen die waardes van leerders, en die waardes wat deur 'n skool se dissiplinêre program voorgestaan word. Soos uit die volgende afdeling blyk, word beloning dikwels deur hierdie deelnemers beskryf as "omkoperij".

3.5.4.6 Beloning versus omkoperij

Anders as Suid-Afrikaanse onderwysers, gebruik Amerikaanse onderwysers skynbaar 'n wye reeks belonings in die klaskamer. Volgens 'n retrospektiewe studie deur Davis *et al.* (2006:214), rapporteer voorgraadse studente in die VSA dat 70% van hulle laerskoolonderwysers akademiese prestasie met lekkers beloon het, 49% het ekstra vrye tyd gegee, 49% het klaspartytjies gereël en 2% het kinders met geld beloon. Hoewel hierdie persentasies in die hoërskool verminder het, was daar steeds 30% onderwysers wat lekkers uitgedeel het, 30% wat partytjies gereël het en 2% wat geldelike belonings gegee het. Ook ander outeurs beskryf die gebruik van tasbare beloning tydens gedragsbestuur (Rockwell, 1993:29; Lauridsen, 1978:28, 30). Moderne navorsers lê egter meer klem op beloning in die vorm van (onder andere) positiewe terugvoer, positiewe briewe wat huis toe gestuur word, meer vrye tyd of deelname aan voorkeuraktiwiteite (Garrahy *et al.*, 2005:60; Obenchain & Taylor, 2005:10; Stormont, Lewis & Beckner, 2005:46; Safran & Oswald, 2003:368).

Wanneer sommige deelnemers aan die huidige ondersoek dus die gebruik van beloning as "omkoperij" beskryf, blyk dit dat hulle denke vanuit 'n totaal ander waardesisteem gerig word as dié van baie van hul Amerikaanse kollegas. Daar is wel ook Amerikaanse outeurs wat beweer dat alle beloning gelyk is aan omkoperij (Jensen, 1998:270; Kohn, 1995), maar daar is min navorsingsteun vir dié persepsie (Skinner, Williams & Neddenriep, 2004:2; Maag, 2004:66-67). Omkoperij word omskryf as betaling vir onwettige optrede, terwyl beloning juis gebruik word om goeie gedrag aan te moedig (Lauridsen, 1978:9).

Die persepsie dat die gebruik van beloning niks anders is as omkoperij nie, is tydens hierdie ondersoek in die oorgrote meerderheid van onderhoude uitgespreek. Dit mag dus geïdentifiseer word as 'n sterk en diepliggende waarde van onderwysers uit verskeie taal- en kultuurgroepe, wat ook in die internasionale literatuur beskryf word (*cf.* 3.4.3).

3.5.4.7 Samevatting: die rol van waardes in die gebruik van beloning

Sommige onderwysers in hierdie ondersoek stem nie saam daarmee dat leerders versterking vir positiewe gedrag ontvang in die vorm van beloning nie. Hulle glo dat leerders wat byvoorbeeld getrou hul huiswerk doen, dit bloot behoort te doen omdat dit hulle plig is. Daar is ook onderwysers wat glo dat beloning van goeie gedrag sinoniem is met omkoperij. Hierdie waardes van onderwysers veroorsaak waarskynlik dat ekstrasieke motivering nie genoegsaam in Suid-Afrikaanse skole benut word nie. Verder blyk dit dat nie alle leerders die belonings wat deur hulle skool se dissiplinêre program voorgestel word, as versterking ervaar nie, en dat dit soms juis tot negatiewe optrede mag lei.

3.6 SLOTPERSPEKTIEF

In die studie waarop hierdie artikel gebaseer is, is daar gefokus op die waardes van onderwysers en leerders, en veral die moontlike impak van hierdie waardes op besluitneming ten opsigte van dissiplinêre aangeleenthede by skole. Spesifieke waardes is deur middel van 'n proses van reflekerende denke geïdentifiseer ná afhandeling van 'n kwalitatiewe en interpretiewe navorsingsprojek. Tydens hierdie proses het die navorser sterk gesteun op die navorsingsjoernaal, waarin nie slegs veldnotas tydens die projek nie, maar ook die navorser se persoonlike reflekerende betrokkenheid by die proses, sorgvuldig aangeteken is.

'n Fundamentele bevinding uit hierdie studie is die diskrepansie wat dikwels gevind word tussen die verklaarde waardes (*espoused theory*) van individue en skole; en die gebruikswaardes (*theory-in-use*) wat deur hul optrede blootgelê word. Een voorbeeld hiervan is die feit dat die meeste skole waardes soos demokratiese deelname aan besluitnemingsprosesse onderskryf, terwyl die realiteit toon dat direkteur en selfs outokratiese leierskap (soms) aan die orde van die dag is.

Bevindinge toon verder die sterk moontlikheid van konflik tussen die persoonlike en gemeenskaplike waardes van onderwysers, en die waardes wat deur die

nasionale onderwysbeleid ondersteun word. Sodanige konflik mag 'n daadwerklike impak hê op die suksesvolle implementering van beleid soos insluitende onderwys of positiewe skoordisipline.

Op skoolvlak mag dieselfde dilemma ontstaan wanneer onderwysers se persoonlike waardes in konflik is met die waardes wat deur 'n skool se dissiplinêre stelsel geïmpliseer word. So poog sommige skole byvoorbeeld om positiewe gedrag aan te moedig deur 'n stelsel van sistematiese beloning, terwyl die gebruik van beloning deur verskeie deelnemers as "omkoperij" beskryf is. 'n Waarde wat in hierdie verband 'n prominente rol in onderwysers se besluitneming speel, is dat leerders nie vir "alledaagse goeie gedrag" beloon behoort te word nie.

Hoewel deelnemende skole die gebruik van beloning as 'n belangrike faset van gedragsbestuur beskryf, blyk dit dat dit nie 'n genoegsame effek op leerdergedrag het nie. Een van die redes waarom hierdie programme nie met groter sukses in skole toegepas word nie, mag wees dat empiries-begronde beginsels vir positiewe versterking nie na wense toegepas word nie.

In 'n poging om altruïsme te bevorder, beveel skole aan dat leerders beloon word vir eienskappe soos hulpvaardigheid of mededeelsaamheid. Bevindinge toon egter dat beloning van sodanige optrede nie lei tot ware altruïsme nie; dat die ontwikkeling van altruïsme juis hierdeur benadeel mag word.

'n Ander belangrike bevinding fokus op die problematiek wat ontstaan indien leerderwaardes nie in ag geneem word nie. Daar is bevind dat sekere tipes beloning selfs negatiewe leerdergedrag mag aanmoedig, en dus dat nie alle beloning as versterking gebruik kan word nie.

Dit val nie binne die reikwydte van hierdie artikel om strategieë vir die transformering van waardes en houdings te ondersoek nie. Wat van belang is, is om pertinent kennis te neem van die realiteit dat, indien 'n skool (of 'n Departement van Onderwys) poog om 'n dissiplinêre beginsels toe te pas waarvan die waardes in botsing is met die waardesisteem van die meerderheid van personeel en/of leerders, die proses waarskynlik gedoem is tot frustrasie vir die meerderheid van die betrokkenes.

Wanneer programme vir gedragsbestuur ontwikkel word, is dit dus essensieel dat nie slegs kognitiewe faktore nie, maar ook waardes en oortuigings van rolspelers in ag geneem word. Slegs op hierdie wyse sal die effektiewe gebruik van positiewe versterking in skole bevorder kan word.

VERWYSINGS

- Abbate-Vaughn, J. 2004. The things they carry: ideology in an urban teacher professional community. *The Urban Review* 36(4):227-249.
- Almog, O. 2005. Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupils with special needs. International Special Education Conference. Glasgow, Scotland, 1 - 4 August 2005. http://www.isec2005.org.uk/isec.abstracts/papers_a/almog_o.shtml Toegang: 15 Junie 2006.
- Anderson, L. 1994. Argyris and Schön's theory on congruence and learning. <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ar/argyris.html> Toegang: 5 Mei 2006.
- Araújo, M. 2005. Disruptive or disrupted? A qualitative study on the construction of indiscipline. *International Journal of Inclusive Education* 9(3):241-268.
- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D.M. 1985. Action science. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ayers, H., Clarke, D. & Murray, A. 1995. Perspectives on behaviour: a practical guide to effective interventions for teachers. London: David Fulton.
- Babbie, E. & Mouton J. 2001. The practice of social research. Cape Town: Oxford University.
- Ball, S.J. 1987. The micro-politics of the school - towards a theory of school organisation. London: Methuen.
- Bambara, L.M. 2005. Evolution of positive behavior support. In: Bambara, L.M. & Kern, L. (eds.). Individualized supports for students with problem behaviors - designing positive behavior plans. London: Guilford.

- Barbetta, P.M., Norona, K.L. & Bicard, D.F. 2005. Classroom behavior management: a dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure* 49(3). <http://web16.epnet.com> Toegang: 24 Oktober 2005.
- Bassey, M. 1999. Case study research in educational settings. Buckingham: Open University.
- Butroyd, B. 1997. Are the values of secondary school teachers really in decline? *Educational Review* 49(3). <http://web9.epnet.com/citation> Toegang: 17 Mei 2006.
- Cameron, G., Hayes, V.E. & Wren, A.M. 2000. Using reflective process in community-based participatory action research. *Reflective Practice* 1(2):215-230.
- Cameron, J. & Pierce, W.D. 1994. Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of educational research* 64(3):363-423. <http://links.jstor.org> Toegang: 14 Oktober 2006.
- Cameron, M. & Sheppard, S.M. 2006. School discipline and social work practice: application of research and theory to intervention. *Children and Schools* 28(1):15-22.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: education knowledge and action research. London: Falmer.
- Charlton, T. & David, K. 1993. Ensuring schools are fit for the future. In: Charlton, T. & David K. (eds.). Managing misbehavior in schools. Second edition. London: Routledge.
- Coetzee, D. 2005. Ethics, principles, values and education in transforming South Africa. Unpublished PGDE notes. Bloemfontein: University of the Free State.
- Cohen, J.H. & Amidon, E.J. 2004. Reward and punishment histories: a way of predicting teaching style? *Journal of educational research* 97(5). <http://web.ebscohost.com/ehost> Toegang: 5 Mei 2006.
- Crone, D.A. & Horner, R.H. 2003. Building positive behavior support systems in schools - functional behavior assessment. London: Guilford.

- Davis, K.D., Winsler, A. & Middleton, M. 2006. Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: relations with achievement and motivation in college. *Journal of Genetic Psychology* 167(2):211-220.
- De Klerk-Luttig, J. & Heystek, J. 2007. Discipline in schools: are our students ready for the challenge? Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin* 125(6):627-668.
- Delamont, S. 1976. Interaction in the classroom. Second edition. London: Methuen.
- Department of Education. 2000. Alternatives to corporal punishment: a practical guide for educators to develop and maintain a culture of discipline, dignity and respect in the classroom. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 2001(a). Education White Paper 6. Special needs education: building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 2001(b). Manifesto on values, education and democracy. Pretoria: Government Printer.
- Dick, B. 2002. Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization* 9(4):159-170. <http://www.emeraldinsight.com/0960-6474.htm>
Toegang: 20 Oktober 2006.
- DiGiulio, R. 1995. Positive classroom management. Thousand Oaks: Corwin.
- Eisenberger, R. & Cameron, J. 1996. Detrimental effects of reward. Reality or myth? *American Psychologist* 51(11):1153-1166.
- Evans, I.M., Scotti, J.R. & Hawkins, R.P. 1999. Understanding where we are going by looking at where we have been. In: Scotti, J.R. & Meyer, L.H. (eds.). Behavioral intervention - principles, models, and practices. Baltimore: Paul Brookes.

- Ferreira, A.E. 2001. Die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders in die Vrystaat in 'n inklusiewe onderwysbenadering. M.Ed-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Fields, B. 2004. Breaking the cycle of office referrals and suspensions: defensive management. *Educational Psychology in Practice* 20(2):103-115.
- Galant, F.H.M. 2002. Die effek van onderwystransformasie op die motivering en beroepsbeewing van onderwysers in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Ph.D.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Ganz, J.B., Cook, K.E. & Earles-Vollrath, T.L. 2007. A grab bag of strategies for children with mild communication deficits. *Intervention in School and Clinic* 42(3):179-187.
- Garrahy, D.A., Cothran, D.J. & Kulinna, P.H. 2005. Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge. *The Journal of Educational Research* 99(1):56 - 63.
- Glazer, C., Abbou, L. & Harris, J. 2004. A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice* 5(1):33-46.
- Hall, E., Altman, M., Nkomo, N., Peltzer, K. & Zuma, K. 2005. Potential attrition in education - the impact of job satisfaction, morale, workload and HIV/AIDS. Report prepared by the Human Sciences Research Council (HSRC) and the Medical Research Council of South Africa (MRC). Cape Town: Human Sciences Research Council Press. Available at www.hsrcpress.ac.za Toegang: 12 Maart 2007.
- Harlan, J.C. 1996. Behavior management strategies for teachers. Springfield: Charles C. Thomas.
- Henning, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.
- Houchins, D.E., Jolivet, K., Wessendorf, S., McGlynn, M. & Nelson, C.M. 2005. Stakeholders' view of implementing positive behavioral support in a juvenile justice setting. *Education and Treatment of Children* 28(4):380-399.
- Jackson, L. & Panyan, M.V. 2002. Positive behavioural support in the classroom: principles and practices. Baltimore: Paul Brookes.
- Jensen, E. 1998. Super teaching. Third edition. San Diego: Brain Store.

- Kaplan, C. 1992. Teachers' punishment histories and their selection of disciplinary strategies. *Contemporary Educational Psychology* 17:258-265.
- Kazdin, A.E. 1977 . The token economy. New York: Plenum Press.
- Kitzinger, J. & Barbour, R.S. 1999. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (eds.). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London: SAGE.
- Kohn, A. 1995. Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Boston: Houghton Mifflin.
- Koshy, V. 2005. Action research for improving practice - a practical guide. London: Paul Chapman.
- Krueger, R.A. & Casey, M. 2000. Focus groups: a practical guide for applied research. Third edition. London: SAGE.
- Lakes, R. 2005. The messages behind the methods: the authoritarian pedagogical legacy in western concert dance technique training and rehearsals. *Arts Education Policy Review* 106(5):3-18.
- Lauridsen, D. 1978. The token economy system. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Laursen, E.K. 2003. Principle-centred discipline. *Reclaiming children and youth* 12(2):78-82.
- Lerner, J. 2006. Learning disabilities and related disorders. Tenth edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Lessing, A.C. & Dreyer, J. 2007. Every teacher's dream: discipline is no longer a problem in South African schools! Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Lindzey, G. & Aronson, E. 1985. Handbook of social psychology. Volume 2: Special Fields and Applications. New York: Random House.
- Maag, J.W. 2004. Behavior management: from theoretical implications to practical applications. Second edition. Toronto: Thomson.
- Malmgren, K.W., Trezek, B.J. & Paul, P.V. 2005. Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *The Clearing House* 79(1):36-39.

- Manstead, A.S.R. 1997. Situations, belongingness, attitudes and culture: four lessons learned from social psychology. In: McGarthy, C. & Haslam, S.A. (eds.). *The message of social psychology*. Cambridge: Blackwell.
- Marshall, M. 2005. Discipline without stress, punishments or rewards. *The Clearing House* 79(1):51-54.
- Masitsa, M.G. 2007. Discipline and punishment in township schools in South Africa: unresolved problems. Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: a conceptual introduction*. Fifth edition. New York: Longman.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2005. *Action research for teachers - a practical guide*. London: David Fulton.
- Meese, R.L. 2001. *Teaching learners with mild disabilities: integrating research and practice*. Second edition. London: Thomson.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Second edition. London: SAGE.
- Miller, A. 1997. *The drama of being a child - the search for the true self*. London: Virago.
- Mitchem, K.J. 2005. Be proactive: including students with challenging behavior in your classroom. *Intervention in School and Clinic* 40(3):188-191.
- Morisoli, K. & McLaughlin, T.F. 2004. Medication and school interventions for elementary students with attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Special Education* 19(1):97-106.
- Mwamwenda, T.S. 2004. *Educational Psychology: an African perspective*. Third edition. Sandton: Heinemann.
- Nel, E. 2005. *Creating meaningful blended learning experiences in a South African higher education classroom: an action inquiry*. Ph.D.-thesis. Bloemfontein: University of the Free State.
- Obenchain, K.M. & Taylor, S.S. 2005. Behavior management - making it work in middle and secondary schools. *The Clearing House* 79(1):7-11.

- Pearson, V., Lo, E., Chui, E. & Wong, D. 2003. A heart to learn and to care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability and Society* 18(4):489-508.
- Phelps, L. 2004. Behavioral approaches with children. In: Thompson, C.L., Rudolph, L.B. & Henderson, D. (eds.). *Counselling children*. Sixth edition. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. 1996. *Motivation in education - theory, research and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.
- Rapport. Dis skare- en skadebeheer in klaskamer. 29 Oktober 2006:4.
- Republic of South Africa. 1996(a). Constitution of the Republic of South Africa, Act No. 108 of 1996. *Government Gazette* 378(17678). Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. 1996(b). South African Schools Act, Act No. 84 of 1996. *Government Gazette* 377 (17579). Cape Town: Government Printer.
- Rockwell, S. 1993. *Tough to reach, tough to teach - students with behavior problems*. Virginia: Council for Exceptional Children.
- Rogers, B. 1997. *Cracking the hard class - strategies for managing the harder than average class*. London: Paul Chapman.
- Rogers, B. 2002. *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London: Paul Chapman.
- RSA DoE: sien Department of Education.
- RSA: sien Republic of South Africa.
- Safran, S.P. & Oswald, K. 2003. Positive behavior supports: can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children* 69(3):361-373.
- Schoen, S.F. & Nolen, J. 2004. Action research - decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children* Sept/Oct 2004:26-29.
- Shaffer, D.R. 1999. *Developmental psychology - childhood and adolescence*. Fifth edition. Boston: Brooks/Cole.

- Skinner, C.H., Williams, R.L. & Neddienriep, C.E. 2004. Using interdependent group-oriented reinforcement to enhance academic performance in general education classrooms. *School Psychology Review* 33(3).
<http://web16.epnet.com/citation.asp> Toegang: 24 Oktober 2005.
- Stormont, M., Lewis, T.J. & Beckner, R. 2005. Positive behavior support systems: applying key features in preschool settings. *Teaching Exceptional Children* 37(6):42-49.
- Sunday Times. Reading, writing and rampage. 15 October 2006. (In: Insight and Opinion, page 1; by Prega Govender.)
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R. & Warren, J. 2002. A blueprint for schoolwide positive behavior support: implementation of three components. *Exceptional Children* 68(3):377-402.
- Van der Walt, B.J. 1994. The liberating message - a Christian worldview for Africa. Potchefstroom: The Institute for Reformational Studies.
- Volksblad Die. Bring terug die kweperlat! 24 Januarie 2006:1.
- Witt, J.C., VanDerHeyden, A.M. & Gilbertson, D. 2004. Troubleshooting behavioral interventions: a systematic process for finding and eliminating problems. *School Psychology Review* 33(3). <http://web16.epnet.com> Toegang: 24 Oktober 2005.
- Witzel, B.S. & Mercer, C.D. 2003. Using rewards to teach students with disabilities - implications for motivation. *Remedial and Special Education* 24(2):88-96.
- Yung, B.H.W. 2001. Examiner, policeman or students' companion: teachers' perceptions on their role in an assessment reform. *Educational Review* 53(3): 251-260.
- Zembylas, M. 2005. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18(4):465-487.
- Zirpoli, T.J. & Melloy, K.J. 1997. Behavior management: applications for teachers and parents. Second edition. Upper Saddle River: Merrill.

Zuber-Skerrit, O. 2005. Supervising qualitative research, including action research - a one-day workshop for senior academic staff. Bloemfontein: Centre for Higher Education Studies and Development, University of the Free State.

Zuber-Skerritt, O. 2001. Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. In: Sankara, S., Dick, B. and Passfield, R. (eds.). Effective change management through action research and action learning: concepts, perspectives, processes and applications. Lismore: Southern Cross University.

DIE IMPLEMENTERING VAN 'N
PROGRAM VIR POSITIEWE DISSIPLINE
DEUR 'N PROSES VAN AKSIENAVORSING

ABSTRAK

Dit word allerweë aanvaar dat die handhawing van dissipline in openbare skole in Suid-Afrika geweldige uitdagings bied. Die Departement van Onderwys steun swaar op professionele ontwikkeling - in die vorm van indiensopleidingsgeleenthede - om nuwe strategieë vir gedragsbestuur aan praktiserende onderwysers oor te dra. Ongelukkig word indiensopleiding reeds dekadeslank gekritiseer omdat daar herhaaldelik bevind is dat dit op die lang duur nie werklik 'n verskil maak aan wat in klaskamers gebeur nie. Onderwysers het méér nodig as net beleidsdokumente of werkswinkels vir die ontwikkeling van effektiewe dissiplinêre maatreëls. Die vraag ontstaan hoe dissiplinêre strategieë, wat vir onderwysers aanvaarbaar is en wat sensitief is vir die unieke behoeftes van elke skoolgemeenskap, ontwikkel kan word. 'n Alternatiewe wyse waarop skole in hierdie konteks te werk mag gaan, is die implementering van aksienavorsingsprojekte, waartydens onderwysers herhaaldelik hul eie klaskamerpraktyk analiseer, aanpas en evalueer. In hierdie artikel word 'n oorsig verskaf oor 'n aksienavorsingsprojek waarin onderwysers en leerders se ervaring van die ontwikkeling en implementering van 'n positiewe dissiplinêre program geëksploreer word. Die oorkoepelende doelstelling is om te toon hoe die gebruik van aksienavorsing mag bydra tot die ontwikkeling van verbeterde dissiplinêre strategieë. Verder dien die bespreking om te toon dat, hoewel die unieke dinamiek van aksienavorsing by uitstek geskik is om die professionele groei van onderwysers te ondersteun, die implementering daarvan in 'n komplekse sisteem soos 'n skool besondere eise stel.

4.1 INLEIDING

Dit word allerweë aanvaar dat die handhawing van dissipline in openbare skole in Suid-Afrika geweldige uitdagings bied; en dat sommige skole oneffektief gelaat word as gevolg van toenemende dissiplinêre probleme. In die populêre pers (onder andere Rapport, 8 April 2007; Cape Argus, 4 April 2007; Citizen, 14 Februarie 2007; Sunday Times, 15 Oktober 2006:1), in akademiese kringe (De Klerk-Luttig & Heystek, 2007; Ferreira, Badenhorst & Wilkinson, 2007; Mestry, Moloi & Mahomed, 2007:179), en ook binne die onderwysprofessie (Gallie, 2007; RSA DoE, 2000) word tans 'n debat gevoer ten opsigte van dissiplinêre probleme in Suid-Afrikaanse skole.

Hoofsaaklik twee tipes oplossings word vir dié problematiek gebied. Enersyds lyk dit asof die meerderheid skrywers in die pers en in onderwyskringe glo dat die antwoord in meer kontrolerende onderwyseroptrede lê. Daar word gepleit vir die herinstelling van lyfstraf (Volksblad, 24 Januarie 2006:1), vir meer mag vir onderwysers om strafmaatreëls vreesloos toe te pas (Rapport, 29 Oktober 2006:4), selfs vir 'n benadering soos die Amerikaanse beleid van geen verdraagsaamheid (*zero tolerance approach*) (Mestry, *et al.*, 2007:190-191; Volksblad, 4 April 2007:3). Aan die ander kant is daar outeurs wat navorsing rapporteer van oënskynlik suksesvolle projekte waarin 'n meer positiewe benadering tot dissipline geïmplementeer is (Lessing & Dreyer, 2007:121-129; Quaker Peace Centre, 2003). In Suid-Afrika blyk dit dat hierdie debat soms op emosionele vlak gevoer word (Volksblad, 4 April 2007; Cape Times, 4 April 2007), maar dat navorsingskennis oor die effektiwiteit van verskillende benaderings skaars is (Lessing & Dreyer, 2007:122).

Die soeke na alternatiewe tot lyfstraf mag wel in sekere kringe veroordeel word - 'n onderwyskenner noem dit selfs "*the search for a legal way of beating up kids*" (Gallie, 2007). Tog is dit duidelik dat alle onderwysers die behoefte het aan strategieë om leerdergedrag op sinvolle en effektiewe wyse te bestuur.

Uit amptelike dokumente blyk dit dat die Departement van Onderwys swaar steun op professionele ontwikkeling om nuwe strategieë vir gedragbestuur aan praktiserende onderwysers oor te dra (RSA DoE, 1997:18). Professionele ontwikkeling word beskryf as die katalisator wat beskikbare teorie transformeer na goeie praktyk in die onderwys (Kent, 2004:427). In Suid-Afrika blyk die mees algemene aanbieding van professionele ontwikkeling in die vorm van indiensopleidingsgeleenthede te wees. Ongelukkig word indiensopleiding vir onderwysers reeds dekadeslank gekritiseer omdat daar herhaaldelik bevind is dat dit op die lang duur dikwels nie werklik 'n verskil maak aan wat in klaskamers gebeur nie (Witt, VanDerHeyden & Gilbertson, 2004:5; Darling-Hammond, 1998:8; Henderson & Perry, 1981:7). Die Nasionale Departement van Onderwys (RSA DoE, 1997:18) berig dan ook dat Suid-Afrikaanse indiensopleiding vir onderwysers merendeels bestaan uit werkswinkels of kortkursusse met weinig opvolggeleenthede. Dit veroorsaak dat die impak van indiensopleiding op klaskamerpraktyk beperk mag wees.

Uit die voorafgaande blyk dit dat onderwysers méér nodig het as net beleidsdokumente of werkswinkels om hulle te ondersteun in die ontwikkeling van effektiewe dissiplinêre strategieë. Die probleem sentreer dus rondom 'n vraag na toepaslike wyses waarop dissiplinêre strategieë, wat vir onderwysers aanvaarbaar is en wat sensitief is vir die unieke behoeftes van elke skoolgemeenskap, ontwikkel kan word.

Die SA Skolewet (Wet 84 van 1996, seksie 8(1)) vereis dat leerders betrokke moet wees by die formulering van 'n skool se gedragskode en die skoolreëls (RSA, 1996). Ook hierdie vereiste behoort pertinent in ag geneem te word tydens die ontwikkeling van dissiplinêre strategieë.

'n Moontlike alternatiewe wyse waarop skole in hierdie konteks te werk mag gaan, is die implementering van aksienavorsingsprojekte, waartydens onderwysers herhaaldelik hul eie klaskamerpraktyk analiseer, aanpas en evalueer. Die gebruik van aksienavorsing in die professionele ontwikkeling van onderwysers is welbekend (Koshy, 2005; McNiff & Whitehead, 2005) en word gebaseer op kennis wat reeds oor dekades strek (Zuber-Skerritt, 2001; Carr & Kemmis, 1986).

Die doel van hierdie artikel is om 'n oorsig te verskaf oor 'n aksienavorsingsprojek waarin onderwysers en leerders se ervaring van die ontwikkeling en implementering van 'n positiewe dissiplinêre program doelbewus eksploreer word. Hoewel dit nie moontlik is om binne een artikel 'n volledige weergawe van die projek te gee nie, is die oorkoepelende doelstelling om te toon hoe die gebruik van aksienavorsing mag bydra tot die ontwikkeling van verbeterde dissiplinêre strategieë. Verder dien die bespreking in hierdie artikel om te toon dat, hoewel die unieke dinamiek van aksienavorsing by uitstek geskik is om die professionele groei van onderwysers te ondersteun, die implementering daarvan in 'n komplekse sisteem soos 'n skool besondere eise stel.

4.2 AGTERGROND TOT DIE STUDIE

Die ondersoek waarop hierdie artikel berus, is een faset van 'n groter studie, waarin leerderdissipline binne 'n insluitende onderwysstelsel ondersoek word. Die grootste deel van die studie het plaasgevind by die Hoërskool *Aan-die-Rant (*skuilnaam), wat vroeër 'n skool vir serebraal- en leergestremde leerders was, en volgens die bepalinge van Witskrif 6 (RSA DoE, 2001:21) tans as spesiale skool en Bronnesentrum (*Resource Centre*) geklassifiseer word. Die skool bied onderrig aan leerders vanaf die Voorskoolse en Grondslagfase tot graad 12, met gemiddeld 15 leerders per klas. Leerders word om verskeie redes, onder andere Aandagtekort-Hiperaktiwiteitsversteuring (ATHV), serebrale en fisiese gestremdhede, asook spesifieke lees- en leerprobleme na Aan-die-Rant verwys. Die vorige dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant is deur middel van 'n gevallestudie geëvalueer (*cf.* Artikel 2), terwyl daar ook spesifiek gefokus is op behoeftes van onderwysers (*cf.* Artikel 1) en die rol wat persoonlike waardes en oortuigings in hierdie verband speel (*cf.* Artikel 3).

Aangesien beide die personeel en leerders van Aan-die-Rant laat blyk het dat die voormalige dissiplinêre program van die skool nie deurgaans aan hul behoeftes voldoen het nie (*cf.* Artikel 2), is daar besluit om 'n projek te loods om alternatiewe dissiplinêre strategieë te eksploreer. Die navorsingsontwerp en -metodologie wat tydens hierdie ondersoek gebruik is, moes geskik wees om die skool te ondersteun tydens aanpassings aan die genoemde dissiplinêre program.

4.3 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

4.3.1 Inleiding

Die kwaliteit van onderwyspraktyk hang grootliks af van die vermoë van 'n onderwyser om sy/haar eie praktyk te bevraagteken, daaroor te reflekteer en voortdurend die nodige veranderinge aan te bring (Koshy, 2005:1-2). Hierdie prosesse gebeur egter nie toevallig nie. Daarom verskaf die implementering van 'n aksienavorsingspiraal, wat bestaan uit siklusse van beplanning, aksie/implementering, waarneming, reflektoring/evaluering en herbeplanning (Zuber-Skerrit, 2001:20), aan onderwysers die geleentheid om hul eie praktyk te verbeter (McNiff & Whitehead, 2005:2-3), en om sodoende sinvolle professionele ontwikkeling te ervaar (Aldridge, Fraser & Sebela, 2004:246).

4.3.2 Teoretiese perspektief

Verskeie definisies van aksienavorsing word in die literatuur gevind (Altrichter, Kemmis, McTaggart & Zuber-Skerrit, 2002). Outeurs stem egter saam oor die tweeledige aard daarvan, naamlik dat dit poog om beide *aksie* (om te verander, te verbeter of te implementeer) en *navorsing* (om te leer, te begryp of te verklaar) te integreer (Zuber-Skerrit & Farquhar, 2002:111). Hierdie tweeledige aard blyk duidelik uit die volgende omskrywing:

"Action research is intended to contribute simultaneously to basic knowledge in social science and to social action in everyday life. High standards for developing theory ... are not to be sacrificed, nor is the relation to practice to be lost" (Argyris, Putman & Smith, 1985:8-9).

Na aanleiding van die betekenisvolle artikel van Dick (2002), moes ook tydens die beplanning van die ondersoek waarop hierdie artikel gebaseer is, belangrike navorsingskeuses gemaak word. Een van die mees pertinente keuses in hierdie

verband het betrekking op die deelnemende aard van aksienavorsing. Terwyl navorsers, wat vanuit 'n positivistiese raamwerk funksioneer, poog om 'n situasie of vraagstuk objektief te bestudeer (Babbie & Mouton, 2001:11-12), moedig aksienavorsing die aktiewe betrokkenheid van beide deelnemers en navorser aan. Die vlak of mate van deelname bly egter 'n omstrede kwessie. Sommige (hoofsaaklik minder resente) outeurs glo dat projekte waartydens daar nie totale en demokratiese deelname van alle betrokkenes is nie, nie as aksienavorsing beskryf mag word nie (Kemmis & McTaggart, 1988:45). Daarteenoor beskryf moderne outeurs (Koshy, 2005; McNiff & Whitehead, 2005) projekte waarin 'n individuele onderwyser byvoorbeeld sy/haar eie onderrigpraktyk ondersoek, ook as aksienavorsing. Die standpunt van Dick (2002:1), naamlik dat die mate van deelname dikwels deur die spesifieke navorsingsituasie gerig word; en dat dit dus 'n besluit is wat tydens die proses deur navorser en deelnemers geneem behoort te word, skyn dus sinvol te wees. In die projek waarop hierdie artikel gebaseer is, was die onderwyspersoneel van die Hoërskool Aan-die-Rant beslis aktief betrokke as deelnemers aan die navorsingsproses.

Aksienavorsing is dus in hierdie studie gebruik om onderwysers te lei om op aktiewe, samewerkende en reflektiewe wyse deel te neem aan die ontwikkeling van alternatiewe dissiplinêre strategieë. Tydens hierdie proses was die navorser nie slegs 'n 'kenner van buite' nie, maar het sy deelname en refleksie aangemoedig, en as medewerker betrokke geraak by sekere fases van beplanning, besluitneming en evaluering.

4.3.3 Navorsingsverloop

Die huidige studie het bestaan uit twee fases. In die eerste fase is 'n volledige gevallestudie gedoen, waartydens moontlike probleme en tekorte in die skool se dissiplinêre program geïdentifiseer is (*cf.* Artikel 2). Op grond van bevindinge tydens die eerste fase, is daar gedurende die tweede fase veranderinge in die dissiplinêre program beplan, geïmplementeer en uiteindelik geëvalueer; voordat opnuut nuwe aanpassings beplan is. Hierdie artikel lewer verslag van prosesse tydens die tweede fase, asook die herbeplanning ter aanvang van die derde fase.

4.3.4 Insameling van data

Die data in hierdie studie is kwalitatief en interpretief van aard, en behoort dus nie vanuit 'n positivistiese sienswyse beoordeel te word nie. Ter wille van triangulering is veelvuldige bronne van inligting gebruik. Hierdie bronne sluit onder andere 'n uitgebreide oorsig oor bestaande literatuur, 'n navorsingsjoernaal, die ontleding van relevante dokumente en twee reekse van individuele- en fokusgroeponderhoude in.

Fokusgroeponderhoude, 'n kragtige metode vir die insameling van kwalitatiewe data (Kitzinger & Barbour, 1999:1), is ekstensief tydens die studie gebruik. Die meeste van die fokusgroepe is gereël deur 'n adjunk- of departementshoof. Hoewel die gevaar bestaan dat die sogenaamde 'hekwagte' hierdeur hul eie (versteekte) agenda mag afdwing (Krueger & Casey, 2000:79; Kitzinger & Barbour, 1999:9), was dit nie die ervaring van die navorser nie. Moeite is byvoorbeeld gedoen om nie slegs onderhoude te reël met personeel en leerders wat positief was teenoor die dissiplinêre program nie, maar ook met diegene wat openlik negatief daarteenoor was. Dit word dus aanvaar dat die fokusgroepe so saamgestel is dat die navorser 'n volledige beeld van verskillende persone se menings, gevoelens en houdings ten opsigte van die dissiplinêre program kon vorm.

Tydens die studie waarop hierdie artikel gebaseer is, is twee reekse onderhoude gevoer. Daar is met die eerste reeks twee weke na die implementering van die nuwe dissiplinêre program begin, terwyl die tweede reeks 'n kwartaal later gevolg het. Die doel van hierdie onderhoude was om vas te stel hoe die verskillende rolspelers die nuwe dissiplinêre program ervaar het, asook om beide die positiewe en moontlike negatiewe implikasies daarvan te kon identifiseer.

Elke reeks het bestaan uit vyf fokusgroeponderhoude, met gemiddeld ses tot agt deelnemers per groep. Onderhoude is gevoer met drie verskillende groepe onderwysers, asook met die Verteenwoordigende Leerderraad (hierna VLR) en

met leerders wat in die verlede gereeld vir detensie verwys is. In aansluiting daarby is individuele onderhoude ook met twee onderwysers, 'n sielkundige, albei adjunkhoofde, die skoolhoof en enkele leerders gevoer.

Groot hoeveelhede data aangaande onderwysers en leerders se ervaring van die aangepaste dissiplinêre strategieë is sodoende ingesamel.

4.3.5 Analisering van data

Die voorgenoemde onderhoude is, nadat dit afgeneem is, so gou moontlik getranskribeer. Kwalitatiewe metodes vir datareduksie is aangewend, terwyl transkripsies verdeel is in kort betekenishoudende eenhede. Die eenhede is daarna gekodeer volgens tematiese kategorieë en sub-kategorieë wat voorgekom het (Miles & Huberman, 1994:55-57;69-72; Krueger & Casey, 2000:125-141).

4.3.6 Etiese riglyne

Twee omvattende etiese waardes, naamlik respek vir mense en respek vir die waarheid, het as rigtinggewende beginsels vir hierdie studie gedien (Babbie & Mouton, 2001:520-547; Bassey, 1999:73-74; Miles & Huberman, 1994:288-297).

Respek vir mense is getoon deur toepassing van beginsels, soos ingeligte deelname (gedurende vergaderings tydens die aanvang van die studie is leerders en personeel ingelig oor die implikasies van deelname); en vertroulikheid (persoonlike menings is as vertroulik hanteer, en geen name is genoem tydens terugvoergeleenthede of in die navorsingsverslag nie).

Respek vir die waarheid, die tweede etiese beginsel wat hierdie studie gerig het, het die volgende ingesluit: integriteit (die navorser het gewaak teen moontlike selektiewe of misleidende weergawe van navorsingsbevindinge); en eienaarskap van inligting (inligting is gesien as die eiendom van deelnemers, totdat hulle toestemming verleen het vir die gebruik daarvan (Bassey, 1999:78).

'n Etiese dilemma wat wel tydens die studie ontstaan het, sentreer rondom die kwessie van vrywillige deelname. Toonaangewende outeurs (Babbie & Mouton, 2001:521; Mertens, 1998:24, 277) beklemtoon dat niemand gedwing behoort te word om deel te neem aan navorsing nie. In die huidige studie het die navorser aanbeveel dat onderwysers op vrywillige basis behoort betrokke te wees by die aanvanklike implementering van die aangepaste dissiplinêre program. Die meerderheid dissiplinêre komiteelede het egter gevoel dat die program "nie sal werk" indien die hele personeel nie betrokke is nie (cf. 4.4.3.1; 4.4.4.2). Die problematiek het dus ontstaan uit botsende belange: enersyds het die navorser dit belangrik geag dat slegs vrywillige deelnemers betrokke behoort te wees; andersyds was dit vir die leierskorps van die skool moeilik om binne 'n komplekse sisteem vrywillige deelname toe te staan (Babbie & Mouton, 2001:520). Die feit dat sommige onderwysers deur die sisteem verplig is om deel te neem, het sonder twyfel die implementering van die program beïnvloed (cf. 4.4.4.5 & 4.4.4.6).

In aansluiting by die voorafgaande, moet dit ook gestel word dat die leerders van die skool nie 'n keuse gehad het ten opsigte van hul deelname aan die projek nie. Leerders is wel verteenwoordig deur twee lede van die VLR wat op die dissiplinêre komitee dien (cf. 4.4.3.1). Verder is daar tydens die vasstelling van belonings en die formulering van skoolreëls moeite gedoen om in gesprek te tree met die leerders (cf. 4.4.3.3). Tog mag dit wees dat, indien hulle werklik 'n keuse gehad het, nie alle leerders sou wou deelneem nie. Hierdie dilemma geld waarskynlik ten opsigte van die meerderheid van navorsing wat in skole gedoen word. Dit is tog gerusstellend dat Amerikaanse wetgewing, wat navorsers verplig om alle navorsing aan 'n Etiese Komitee (*'institutional review board'*) voor te lê, enkele uitsonderings in hierdie verband toelaat: onder andere navorsing wat verband hou met algemeen aanvaarde opvoedkundige praktyke, byvoorbeeld tegnieke wat gebruik word vir klaskamerbestuur (Mertens, 1998:275). Hoewel leerderdeelname aan hierdie projek dus nie vrywillig was nie, word aanvaar dat die projek steeds voldoen aan ander belangrike etiese vereistes, byvoorbeeld dat dit geen nadeel vir die leerders ingehou het nie en dat vertroulikheid streng gehandhaaf is (Babbie & Mouton, 2001:522-523). Die probleem met betrekking tot leerderdeelname is deels aangespreek deurdat die goedkeuring en ondersteuning van die skool se

beheerliggaam, as verteenwoordigers van die ouergemeenskap, vir die projek verkry is.

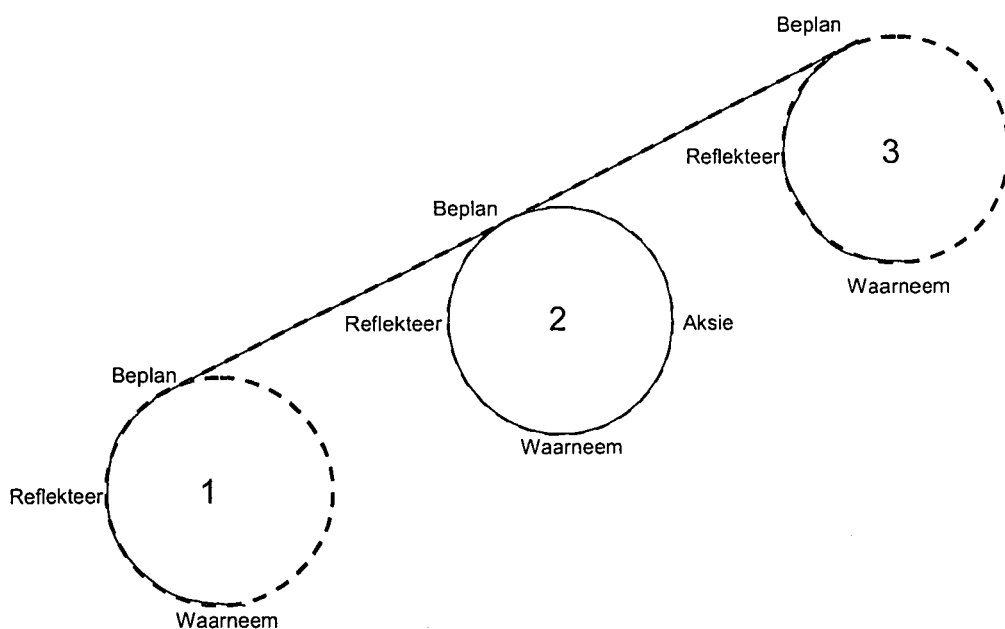
Briewe wat bevestig dat die Vrystaatse Departement van Onderwys, die skool se beheerliggaam en die skoolhoof ingeligte toestemming (*informed consent*) tot die projek verleen het, is beskikbaar. Ter wille van vertroulikheid, en om die Hoërskool Aan-die-Rant te beskerm, word afskrifte van hierdie briewe egter nie in kopieë van die proefskrif ingebind nie.

In die volgende afdelings word die opeenvolgende fases van die aksienavorsingspiraal, wat tydens hierdie ondersoek gebruik is, bespreek. Waar toepaslik, word bevindinge ondersteun deur verwysings uit die literatuur, en word direkte aanhalings uit onderhoude ter illustrasie gebruik.

4.4 DIE AKSIENAVORSINGSPIRAAL

4.4.1 Inleidende oriëntering

Die bekende aksienavorsingsmodel wat in hierdie studie gebruik is, sluit die tipiese fases van beplanning, implementering, observering en reflektering/evaluering in, soos in Figuur 1 getoon (Altrichter, *et al.*, 2002:130).



Figuur 1: Die aksienavorsingspiraal

Soos blyk uit die diagram, verskaf hierdie artikel 'n oorsig oor bevindinge uit die vorige dissiplinêre program van die skool (wat as eerste siklus van die totale projek beskryf kan word); die beplanning en voltooiing van die huidige (tweede) siklus wat direk daaruit voortvloei; asook die herbeplanning vir die volgende siklus.

'n Gevallestudie van die aanvanklike dissiplinêre program (*cf.* Artikel 2) dien as evaluering van die projek se eerste siklus. In die volgende afdeling word slegs relevante bevindinge uit dié evaluering opsommenderwys weergegee.

4.4.2 Evaluering tydens die eerste siklus: die aanvanklike dissiplinêre program

Die vorige dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant het berus op 'n uitgebreide lys van positiewe en negatiewe tipes gedrag, gekoppel aan 'n puntstelsel. Hiervolgens kon leerders bonuspunte verdien vir positiewe gedrag, en het hulle punte verbeur vir negatiewe gedrag (*cf.* 2.5).

Tydens die gevallestudie is onder andere bevind dat sommige leerders en onderwysers negatief was teenoor die skool se dissiplinêre stelsel (*cf.* 2.6.2; 2.6.5; 3.5.4.2; 3.5.4.3), en dat onderwysers gevoel het dat hulle soms nie daarin kon slaag om goeie dissipline te handhaaf nie (*cf.* 3.5.3.4). Verdere belangrike bevindinge was dat 'n sterk strafkultuur by die skool geheers het (*cf.* 2.6.2; 2.6.3), dat hierdie strafkultuur onderskraag is deur die persoonlike waardes en oortuigings van baie onderwysers (*cf.* Artikel 3), asook dat die behoeftes van onderwysers dikwels nie effektief aangespreek is nie (*cf.* Artikel 1).

Oor die algemeen het dit geblyk dat die weeklikse, vier-ure lange detensies nie 'n daadwerklike verskil aan die gedrag van chroniese oortreders gemaak het nie (*cf.* 2.6.3).

'n Navorsingsverslag is na afhandeling van die gevallestudie aan die skool se personeel voorgehou. Na aanleiding van 'n omvangryke gesprek tydens hierdie vergadering is besluit om 'n dissiplinêre komitee saam te stel. Die opdrag aan die komitee was om aanbevelings vir 'n nuwe dissiplinêre program vir die skool te formuleer.

In hierdie artikel word hoofsaaklik gefokus op aanpassings ten opsigte van die skool se gebruik van straf en beloning.

4.4.3 Die aanvang van die tweede siklus: beplanning

4.4.3.1 'n Dissiplinêre komitee

'n Komitee is tot stand gebring om aanbevelings vir alternatiewe dissiplinêre strategieë te ondersoek, 'n nuwe of aangepaste dissiplinêre program vir die skool te formuleer en die implementering daarvan te evalueer (*cf.* 4.4.2). Saam met die navorser bestaan die komitee uit die skoolhoof, beide adjunkhoofde en alle departementshoofde, 'n sielkundige van die skool, onderwysers wat 'n besondere belangstelling in die projek toon en twee leerders as verteenwoordigers van die VLR. Verder het die skoolhoof enkele onderwysers, wat tot op daardie stadium besonder negatief was teenoor die skool se dissipline, genooi om op die komitee te dien. In totaal dien 16 verteenwoordigers van die skool se onderwyspersoneel (uit 'n totaal van 41 onderwysers) op hierdie komitee. Die senior koshuismoeder is genooi om as waarnemer deel te wees van die komitee.

4.4.3.2 Die colloquium

Tydens 'n daglange colloquium van die voorgenoemde komitee is verskeie aspekte, wat 'n invloed op verbeterde dissipline by die Hoërskool Aan-die-Rant mag hê, ondersoek. Die gesprek het bestaan uit drie fases. Vervolgens word 'n kort oorsig gegee oor sake wat bespreek is, waarna aanbevelings wat verband hou met die gebruik van straf en beloning, in meer diepte toegelig sal word.

Tydens die **eerste fase** van die colloquium is indringende vrae gevra ten opsigte van sake in die skoolsisteem en -kultuur wat aanleiding mag gee tot dissiplinêre probleme. In hierdie verband het die fokus onder andere geval op die onderbreking van klasse ter wille van dringende administratiewe take. Verder is sake soos die gebruik van die interkomstelsel, die tydsduur van periodes, die hantering van afwesighede van leerders, onderwysers wat weens ander

verpligtinge soms nie in hul klasse is nie, onderwysertoesig tydens klaswisseling en selfs die kleredrag van onderwysers, bespreek.

Die tweede fase van die gesprek het gelei tot die sensitisering van deelnemers ten opsigte van dit wat hulle 'weet' en wat hulle 'glo'. Die gesprek het eerstens die soeklig laat val op onderwysers se teoretiese kennisbasis - tot watter mate hulle toegerus is met grondige kennis ten opsigte van die leerversperrings van leerders in hul klasse. Aangesien die oorgrote meerderheid klas- en vakonderwysers by die Hoërskool Aan-die-Rant vanuit die hoofstroom afkomstig is, beteken dit dat hulle op geen amptelike wyse opgelei of voorberei is vir leerderondersteuning of gedragsbestuur in 'n spesiale skool nie (cf. 1.5.3.1; 1.5.3.2). Die effektiwiteit van personeelopleidingsessies by die skool, die wyse waarop nuwe personeellede inligting ontvang en ander verbandhoudende sake, is ondersoek.

'n Ander belangrike faset wat tydens hierdie fase aangeraak is, is onderwysers se persoonlike en gemeenskaplike waardes en oortuigings wat betrekking het op die handhawing van dissipline. Die kultuur van die skool ("die manier waarop ons dinge hier doen") en die moontlike invloed daarvan op onderwysers se reaksie op leerdergedrag is verken (cf. Artikel 3). Tydens hierdie fase het die navorser oorwegend 'n Sokratiese rol gespeel. Deur voorbeelde uit werklike situasies in die skool en direkte aanhalings uit fokusgroeponderhoude te gebruik, het sy komiteelede aangemoedig om mekaar telkens af te vra: "Hoekom doen ons dit só?".

Tydens hierdie fase het komiteelede veral bewus geraak van die sterk strafkultuur wat daar by die skool heers, asook van die realiteit dat swaarder strawwe nie noodwendig tot beter gedrag lei nie (cf. 3.5.3.2).

Die derde fase, wat ook die meeste tyd in beslag geneem het, is eerstens gewy aan die keuse van alternatiewe dissiplinêre strategieë. Die rol van die navorser tydens hierdie fase was hoofsaaklik om teoretiese kennis oor te dra. In 'n kort voorlegging het sy verskeie tipes dissiplinêre benaderinge, soos in die literatuur beskryf, aan die komitee voorgedra.

Die komitee het daarna besluit om weg te beweeg van die strafkultuur van die skool, en heelwat tyd is gebruik om 'n gestruktureerde program van positiewe versterking te ontwikkel. Besonderhede van hierdie stelsel is in latere gesprekke met die res van die personeel verfyn, maar die besluit om te poog om positiewe gedrag aan te moedig deur dit op sistematiese wyse te beloon, is eenparig deur die komitee geneem. Daar is ook besluit om vir ten minste een kwartaal 'n moratorium te plaas op die gebruik van detensies, negatiewe punte en ander tipes straf waaraan leerders gewoon geraak het. Tydens hierdie gesprek het 'n onderwyser byvoorbeeld gesê:

"Amper elke periode sukkel jy met die klomp wat nie saamwerk nie - jy raas en preek en baklei ... wat ek graag wil hê ... waaraan ons moet werk ... is om uit te kom by die stil, soet outjie wat elke dag sy werk doen maar wat nooit raakgesien word nie ... "

'n Belangrike aanbeveling wat deur die komitee geformuleer is, is dat die waarde onderliggend tot alle skoolreëls, *respek* behoort te wees (Quaker Peace Centre, 2003). Respek teenoor onderwysers, mede-leerders, die leerders self en respek teenoor hulle werk sou as uitgangspunt dien. Hierdie waarde behoort dus ook die onderwysers se optrede teenoor leerders te rig (Bambara, 2005:19; Rogers, 2002:22).

Om die implementering van die nuwe program te vergemaklik, is besluit om voorlopig slegs op gedrag binne die klaskamers te fokus. Minder ernstige oortredings op speelgronde of tydens klaswisseling sou vir eers (sover prakties moontlik) geïgnoreer, of slegs op verbale wyse aangespreek word. Slegs ernstige oortredings (byvoorbeeld diefstal of vandalisme) sou volgens die "ou stelsel" hanteer word.

Die komitee het die aanvanklike implementering van die voorgenoemde strategieë gesien as 'n eksperimentele fase. Dié besluit word onder andere gebaseer op die siening van outeurs soos Argyris, Putman en Smith (1985:8-9), naamlik dat:

"... action research involves change experiments on real problems in social systems".

4.4.3.3 Oorsigtelike omskrywing van aanpassings tot die dissiplinêre program.

Die doelstelling vir die nuwe program wat deur die komitee geformuleer is, was om 'n program te ontwikkel wat positiewe gedrag sou ondersteun; en wat positiewe verhoudings tussen onderwysers en leerders sou aanmoedig.

In aansluiting by die geïdentifiseerde probleme van die vorige stelsel (cf. 4.4.2) is onder andere die volgende besluite geneem:

- Die vorige stelsel was merendeels onderwysergedrewe. In die lig van die feit dat die S.A. Skolewet (Wet 84 van 1996, seksie 8(1)) (RSA, 1996) vereis dat leerders moet betrokke wees by die formulering van 'n skool se gedragskode en die skoolreëls; is daar in die ontwikkeling van die nuwe stelsel sterk klem geplaas op leerderbetrokkenheid. Daarom dien twee leerders as verteenwoordigers van die VLR op die dissiplinêre komitee, en was hulle in al die fasette van beplanning en bespreking tydens die colloquium betrokke.
- As uitbreiding op die vorige punt, is dit verder belangrik om in ag te neem dat sommige onderwysers, asook die meerderheid leerders, ervaar het dat hulle nie outentieke inspraak gehad het in die ontwikkeling van die vorige dissiplinêre program nie (cf. 3.5.2.2). Navorsing toon pertinent dat daar spesifieke voordele verbonde is aan 'n proses waar leerders betrokke is by die formulering van reëls vir die skool en klaskamer (Barbetta, Noróna & Bicard, 2005:4; Rogers, 2002:27-29). Die komitee het dus aanbeveel dat elke onderwyser, saam met sy/haar leerders, besluit oor watter reëls in daardie klas sou geld.

- In die aanvanklike dissiplinêre program het die skool wel gepoog om positiewe gedrag aan te moedig deur klein belonings te oorhandig aan daardie leerders wat kwartaalliks die meeste bonuspunte ontvang het (cf. 2.5; 3.5.4.3). Hierdie belonings was egter oneffektief om die gedrag van die meerderheid leerders te beïnvloed. Indien belonings nie vir leerders betekenisvol is nie, of indien leerders nie hou van die wyse waarop belonings toegeken word nie, sal dit nie as versterking van positiewe gedrag dien nie (cf. 2.3.4; 3.5.4.5) (Maag, 2004:66; Phelps, 2004: 340). Op grond hiervan het die komitee aanbeveel dat leerders meer seggenskap sou hê in die keuse, bestuur en ontvangs van hul belonings. Moeite is ook gedoen om veelvuldige keuses in die program in te bou. So kan 'n leerder wat 50 bonuspunte ontvang het, byvoorbeeld 'n kleiner beloning aanvra (om vir 'n week vyf minute vroeër uit te gaan vir pouse, en sodoende lang rye by die snoepie vry te spring). Indien leerders sou besluit om nie die 50 punte se beloning aan te vra nie, kan hulle dit spaar vir belonings by 100, 150, 250 of 500 punte.
- Tydens die evaluering van die vorige stelsel, het leerders beweer dat sommige onderwysers vergeet om bonuspunte aan te teken, asook dat daar nie genoeg deursigtigheid in die program was nie. Daarom is daar besluit om in die nuwe stelsel tweeweklik vir elke leerder sy/haar eie 'puntekaart' te gee, wat hulle tydens elke periode aan onderwysers kon oorhandig indien hulle punte (in die vorm van 'n klein stempel) verdien het. Dit sou onderwysers se taak verlig, die stelsel deursigtig hou, as motivering vir leerders dien wanneer hulle sien hoe hulle puntetal groei, en ook aan leerders die geleentheid bied om self verantwoordelikheid te neem vir die bestuur van hul punte en kaarte.
- Onderwysers het gekla dat die vorige stelsel omslagtig en tydrowend was (cf. 2.6.5). Té veel reëls bemoeilik die toepassing daarvan (Barbetta *et al.*, 2005:4); terwyl enkele reëls, wat 'n bepaalde aspek van gedrag aanspreek, meer suksesvol blyk te wees (Rogers, 2002:30). Daarom is daar gepoog om die nuwe stelsel so vaartbelyn en eenvoudig moontlik te hou. In elke klas sou hoogstens drie tot vyf reëls, wat deur die onderwyser en betrokke leerders ontwikkel is, geld.

- Navorsers het bevind dat effektiewe reëls duidelik, eenvoudig en meetbaar behoort te wees (cf. 2.6.6.2) (Witt, *et al.*, 2004:5; Zirpoli & Melloy, 1997:155). Die komitee het dus aanbeveel dat leerders presies moet weet wat om in elke klas te verwag, asook presies wat hulle moet doen om bonuspunte te verdien.
- 'n Verdere probleem van die vorige stelsel was dat die tydsverloop tussen die optrede van leerders (hetsy positief of negatief) en die straf of beloning wat daarop gevolg het, té lank was (cf. 2.6.4). Dit was oor die algemeen dus oneffektief om leerdergedrag werklik te kon beïnvloed. In die nuwe stelsel is verskeie vlakke van beloning ingebou, sodat 'n leerder wat dit verkies, na ongeveer tien skooldae reeds 'n beloning kon aanvra.
- Sommige onderwysers het openlik erken dat hulle in die vorige stelsel verkies het om geen positiewe punte toe te ken nie (cf. 2.7.2) - daarom het die komitee aanbeveel dat dit vir leerders moontlik moet wees om tydens elke periode twee bonuspunte te kan verdien. Punte kon onder andere toegeken word vir almal wat betyds is, almal wat skryfbehoeftes en boeke gereed het, leerders wat huiswerk gedoen het of leerders wat tydens 'n periode nie gesels nie.

Dit is dus duidelik dat die nuwe program kenmerke toon van 'n sogenaamde *token economy system*, waarin positiewe gedrag aangemoedig word deur die toekenning van 'tekens' (in hierdie geval stempels op 'n kaart) wat weer vir spesifieke belonings geruil kan word (Zirpoli & Melloy, 1997:165-166; Lauridsen, 1978; Kazdin, 1977).

In 'n vorige artikel is navorsingsbevindinge ten opsigte van die implikasies en bevraagtekening van hierdie tipe eksterne motivering volledig bespreek (cf. 3.4.3). Sentraal tot dié debat is die vraag of die toekenning van eksterne belonings die ontwikkeling van intrinsieke motivering negatief mag beïnvloed (Davis, Winsler & Middleton, 2006:211-212). Dit is dus belangrik om kennis te neem van die feit dat daar in meta-analises van studies in hierdie verband bevind is dat eksterne motivering, in die vorm van versterking, indien dit reg gebruik word, mag lei tot die ontwikkeling van intrinsieke motivering (Morisoli en McLaughlin, 2004:103; Deci, Koestner & Ryan, 1999; Eisenberger & Cameron, 1996; Cameron & Pierce, 1994).

Na afhandeling van die beplanningsfase in die eerste kwartaal van 2007 (cf. 4.4.3.2), is die toepassing van die nuwe dissiplinêre program voortdurend geëvalueer, soos in die volgende afdeling beskryf word.

4.4.4 Toepassing en observering

4.4.4.1 Inleidende oriëntering

Binne tien dae na die aanvanklike beplanning is die nuwe program volledig geïmplementeer (cf. 4.3.4). Soos uit die bespreking blyk, was die ervaring van die aangepaste program oor die algemeen positief, maar nie sonder enkele probleemareas nie.

4.4.4.2 Die res van die onderwyspersoneel word betrek

Die dag na die colloquium (cf. 4.4.3.2) is 'n inligtingsessie vir die res van die skool se personeel geskeduleer. Komitee-lede, onder leiding van die skoolhoof, het tydens 'n twee-uur lange gesprek die aanbevelings vir nuwe dissiplinêre strategieë aan personeel oorgedra. Die navorser was nie by die geleentheid betrokke nie. Tydens dieselfde week is die nuwe program ook deur die skoolhoof gedurende saalbyeenkomste aan die leerders verduidelik.

Die skoolhoof rapporteer dat enkele personeellede, wat nie deel van die colloquium was nie, die nuwe program met wisselende mates van skeptisisme bejeën het. 'n Klein minderheid was openlik negatief, en 'n onderwyser het byvoorbeeld tydens die inligtingsessie gesê:

"Ek hou al jare skool ... ek weet wat ek doen ... nou wil julle my kom dwing om dit op julle manier te doen ..."

'n Kollega het só op die bogenoemde stelling reageer:

"Ek kan net sê ... ek gebruik beloning in my klasse ... ek is seker een van die enigstes wat gereeld bonuspunte gegee het ... en ek wil vir julle sê ... dit werk regtig. Die kinders waardeur dit ... hulle hou daarvan as mens erkenning gee."

Sommige onderwysers, wat die beginsels van die program vreemd gevind het, was egter wel bereid om, in die woorde van 'n laerskoolonderwyser:

"... dit 'n kans te gee ... om dit te probeer en te kyk wat gebeur. Dalk werk dit beter ... die dissipline soos dit is, is in elk geval 'n pyn ..."

Die problematiek hierbo beskryf, het deels voortgevloei uit die feit dat die skoolhoof, ondersteun deur die komitee, gevoel het dat die program slegs sou "werk" indien alle personeellede dit toepas - dat dit nie sinvol sou wees om aan onderwysers 'n keuse in hierdie verband te gee nie. Wat dit aanbetref, het die komitee besluit om nie die navorser se aanbevelings met betrekking tot aanvanklike vrywillige deelname te aanvaar nie (cf. 4.3.5). Hierdie tipe direkte leierskap (cf. 3.5.2.2) mag egter daartoe lei dat nie alle onderwysers hul volle samewerking vir die toepassing van 'n nuwe program gee nie (Safran & Oswald, 2003; Ball, 1987:30-31).

Dit blyk dus dat die nuwe program met sorg ontwikkel is, maar dat nie alle personeellede ewe ontvanklik daarvoor was nie. Hierdie gesindhede is nie tydens die beplanningsfase genoegsaam in ag geneem nie en, soos geïllustreer word deur latere bespreking, kan die impak daarvan sonder twyfel tydens die toepassing van die nuwe program gesien word (cf. 4.4.4.5; 4.4.4.6).

4.4.4.3 Die reaksie van leerders

Die aanvanklike reaksie van leerders was insiggewend. Oor die algemeen was leerders opgewonde en uiters positief oor die nuwe program. Daarteenoor was veral leerders wat dikwels vir detensie verwys is, skepties. 'n Tipiese reaksie was: "Waar is die vangplek?"

Die vraag ontstaan: watter leerders het aanklank gevind by hierdie program en watter leerders het hulle daarvan onttrek? Oor die algemeen lyk dit asof jonger leerders, asook die leerders wat gewoonlik 'soet' is, meer positief was. Sommige van die leerders (van alle ouderdomme) wat as moeilike leerders of chroniese oortreders gesien word, was egter aanvanklik wantrouig en skepties. Uit die onderhoude blyk dit egter dat een van die kernfaktore wat bydra tot 'n positiewe of negatiewe gesindheid van leerders, spruit uit die entoesiasme (of gebrek daaraan) van die betrokke onderwysers. Verbande tussen negatiewe leerders en onoordeelkundige onderwysers kon in verskeie gevalle waargeneem word.

4.4.4.4 Positiewe terugvoer

Dit het gelyk asof die meeste rolspelers die nuwe program werklik positief ervaar het. Die skoolhoof en adjunkhoofde het gerapporteer dat leerders die program geniet, en dat hulle oorwegend positiewe terugvoer vanuit die onderwyserskorps ontvang het. Soveel positiewe terugvoer is inderdaad ontvang, dat daar besluit is om dieselfde tipe program ook vir die skool se koshuis te ontwikkel. Die hoof het onder andere gesê:

"Ek is opgewonde oor hierdie ding. Ek kan sien dat iets baie mooi hieruit kan kom."

Soos blyk uit die volgende reeks aanhalings van onderwysers en leerders, is daar 'n entoesiasme, en selfs iets van 'n avontuurlike gesindheid tydens die meeste onderhoude bespeur.

Onderwysers: Die oorgrote meerderheid van onderwysers het na afloop van die eerste weke van die nuwe program, positiewe resultate gerapporteer. 'n Departementshoof vertel:

"Vir die eerste keer vandat ek hier skoolhou, kan ek uit my klas uitgaan, en as ek terugkom werk my kinders ... "

'n Onderwyser in die laerskool sluit daarby aan:

"Dit werk goed ... vir die eerste keer het elke kind in my klas elke dag 'n potlood, pen, liniaal, uitveër en boek op sy tafel! Dis waarvoor hulle 'n punt by my kan kry, en hulle werk daarvoor."

'n Remediërende onderwyser rapporteer:

"Ons hoef nie meer agter kinders aan te loop om hulle leesprogram te kom doen nie ... hulle onthou dit skielik self!"

'n Senior onderwyser sê:

"Die laatkommery vir klasse is nie meer 'n probleem nie ... hulle staan en wag vir jou."

Leerders: Die leerders van die skool was oorwegend positief. 'n Graad 11-seun het gesê:

"Dis nice dat hulle mens 'n slag laat goed voel oor wat jy reg doen!"

Dit lyk asof die volgende opmerking vanuit die laerskool die algemene gevoel van leerders effektief saamvat:

"Dis cool, Tannie, dis flippen cool!"

Baie koshuisleerders het besluit om hard te werk vir een van die 'groot pryse', naamlik om die dag voor 'n koshuisnaweek vroeg te mag huis toe gaan. Groepies maats het gekompeteer om genoeg punte te versamel sodat hulle pouse vyf minute vroeër kon begin - veral met die oog op die allerbelangrike eerste plek in die snoepie rye. Veral tienerdogters het gewerk vir die voorreg om nie skooldrag

nie, maar 'gewone klere' te mag aantrek. Oor die algemeen is die program dus op positiewe wyse deur leerders ontvang, en veral in die begin was daar volop pret terwyl leerders hulself probeer vind het in 'n sisteem waarin die fokus nie op oortredings val nie.

Ouers: Verskeie ouers het die moeite gedoen om die hoof te bel en te bedank vir die wyse waarop die skool leerders aanmoedig om positief op te tree.

Buitestaanders: Ook buitestaanders, wat nie direk by die skool betrokke is nie, het met belangstelling bewus geraak van die nuwe program. Tydens 'n fondsinsamelingsgeleentheid by die skool, het 'n bekende sakeman uit eie beweging opgestaan en die res van die gehoor ingelig oor die wyse waarop goeie dissipline aangemoedig word. Volgens die hoof was die reaksie van die ander gaste uiters positief.

'n Afgetrede onderwyskundige, prof. N. van Loggerenberg, was ook beïndruk met die program. Hy het onder andere aan die hoof gesê:

"Net waar 'n mens deesdae kom, kla almal oor die onderwys en oor dissipline. Julle is die eerste skool waarvan ek weet wat iets positief doen - julle moet gelukgewens word!"

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat baie onderwysers, leerders oor die algemeen, die koshuispersoneel, asook ouers en buitestaanders tydens die beginfase die nuwe program werklik positief ervaar het. Soos die bespreking in die volgende afdeling toon, was die implementering daarvan egter nie probleemvry nie. Sommige van die probleme is vooraf deur die dissiplinêre komitee voorsien; ander was ietwat onverwags.

4.4.4.5 Problematiek met betrekking tot leerders se puntekaarte

'n Probleem wat vroeg reeds opgeduik het, sentreer rondom die feit dat daar besluit is om die leerders verantwoordelik daarvoor te maak om hul eie puntekaarte te hou. Hoewel daar goeie motivering hiervoor was (cf. 4.4.3.3), het nuwe probleme ontstaan: die kaarte is verloor, saam met skoolklere gewas, tuis vergeet en in enkele gevalle, ook gesteel.

'n Beduidende persentasie van die skool se leerders is tot die skool toegelaat met diagnoses van ATHV of serebrale gestremdheid. In die lig van die feit dat beide hierdie leerversperrings beplanningsfunksies en veral korttermyngeheue aantass (cf. 2.7.6.2) (Harris, 1998:142-143; Green & Chee, 1997:3,195), is sommige van die voorgenoemde probleme ten opsigte van die puntekaarte verstaanbaar. Tog het die dissiplinêre komitee, asook die res van die personeel, gevoel dat dit vir leerders goed sou wees om wel vir hul eie kaarte verantwoordelikheid te neem.

Die diefstal van kaarte was 'n onvoorsiene probleem. Die komitee het juis moeite gedoen om prosedures in plek te stel, sodat 'n leerder nie die kaart van 'n ander leerder as sy/haar eie kon aanbied nie. Na 'n ondersoek het dit duidelik geword dat leerders wat kaarte gesteel het, dit nie gedoen het om self daaruit voordeel te trek nie. Hierdie diefstalle het ongelukkig deel gevorm van die groter probleem van bullebakkerie deur enkele leerders by die skool.

Na aanleiding van die aanvanklike gevalle van verlore of vergete kaarte, het die beheerpersoneel besluit dat kaarte - wat elk ruimte vir twee weke se punte het - nie vervang sou word nie. Die betrokke leerders moes wag tot die voltooiing van 'n siklus voordat hulle nuwe kaarte kon ontvang. Hulle het dus ook punte wat reeds op verlore kaarte aangebring is, verbeur. Die implikasie van hierdie besluite was uiters demotiverend vir sekere leerders. Indien 'n kaart vroeg in 'n siklus verlore geraak het, het die betrokke leerder daarna geen motivering gehad om vir die res van die twee weke sy/haar samewerking te gee nie. Dit sou waarskynlik beter gewees het om leerders toe te laat om nuwe kaarte te 'koop' deur 'n sekere aantal punte te verbeur (Maag, 2004:250).

Hierdie probleem is ongelukkig gekompliseer deur 'n enkele onderwyser wat, as strafmaatreël, leerders se kaarte stukkend geskeur het. Ná die nuus hiervan deur die skool versprei het, het sommige leerders besluit om die nuwe program te boikot. Daar was leerders wat geweier het om hul kaarte te oorhandig vir punte, geweier het om nuwe kaarte te ontvang en oor die algemeen 'n grap van die stelsel gemaak het. Hoewel hul invloed beperk was en hulle nie daarin geslaag om alle leerders te beïnvloed nie, kan die skade wat aan die suksesvolle implementering van die totale program veroorsaak is, moeilik beraam word.

Soos in die volgende afdeling getoon word, het ook ander besluite van individuele onderwysers bygedra daartoe dat sommige leerders reeds redelik vroeg in die program motivering verloor het.

4.4.4.6 Negatiewe reaksies van onderwysers

Ten spyte van die oorwegend positiewe reaksie tydens die implementering van die program (cf. 4.4.4.2), was daar tog wel enkele onderwysers wat moeilik met die beginsels van die nuwe program kon identifiseer. Een van hulle het eerlik gesê:

"Ek kan net nie so dink nie ... ek kan nie glo dat dit reg is om kinders te moet beloon om hulle te gedra nie ... ek is nie so grootgemaak nie ... ek hou nie daarvan dat 'n negatiewe stoute kind nou skielik so [positief] behandel word nie ... "

Dit mag wees dat enkele onderwysers gepoog het om doelbewus die program in hul klasse te saboteer. Daar was 'n klein minderheid onderwysers wat punte wat leerders reeds verdien het, weer uitgewis het; wat geweier het om vir 'n klas punte te gee indien 'n enkele leerder nie saamgewerk het nie; wat foutiewe inligting met betrekking tot belonings aan leerders gegee het; en wat, soos in die vorige afdeling genoem, leerders se vorms stukkend geskeur het (cf. 4.4.4.5).

Dit is interessant dat sodanige negatiewe optredes slegs gerapporteer is van (en deur) onderwysers wat nie die aanvanklike colloquium bygewoon het nie. Die

vraag ontstaan waarom juis hierdie onderwysers van die begin af nie hul weg oopgesien het om die nuwe stelsel toe te pas nie. Dit mag wees dat hulle nie die geleentheid gehad het om bewus te raak van hul eie waardes en oortuigings nie; dat hulle nie die teoretiese onderbou, waarop die program berus, verstaan het nie; of dat die wyse waarop die program as 'n gegewe aan hulle voorgehou is, negatiewe optrede uitgelok het.

Reeds binne die eerste maand van die program se toepassing, was dit duidelik dat moontlike tweespalt vanuit die verlede ook in die implementering van die nuwe program 'n rol gespeel het. So byvoorbeeld is daar in fokusgroeponderhoude beweer dat "die ander fases" se onderwysers te maklik vir hulle leerders punte gee.

Die volgende gesprek is tiperend:

Onderwyser: "Hulle gee sommer net punte ... sommer as 'n kind 'n bietjie nice is met die juffrou ..."

Navorsers: "Bedoel jy ... jy wonder of hulle soms te veel punte gee?"

Onderwyser (effe vererg): "Ek bedoel ... ek wéét hulle kinders kry makliker punte."

Hierdie aantygings is deur geen leerders of onderwysers gestaaf nie, maar die persepsie dat daar verskille in implementering tussen die verskillende fases is, was duidelik gevestig.

'n Persepsie van enkele onderwysers, wat beduidende impak op die toepassing van die program gehad het, is dat die sogenaamde 'moeilike leerders' nie verdien om beloon te word nie. Hierdie persepsie illustreer duidelik dat sommige onderwysers nie die grondliggende beginsels waarop die program berus, naamlik om veral dan die 'moeilike leerders' te motiveer om meer positief op te tree, begryp of aanvaar het nie. Sommige leerders kon byvoorbeeld nie daarin slaag om binne 'n kwartaal genoeg punte te versamel om op die uitstappie ('n beloning vir leerders wat 500 punte versamel het) te kon gaan nie. Toe aanbeveel is dat hul punte na die volgende kwartaal oorgedra kon word, het 'n onderwyser gesê:

"As hulle daardie punte kan hou ... dan beteken dit dat die skurke ook moet beloon word ... dis nie reg nie ... hulle verdien dit nie ..."

Hoewel daar beklemtoon moet word dat die onderwysers wie se optrede in hierdie afdeling beskryf is, werklik in die minderheid was, het hul gedrag ongetwyfeld 'n invloed gehad op die implementering van die program. Die siklus van negatiwiteit wat tevore beskryf is (cf. 2.6.2), is ook hier waargeneem.

4.4.4.7 Reaksie van die VLR

Leerders wat op die skool se VLR dien, het gerapporteer dat die nuwe program hul taak moeiliker gemaak het. Die rede hiervoor is dat hulle in die vorige program die mag gehad het om vir sekere oortredings negatiewe punte toe te ken, hoewel hulle nie positiewe punte kon toeken nie. In die nuwe program, waar 'n tydelike moratorium op negatiewe punte geplaas is, het die VLR skielik hulle "beste wapen" verloor, en het hulle nie ander strategieë gehad om byvoorbeeld dissipline in die rye of tydens openingsgeleenthede af te dwing nie.

Die navorser het dit uiters interessant gevind dat lede van die VLR, sonder dat hulle dit besef het, presies soos sommige onderwysers reageer het. Tydens 'n fokusgroeponderhoud het die navorser die moontlikheid genoem dat die VLR ook klein belonings sou kon toeken vir sekere tipes gedrag. Hierop het 'n VLR-lid spottend geantwoord:

"Ek betaal hulle g'n vir wat hulle moet doen nie. Ek donner hulle liewer tot hulle luister ..."

Hoewel hierdie opmerking as 'n grap oorgekom het en met gelag begroet is, is dit waarskynlik 'n effe kru, maar lewensgetroue opsomming van sommige gesagsfigure se siening van hoe dissipline gehandhaaf behoort te word.

Die probleme wat die VLR ervaar het, is deels te wyte aan 'n tekort in die beplanning van die dissiplinêre komitee, wat besluit het om die implementering van die nuwe program te vereenvoudig deur aanvanklik slegs op gedrag in die klassituasie te fokus (cf. 4.4.3.2).

4.4.4.8 Samevattende opmerkings: die aanvanklike evaluering

Uit die voorafgaande blyk dit dat die aangepaste dissiplinêre program gemengde reaksie uitgelok het van sowel leerders as die onderwyspersoneel. Hoewel die oorgrote meerderheid deelnemers positiewe resultate gerapporteer het, was daar ook diene wat negatief gereageer het. Die rol wat onderwysers se persoonlike waardes en oortuigings in hierdie verband gespeel het, moet nie geringskat word nie (cf. Artikel 3).

4.4.5 Evaluering na een kwartaal

Soos reeds gemeld (cf. 4.3.4), is 'n tweede reeks fokusgroep- en individuele onderhoude gevoer nadat die program vir een kwartaal gebruik is. Die doel hiervan was weereens om vas te stel hoe deelnemers die program op hierdie stadium ervaar het. Onderwyspersoneel is spesifiek gevra om reflektierend te besin oor die effektiwiteit van die program.

4.4.5.1 Terugvoer van onderwysers

Tydens die tweede reeks onderhoude het dieselfde tendense ten opsigte van onderwysers se ervaring van die program weer duidelik na vore gekom (cf. 4.4.4.2; 4.4.4.4). Die navorser het dit interessant gevind dat beide die onderwysers wat die program positief ervaar het, en diene wat negatief daarteenoor was, tydens onderhoude met oortuiging voorbeelde van leerderoptrede aangehaal het om hul (uiteenlopende) standpunte te staaf.

'n Onderwyser uit die laerskool het byvoorbeeld gesê:

"My kinders kom in en ons werk. Ek weet eintlik voor die tyd ek gaan vir almal stempels gee. Ek het nie detensies nodig nie ... in my klasse werk die ding uitstekend."

'n Kollega, wat vir dieselfde grade skoolhou, voel egter:

"'n Mens het niks om die belhamels mee vas te vat nie ... hulle vee hulle af aan die ou beloninkies ... hulle stel net nie belang nie. 'n Mens moet iets soos detensie hê ... hulle moet maar vir jou bang wees."

Dit het ook uit verskeie onderhoude geblyk dat sommige onderwysers die hele proses as persoonlik verrykend ervaar het. Een van hulle het vertel:

"Ek het baie geleer ... ek kyk deesdae op 'n ander manier na kinders se gedrag. Ek dink ek het te maklik gesê 'n kind is sommer plein stout. Dit is asof mens half afgestomp raak as jy lank skoolhou ..."

Hoewel nie al die onderwysers sodanige groei-ervarings gerapporteer het nie, is dit egter tog duidelik dat 'n proses van aksienavorsing werklik kan bydra tot professionele en persoonlike ontwikkeling.

4.4.5.2 Terugvoer van leerders

Ook by die leerders het dieselfde tendense wat aanvanklik geïdentifiseer is (cf. 4.4.4.3; 4.4.4.4), weer na vore gekom. Ongelukkig was daar egter leerders wat aanvanklik positief was, maar wat na negatiewe ervarings besluit het om verder nie vir punte of belonings te werk nie. 'n Seun in graad 11 het dit so verwoord:

"Ek het eers gedink dis nou nice ... ek hou daarvan om goed bymekaar te maak ... ek het gesê ek gaan lekker stempels bymekaar maak ... hoekom nie ... dis mos nice! Maar ek het gou gesien ... alles is nog net dieselfde ... daar is juffrouens wat besluit jy sál nie 'n stempel kry nie ... een van hulle was bleddie unfair met die hele ding ... nou kan hulle dit hou ..."

4.4.6 Die einde van die tweede siklus: herbeplanning

Tydens 'n personeelvergadering aan die begin van die derde kwartaal is met 'n sterk meerderheidstem besluit om voort te gaan met die program. Belangrike aanpassings, wat vervolgens bespreek word, is egter aanbeveel.

4.4.6.1 Die herinstelling van detensie

In die aanvanklike dissiplinêre stelsel, het detensie 'n groot rol gespeel (cf. 2.7.3). Tydens die implementering van die nuwe program is besluit om vir eers van detensie afstand te doen. Hoewel verskeie outeurs waarsku teen die onoordeelkundige gebruik van straf (Cameron & Sheppard, 2006:15; Marshall, 2005:51; Fields, 2004:113; Safran & Oswald, 2003:361) (cf. 2.6.2), is dit tog duidelik dat beloning en straf dikwels saam gebruik word om positiewe gedrag aan te moedig en negatiewe gedrag te beperk (Mwamwenda, 2004:179; Meyer, Moore & Viljoen, 1997:310). Ook by die Hoërskool Aan-die-Rant het sommige onderwysers sterk daaroor gevoel dat 'n stelsel van beloning alleen nie genoeg is om hul leerders se gedrag te bestuur nie.

'n Adjunkhoof rapporteer:

"Van die onderwysers voel daar moet 'n manier wees waarop kinders gedwing kan word om te werk. Hulle het gevra dat detensie weer gebruik word, sodat hulle iets het om mee te dreig."

'n Departementshoof sluit hierby aan:

"Party onderwysers het teen die tweede helfte van verlede kwartaal begin swaar trek - hulle het geen straf gehad om belhamels mee vas te vat nie."

Op versoek van sommige onderwysers is daar dus besluit dat 'n aangepaste vorm van detensie weer ingestel sou word. Belangrike veranderinge is egter aangebring in die wyse waarop detensie oorspronklik gebruik is (*cf.* 2.6.3). In die eerste plek is 'n leerder wat oortree, dieselfde middag in detensie. Verder is daar onderskei tussen ernstige oortredings (Groep A-oortredings, byvoorbeeld bullebakkerie of diefstal) en minder ernstige oortredings (Groep B-oortredings, byvoorbeeld wanneer kleredragreëls oortree word). Onderwysers het 'n keuse van verskillende tipes straf vir elke tipe oortreding. So byvoorbeeld is daar die moontlikheid van 'n detensie of fisiese arbeid van twee ure vir Groep A-oortredings, en vir Groep B-oortredings óf detensie óf fisiese arbeid van een uur.

Dit blyk uit verskeie onderhoude dat onderwysers wat werklik negatief was oor die stelsel van beloning, ook die meeste gekla het oor dissiplinêre probleme in hul klasse. Dit is ook hulle wat sterk gevoel het dat die herinstelling van detensie noodsaaklik was. Op hierdie stadium is dit nie moontlik om vas te stel wat die oorsaaklike faktore in hierdie verband is nie. Die moontlikheid bestaan dat die beloningstelsel nie effektief aangewend word nie en dat die behoefte aan 'n strafstelsel daaruit voortspruit. Daar mag natuurlik ook ander faktore wees wat slegs deur verdere navorsing geïdentifiseer mag word.

4.4.6.2 Leerders wat nie by die program baat nie

Uit die literatuur is dit duidelik dat 'n sekere persentasie leerders (moontlik sowat 15% tot 20%) uit 'n totale skoolbevolking, soms nie by die algemene dissiplinêre program baat nie (Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer, 2005:362). Ook by die Hoërskool Aan-die-Rant is dit 'n minderheidsgroep leerders wat die handhawing van skooldissipline bemoeilik. Onderwysers het reeds redelik vroeg in die implementeringsfase gerapporteer dat die sogenaamde belhamels steeds ontwortelend in klassee optree. Daar mag gespekuleer word oor die moontlike oorsake van hierdie gedrag (*cf.* 3.5.3.3) (Bambara, 2005:4-5; Dreikurs, 1965:12-17); asook oor die impak van negatiewe onderwyseroptrede in hierdie verband (*cf.* 4.4.4.6). Dit bly egter die realiteit dat ook hierdie leerders se gedrag op die een of ander wyse aangespreek behoort te word. Die sinvolle bestuur van die gedrag van die sogenaamde moeilike leerders bly waarskynlik die werklike uitdaging van enige dissiplinêre program. Uit die gevallestudie blyk dit duidelik dat swaarder strawwe, langer detensies, tugverhore en tydelike skorsings oor die algemeen nie effektief was om hierdie probleem op te los nie (*cf.* 2.6.2; 2.6.3).

Verskeie outeurs (onder andere Horner *et al.*, 2005:362-364; Maag, 2004:251-260; Zirpoli & Melloy, 1997:169-172) beklemtoon dat sodanige leerders óf in klein groepe, óf individueel, hulpverlening en gedragsondersteuning behoort te ontvang, en bespreek verskeie strategieë wat hiervoor gebruik mag word. Die personeel by Aan-die-Rant ervaar egter dat hulle reeds oorlaai is met te veel werk. Hulle glo dat dit moeilik sou wees om die tyd te vind om addisionele gedragsondersteuning aan individue of klein groepe te verleen. Daar is in gesprek getree met 'n maatskaplike werker wat op kontrakbasis by die skool betrokke is. Die moontlikheid dat sy by hierdie prosesse betrokke kan raak, word tans indringend verken.

Die navorser het tydens hierdie besprekings weereens sterk onder die indruk gekom van die kompleksiteit daarvan om, selfs in 'n spesiale skool, individuele leerders se behoeftes aan te spreek. Strategieë vir gedragsbestuur wat in internasionale bronne beskryf word, onder andere funksionele gedragsanalise

(Maag, 2004:152-175), die gebruik van gedragskontrakte (Lerner, 2006:543) en kognitiewe gedragsbestuur (Zirpoli & Melloy, 1997:186-201) word dikwels met skeptisisme deur Suid-Afrikaanse onderwysers begroet. Een van die redes hiervoor is waarskynlik gesetel in die realiteit dat die leerder-onderwyser ratio in Suid-Afrika soveel hoër is as in die lande van die Eerste Wêreld, waar baie van die navorsing betreffende dissiplinêre strategieë gedoen word (cf. 1.5.2.2).

Hoe dit ook al sy, die navorser het dikwels tydens hierdie studie ervaar dat die oorgrote meerderheid onderwysers 'n program verkies wat deurlopend vir alle leerders gebruik kan word. Die persepsie dat daar eenvoudig nie tyd is om aan individue en klein groepe aandag te gee nie, is in beide die hoofstroom van onderwys (cf. 1.5.2.2 ; 1.5.2.3) en die spesiale skool (cf. 2.6.7) teëgekom.

4.4.6.3 'n Aangewese onderwyser verantwoordelik vir bestuur van die stelsel

Een van die probleme wat tydens 'n personeelvergadering van die Hoërskool Aan-die-Rant aan die einde van die tweede kwartaal 2007 geïdentifiseer is, is dat die effektiewe toekenning van belonings 'n mate van beplanning en tyd verg - dat dit soms deur die mat val omdat niemand spesifiek daaraan aandag gee nie. Navorsers beveel ook aan dat die tipes beloning gereeld afgewissel word, sodat leerders nie té gewoond raak aan die program nie (Maag, 2004:244). 'n Besluit is geneem dat een spesifieke onderwyser hiervoor verantwoordelikheid sal aanvaar. Sy taak behels onder andere die afwisseling van belonings, beplanning van maandelike uitstappies en die bestuur van detensies en fisiese arbeid wat as strafmaatreëls aangewend word. Daar word voorsien dat die aangewese onderwyser se entoesiasme en kreatiwiteit werklik 'n positiewe bydrae tot die program sal maak.

4.4.6.4 'n Program vir elke fase

Die feit dat dieselfde program vanaf graad vier tot en met graad twaalf gebruik is, het ook spesifieke probleme geskep. Onderwysers het die behoefte uitgespreek dat die program aangepas word vir die ontwikkelingsfase en behoeftes van 'hulle' leerders. Daar is dus besluit dat elke fase die basiese beginsels van die program sou behou, maar dit verder sou verfyn en aanpas volgens hul eie behoeftes.

Die praktiese implikasies hiervan is nog nie deurfors nie, maar dit blyk byvoorbeeld dat die tipes belonings in die sekondêre skool heelwat anders daaruit sien as in die laerskool. Dit blyk ook dat onderwysers in die sekondêre skool meer met leerders onderhandel oor die toekenning van belonings en dat leerders in die sekondêre skool langer of harder moet werk vir 'n beloning as jonger leerders. Daarteenoor lyk dit tans asof sommige onderwysers in die Intermediêre Fase swaarder steun op 'die yskas' (*time out*), asook dat hulle verkies om meer dikwels detensies toe te ken vir sake soos huiswerk wat nie gedoen is nie.

Dit blyk dus dat die program tans in elke fase van die skool 'n eiesoortige karakter ontwikkel. 'n Moontlike gevolg van hierdie ontwikkeling mag wees dat onderwysers groter eienaarskap van die program in hul eie fase sal ervaar.

4.4.6.5 Samevattende opmerkings: die herbeplanningsfase

Uit die voorafgaande bespreking kan dus gesien word dat die nuwe dissiplinêre program se sentrale kenmerke, naamlik 'n meer positiewe benadering en sistematiese versterking vir goeie gedrag, tydens die herbeplanningsfase behou is. Hoewel die toepassing daarvan geensins probleemvry was nie, was daar tog soveel steun vir die program dat personeel met 'n meerderheidstem besluit het om daarmee voort te gaan. Die herinstelling van detensie mag 'n aanvullende rol speel, aangesien verskeie outeurs 'n kombinasie van straf en beloning in die bestuur van leerdergedrag aanbeveel. Terselfdertyd mag aanpassings tot die program vir die verskillende fases in die skool, en 'n onderwyser wat verantwoordelikheid neem vir die oorkoepelende bestuur van die program, ook sinvolle bydraes tot beter gedragsbestuur lewer. Dit is egter kommerwekkend dat daar steeds nie pertinente maatreëls in plek is om die problematiek van die sogenaamde 'moeilike' leerders te ondervang nie. Indien hierdie leerders nie doelbewus die nodige ondersteuning gebied word nie, bestaan die moontlikheid dat die siklus van negatiwiteit, soos in die literatuur beskryf, ook weer by die Hoërskool Aan-die-Rant sal manifesteer (cf. 2.6.1).

4.5 REFLEKTERENDE BESINNING

Die aanvanklike doel van hierdie artikel was om 'n oorsig te verskaf oor die wyse waarop aksienavorsing in 'n skool gebruik kan word vir die ontwikkeling van toepaslike en effektiewe dissiplinêre strategieë (cf. 4.1).

In die literatuur word velerlei positiewe resultate van aksienavorsing gerapporteer. Navorsers rapporteer dat dit veral in die onderwys op uiters sinvolle wyse as strategie vir probleemoplossing of professionele ontwikkeling gebruik mag word (Koshy, 2005; McNiff & Whitehead, 2005).

Die aksienavorsingsproses stel egter ook besondere eise aan beide die deelnemers en die navorser. Tydens die huidige projek is bevind dat die implementering daarvan binne 'n komplekse sisteem soos 'n skool allermins

probleemvry is. Van die problematiek wat in hierdie ondersoek teëgekom is, is onder andere die volgende:

Vrywillige deelname: Dit is eties onaanvaarbaar dat persone gedwing of gemanipuleer word om aan navorsing deel te neem (cf. 4.3.5) (Babbie & Mouton, 2001:521). Tog is dit uiters moeilik om in 'n skoolsituasie 'n projek te loods waarin slegs vrywilliger-onderwysers (en leerders) gebruik maak van sekere dissiplinêre strategieë. In hierdie ondersoek het die dissiplinêre komitee van die skool dus besluit dat die hele skool aan die projek sou deelneem (cf. 4.4.4.2). Dit het meegebring dat 'n minderheidsgroep in die personeel verplig is om strategieë te gebruik waarmee hulle hulself nie kon vereenselwig nie. Hoewel dit moeilik is om te bepaal presies wat die effek hiervan op die implementering van die program was, het dit sonder twyfel bygedra tot 'n mate van opstandigheid en negatiewe optrede deur enkele onderwysers (cf. 4.4.4.5; 4.4.4.6).

Persoonlike waardes: Die invloed van persoonlike en kollektiewe waardes op die dissiplinêre besluite wat deur onderwysers geneem word, kan moeilik oorbeklemtoon word (cf. Artikel 3). Waardes soos, onder andere, dat 'moeilike' leerders nie verdien om positiewe erkenning vir goeie gedrag te ontvang nie, dat beloning dieselfde as omkoperij is en dat negatiewe optrede summier gestraf behoort te word, het dit vir sommige onderwysers moeilik gemaak om met die waardes van die aangepaste dissiplinêre program te assosieer (cf. 4.4.4.6). Die feit dat onderwysers wat hierdie waardes verwoord het, nie by die daglange colloquium teenwoordig was nie, en ook minder betrokke was by verskeie personeelgesprekke rakende positiewe gedragsbestuur en persoonlike reflektoring, is betekenisvol. Dit lyk dus asof mense tyd nodig het om bewus te raak van die invloed van hul eie waardes op hul optrede en besluitneming in die klassituasie.

Die tydsaspek: Een van die deurlopende uitdagings van die huidige ondersoek sentreer rondom die feit dat daar eenvoudig baie min 'oop' tyd in 'n skool se program beskikbaar is. Vergaderings moet binne een uur afgehandel word, onderhoude word ingepas in 50 minuut-periodes, buitemuurse bedrywighede

verkry voorkeur bo beplanningssessies. 'n Onderwyser het selfs gepoog om tydens 'n fokusgroeponderhoud "gou so tussen-in die puntelyste klaar te maak".

Die navorser was deurentyd onder die indruk van die onophoudelike tydsdruk waaronder die meeste onderwysers hul werk moet doen. Die impak hiervan kan waargeneem word in die feit dat belangrike besluite in skole soms op impulsiewe wyse geneem word; dat daar by tye voortgegaan word met strategieë wat ooglopend oneffektief is; en veral dat onderwysers selde die geleentheid vind om saam reflektierend te besin oor hul werk en die hantering van leerders. By die Hoërskool Aan-die-Rant was 'n belangrike paradigmaskuif wat vroeg in die huidige projek gemaak is, die feit dat effektiewe gedragsbestuur tyd vir deeglike beplanning benodig. Die skool se beheerpersoneel het aanvaar dat as daar vir hierdie projek tyd ingeruim word, dit op die lang duur tyd behoort te bespaar. Die ideaal is dat daar in die toekoms minder tyd aan detensies, tug- en dissiplinêre verhore en gesprekke met ouers rakende dissiplinêre aangeleenthede, spandeer, sal word.

Reflekerende betrokkenheid: 'n Belangrike faset van suksesvolle aksienavorsing in skole is dat onderwysers reflektierend oor hul eie optrede behoort te besin en op grond daarvan aanpassings tot hul eie onderwyspraktik behoort te maak (McNiff & Whitehead, 2005:30). Hoewel reflektoring en die byhou van 'n persoonlike joernaal deurlopend aangemoedig is, het die meerderheid onderwysers getoon dat hulle nie erns hiermee gemaak het nie. Die feit dat veral senior personeel voel dat hulle onder soveel druk funksioneer dat hulle letterlik "nie tyd het om te dink nie", is herhaaldelik bevestig. Dit blyk dus dat die oorgrote meerderheid van die personeel nie gereed was om op hierdie wyse selfondersoek te doen nie.

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat die implementering van die projek waarvan hier verslag gedoen is, geensins probleemvry was nie. Tog is daar ook onomwonde getoon hoe aksienavorsing tot die volgende mag bydra:

Persoonlike en professionele groei van onderwysers: Sommige onderwysers het sterk beklemtoon hoe die aksienavorsingsproses hul gehelp het om hul eie klaskamerpraktyk te herevalueer, en veral om nuut te dink oor die oorsake van ontwrigtende leerdergedrag. 'n Onderwyser bevestig hoe die proses haar gehelp het deur te verduidelik:

"Ek het een ding weer begin doen ... maar dis vir my so groot ... ek vra weer 'hoekom'. Jy sal nie glo nie ... as mens net eers weer vra 'Hoekom doen die kind dit?' of 'Hoekom dink ek dat?' ... dis ongelooflik hoe dit my werk anders maak."

In een van die laaste fokusgroeponderhoude het graad elf-leerders vertel:

"Hier is een juffrou ... sy was altyd so kwaai ... 'n flippen heks ... nou skielik kan mens met haar praat ... ons kom nou eers agter sy is eintlik 'n nice mens."

Eienaarskap van 'n skool se dissiplinêre strategieë: Die proses van aksienavorsing skep die geleentheid vir beide onderwysers en leerders om eienaarskap te neem van 'n dissiplinêre program wat werklik die produk is van prosesse waarby hulself betrokke was. Tydens die huidige studie was dit opmerklik dat veral persone wat intens by die proses betrokke was, dit begin beskryf het as "ons program", terwyl die vorige program na etlike jare steeds "die gedragrapport" genoem is.

Outentieke leerderbetrokkenheid: In aansluiting by die voorgenoemde, is dit belangrik om die dinamiese effek van leerderbetrokkenheid by die ontwikkeling van dissiplinêre strategieë te beklemtoon (cf. 2.6.6.2; 4.4.3.3). Hoewel skole tans deur wetgewing verplig word tot leerderbetrokkenheid by die ontwikkeling van gedragskodes en dissiplinêre stelsels (Wet 84 van 1996, seksie 8(1)) (RSA, 1996), is dit nie maklik om outentieke betrokkenheid te bewerkstellig nie. Tydens die projek waarop hierdie artikel gebaseer is, het dit duidelik geword dat aksienavorsing strukture daargestel om leerderbetrokkenheid aan te moedig; om sodoende werklik erkenning aan die aanbevelings en voorkeure van leerders te gee.

Die ontwikkeling van 'n dissiplinêre program wat sensitief is vir die unieke behoeftes van 'n bepaalde skool: Skole wat simplistiese en resepmatige oplossings vir dissiplinêre probleme verlang, sal waarskynlik voortdurend frustrasie ervaar. Veral in 'n insluitende onderwysstelsel is dit belangrik dat spesifieke behoeftes van elke skool, en ook van individuele leerders, tydens dissiplinêre prosesse in ag geneem word (cf. 2.6.7). Aksienavorsing bied aan skole 'n struktuur waardeur unieke oplossings vir plaaslike problematiek ontwikkel kan word.

Persoonlike en professionele groei van die navorser: Die projek waarop hierdie artikel gebaseer is, het vereis dat die navorser vir ongeveer twee jaar intens betrokke was by dissiplinêre (en ander) aangeleenthede van die deelnemende skool. Die eise wat op professionele, kognitiewe, etiese en emosionele vlakke deur die navorsingsproses gestel is, het voorwaar bygedra tot persoonlike en professionele ontwikkeling wat moeilik op enige ander wyse daargestel sou kon word.

4.6 SLOTPERSPEKTIEF

Dit is waarskynlik onrealisties om te verwag dat alle onderwysers en alle leerders positief betrokke sal wees by 'n nuwe inisiatief wat diepgaande persoonlike waardes en oortuigings aanspreek. Die proses van aksienavorsing bied dus nie probleemvrye kitsoplossings nie, maar mag tog 'n sinvolle bydrae lewer tot die ontwikkeling van verantwoordelike en weldeurdragte onderwyseroptrede tydens die bestuur van leerdergedrag.

VERWYSINGS

- Aldridge, J.M., Fraser, B.J. & Sebela, M.P. 2004. Using teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa. *South African Journal of Education* 24(4):245-253.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. & Zuber-Skerrit, O. 2002. *The Learning organization* 9(3):125-131.
- Argyris, C., Putman, R. & Smith, D.M. 1985. *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. South African edition. Oxford: Oxford University.
- Ball, S.J. 1987. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organisation*. London: Methuen.
- Bambara, L.M. 2005. Evolution of positive behavior support. In: Bambara, L.M. & Kern, L. (eds.). *Individualized supports for students with problem behaviors*. London: Guilford. pp. 1-21.
- Barbetta, P.M., Norona, K.L. & Bicar, D.F. 2005. Classroom behavior management: a dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure* 49(3). <http://web16.epnet.com> Toegang: 24 Oktober 2005.
- Bassey, M. 1999. *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

- Cameron, J. & Pierce, W.D. 1994. Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of educational research* 64(3):363-423.
<http://links.jstor.org> Toegang: 14 Oktober 2006.
- Cameron, M. & Sheppard, S.M. 2006. School discipline and social work practice: application of research and theory to intervention. *Children and Schools* 28(1):15-22.
- Cape Argus. Call for special schools for unruly pupils. 4 April 2007:4.
- Cape Times. Unruly pupils 'driving teachers out of profession'. 3 April 2007:3.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: education knowledge and action research. London: Falmer.
- Citizen. Rights trump discipline in schools. 14 February 2007:6.
- Darling-Hammond, L. 1998. Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership* February 1998:6-11.
- Davis, K.D., Winsler, A. & Middleton, M. 2006. Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: relations with achievement and motivation in college. *Journal of Genetic Psychology* 167(2):211-220.
- De Klerk-Luttig, J. & Heystek, J. 2007. Discipline in schools: are our student teachers ready for the challenge? Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin* 125(6):627-668.
- Department of Education. 1997. An agenda of possibilities - national policy on teacher supply, utilization and development: a stakeholder response. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 2000. Alternatives to corporal punishment: a practical guide for educators to develop and maintain a culture of discipline, dignity and respect in the classroom. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 2001. Education White Paper 6. Special needs education: building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printer.

- Dick, B. 2002. Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization* 9(4):159-170.
- Dreikurs, R. 1965. Psychology in the classroom. London: Staples Press.
- Eisenberger, R. & Cameron, J. 1996. Detrimental effects of reward. Reality or myth? *American Psychologist* 51(11):1153-1166.
- Ferreira, A.E., Badenhorst, M.G. & Wilkinson, A.C. 2007. Teacher values and the use of punishment in managing learner behaviour: an interpretative perspective. Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Fields, B. 2004. Breaking the cycle of office referrals and suspensions: defensive management. *Educational Psychology in Practice* 20(2):103-115.
- Gallie, M. 2007. If you want to solve your discipline problems in schools, dare to 'fix up' the adults first! Keynote address at the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Green, C. & Chee, K. 1997. Understanding ADHD: a parent's guide to Attention Deficit Hyperactivity Disorder in children. London: Vermillion.
- Harris, J. 1998. Cerebral Palsy. In: Howlin, P. (ed.). Behavioural approaches to problems in childhood. London: Cambridge University.
- Henderson, E.S. & Perry, G.W. 1981. Change and development in schools - case studies in the management of school-focused in-service education. London: McGraw-Hill.
- Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W. & Lewis-Palmer, T. 2005. Schoolwide positive behaviour support. In: Bambara, L.M. & Kern, L. (eds.). Individualized supports for students with problem behaviors. London: Guilford. pp. 1-21.
- Kazdin, A.E. 1977. The token economy. New York: Plenum.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. Improving education through action research. In: Kemmis, S. & McTaggart, R. (eds.). The Action Research Planner. Third edition. Victoria: Deakin University.
- Kent, A.M. 2004. Improving teacher quality through professional development. *Education* 124(3):427-435.
<http://web.ebscohost.com/ehost/delivery?vid=34&hid=106&sid=33c3362e-6c52-423c-94> Toegang: 22 September 2006.

- Kitzinger, J. & Barbour, R.S. 1999. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (eds.). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London: SAGE.
- Koshy, V. 2005. *Action research for improving practice - a practical guide*. London: Paul Chapman.
- Krueger, R.A. & Casey, M. 2000. *Focus groups: a practical guide for applied research*. Third edition. London: SAGE.
- Lauridsen, D. 1978. *The token economy system*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Lerner, J. 2006. *Learning disabilities and related disorders*. Tenth edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Lessing, A.C. & Dreyer, J. 2007. Every teacher's dream: discipline is no longer a problem in South African schools! Proceedings of the International conference on learner discipline. 2 - 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Maag, J.W. 2004. *Behavior management: from theoretical implications to practical applications*. Second edition. Toronto: Thomson.
- Marshall, M. 2005. Discipline without stress, punishments or rewards. *The Clearing House* 79(1):51-54.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2005. *Action research for teachers - a practical guide*. London: David Fulton.
- Mertens, D.M. 1998. *Research methods in education and psychology - integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Mestry, R., Moloi, K.C. & Mahomed, A. 2007. The efficacy of a zero-tolerance approach to managing learner discipline. Proceedings of the international conference on learner discipline. 2 - 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Meyer, W.F., Moore, C. & Viljoen, H.G. 1997. *Personologie: van individu tot ekosisteem*. Johannesburg: Heinemann.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Second edition. London: SAGE.

- Morisoli, K. & McLaughlin, T.F. 2004. Medication and school interventions for elementary students with attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Special Education* 19(1):97-106.
- Mwamwenda, T.S. 2004. Educational Psychology: an African perspective. Third edition. Sandton: Heinemann.
- Phelps, L. 2004. Behavioral approaches with children. In: Thompson, C.L., Rudolph, L.B. & Henderson, D. (eds.). *Counselling children*. Sixth edition. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Quaker Peace Centre. 2003. Building a culture of respect - a manual of positive discipline. Cape Town: Quaker Peace Centre.
- Rapport. Dis skare- en skadebeheer in klaskamer. 29 Oktober 2006:4.
- Rapport. Kultuur bemoeilik skooltug. 8 April 2007:8.
- Republic of South Africa. 1996. South African Schools Act, Act No. 84 of 1996. *Government Gazette* 377 (17579). Cape Town: Government Printer.
- Rogers, B. 2002. Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support. London: Paul Chapman.
- RSA DoE: sien Department of Education.
- RSA: sien Republic of South Africa.
- Safran, S.P. & Oswald, K. 2003. Positive behavior supports: can schools reshape disciplinary practices? *Council for Exceptional Children* 69(3):361-37.
- Sunday Times. Reading, writing and rampage. 15 October 2006. (In: Insight and Opinion, page 1; by Prega Govender).
- Volksblad. Bring terug die kweperlat! 24 Januarie 2006:1.
- Volksblad. Skole se probleme met dissipline 'word al hoe erger' - beleid van geen verdraagsaamheid voorgestel. 4 April 2007:3.
- Witt, J.C., VanDerHeyden, A.M. & Gilbertson, D. 2004. Troubleshooting behavioral interventions: a systematic process for finding and eliminating problems. *School Psychology Review* 33(3). <http://web16.epnet.com> Toegang: 24 Oktober 2005.
- Zirpoli, T.J. & Melloy, K.J. 1997. Behavior management: applications for teachers and parents. Second edition. New Jersey: Merrill.

Zuber-Skerrit, O. & Farquhar, M. 2002. Action learning, action research and process management (ALARPM): a personal history. *The Learning organization* 9(3).

Zuber-Skerritt, O. 2001. Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. In: Sankara, S., Dick, B. & Passfield, R. (eds.). *Effective change management through action research and action learning: concepts, perspectives, processes and applications*. Lismore: Southern Cross University.

KERNBEGINSELS VIR DIE HANTERING VAN ONTWRIGHTENDE LEERDERGEDRAG, MET SPESIFIEKE KLEM OP INSLUITENDE ONDERWYS

ABSTRAK

Die huidige artikel is die kulminasie van 'n omvattende studie waarin die bestuur van leerdergedrag binne 'n insluitende onderwysstelsel ondersoek is. Belangrike beginsels, wat mag bydra tot positiewe dissipline in Suid-Afrikaanse skole, is geïdentifiseer, en word hier op geïntegreerde wyse as 'n Raamwerk vir Skooldissipline aangebied. Volgens dié Raamwerk behoort pertinente aandag geskenk te word aan die persoonlike en gemeenskaplike waardes van rolspelers, sowel as aan hul geïdentifiseerde behoeftes, voordat sistemiese faktore, wat aanleiding tot gedragsprobleme mag gee, ondersoek word. Slegs indien hierdie pro-aktiewe stappe deur onderwysleiers en skole geneem is, mag reaktiewe dissiplinêre strategieë, byvoorbeeld die gebruik van beloning, effektief wees om positiewe gedrag aan te moedig. Dissiplinêre stappe, wat volg op leerderwangedrag, word as 'n laaste stap in die totale dissiplinêre proses gesien. Dit spreek vanself dat veral die prosesse op die vierde en vyfde vlakke van die Raamwerk, naamlik die implementering van beloning en die gebruik van dissiplinêre stappe, meer effektief behoort te wees indien dit volgens goeie empiries-begronde beginsels gerig word. Hierdie Raamwerk mag gebruik word vir die ontwikkeling van dissiplinêre programme, sowel as vir onderwysersopleiding en as basis vir verdere navorsing.

5.1 PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN ONDERSOEK

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word tans onderwerp aan verskeie ingrypende en verreikende beleidsveranderinge. Twee kontroversiële aspekte van hierdie veranderinge wat vir die huidige studie van belang is, is die implementering van insluitende onderwys (National Department of Education [RSA DoE], 2001);

en die propagering van 'n positiewe dissiplinêre benadering (SA Skolewet, Wet 84 van 1996) (RSA, 1996).

Binne 'n insluitende onderwysstelsel behoort die sisteem sensitief en ondersteunend te reageer op alle leerderbehoefte, en behoort versperrings tot leer en ontwikkeling in die eerste plek deur die onderwyser in die klaskamer ondervang te word (RSA DoE, 2001). Dit spreek vanself dat 'n allerbelangrike leerderbehoefte is om onderrig te ontvang in 'n omgewing waarin gesonde skoordisipline gehandhaaf word. Daarteenoor mag 'n chaotiese skool of ongedisiplineerde klaskamer bykans onoorkombare leerversperrings bied. Baie Suid-Afrikaanse onderwysers rapporteer egter dat hulle dit tans moeilik vind om die verwerping van gesag deur sommige leerders op sinvolle wyse te hanteer (Lessing & Dreyer, 2007:120). Die persepsie dat hierdie probleme vererger word deur die verbod op lyfstraf in Suid-Afrikaanse skole (SA Skolewet, Wet 84 van 1996 (Seksie 10)) (RSA, 1996), word allerweë aangetref.

Moderne navorsing oor die effektiwiteit van onderwysers fokus veral op twee fasette, naamlik onderwysers se kennis en hul oortuigings of waardes (Garrahy, Cothran & Kulinna, 2005:56). Wanneer dit gaan oor insluitende onderwys of die hantering van ontwrigtende leerdergedrag, is dit dus belangrik om beide hierdie fasette in ag te neem.

'n Gebrek aan voldoende kennis, byvoorbeeld kennis ten opsigte van die implikasies van spesifieke leerversperrings vir gedrag en kognitiewe funksionering, mag 'n belangrike oorsaak wees van sommige onderwysers se gerapporteerde onvermoë tot effektiewe gedragsbestuur in 'n diverse leerderbevolking. Die meerderheid van Suid-Afrikaanse onderwysers het weinig of geen opleiding vir die hantering van leerderdiversiteit in die insluitende klaskamer ontvang nie (Stofile & Green, 2007:57) (*cf.* 1.5.3.1). Verder blyk daar 'n gebrek aan kennis te wees ten opsigte van alternatiewe vir 'n strafgerigte benadering tot gedragsbestuur (De Klerk-Luttig & Heystek, 2007; sien ook Garrahy, *et al.*, 2005:58).

Die tweede eienskap van goeie onderwysers, wat tans deur navorsers beklemtoon word, verwys na hul oortuigings of waardes (Garrahy *et al.*, 2005:56). Aangesien persoonlike en gemeenskaplike waardes elke faset van besluitneming beïnvloed - dus ook besluitneming ten opsigte van die wyse waarop dissipline in skole gehandhaaf word - behoort die effek daarvan pertinent in ag geneem te word tydens die opleiding van onderwysers (Zuber-Skerritt, 2001:8; Manstead, 1997:245) (*cf.* Artikel 3).

Die navorser is daarvan oortuig dat nie alleen die persoonlike en gemeenskaplike waardes van onderwysers in ag geneem behoort te word tydens opleidingsgeleenthede nie, maar ook hul professionele behoeftes. Slegs een voorbeeld word ter illustrasie genoem: die feit dat sowat 10% Suid-Afrikaanse onderwysers tans weens stresverwante faktore met siekteverlof is, behoort alle onderwysleiers tot onrus te stem (Sunday Times, 9 September 2007:4).

Opsommenderwys kan dus gesê word dat 'n intense behoefte bestaan aan opleiding vir beide voornemende en diensdoende onderwysers, waar empiries-begronde kennis vir effektiewe gedragsbestuur in 'n insluitende leeromgewing gekonstrueer kan word. Tydens hierdie opleiding behoort onderwysers die geleentheid te geniet om te besin oor die impak van hul waardes op keuses ten tye van gedragsbestuur, terwyl terselfdertyd ook aan hul eie behoeftes aandag geskenk word.

Dit lyk ongelukkig asof huidige professionele ontwikkeling van onderwysers ietwat lukraak geskied – asof die kennisgapings en geïdentifiseerde behoeftes nie op sistematiese wyse aangespreek word nie. 'n Voorbeeld hiervan is 'n handleiding oor gedragsbestuur, wat eers vier jaar na die afskaffing van lyfstraf gepubliseer is (RSA DoE, 2000). Gedragsprobleme, wat met spesiale onderwysbehoeftes verband hou, word geensins in dié handleiding bespreek nie. Anders as in Witskrif 6 (RSA DoE, 2001:19, 29), word die rol van, onder andere, die distriksondersteuningspan ook glad nie genoem word nie. Dit blyk dus dat nie alle dokumente wat deur die Departement van Onderwys uitgegee word, erkenning gee aan die waardes of praktiese implikasies van insluitende onderwys nie.

In die lig van die voorafgaande is dit duidelik dat die behoefte bestaan aan 'n raamwerk, waarin belangrike fasette, wat verband hou met gedragsbestuur in 'n insluitende onderwysstelsel, op geïntegreerde en sistematiese wyse aangebied word. Die vraag ontstaan dus: hoe kan al die verbandhoudende aspekte van skoordisipline aangebied word, sodat dit enersyds tot voordeel kan strek van onderwysersopleiding, en andersyds van gedragsbestuur in skole.

Die doel van die huidige artikel is om 'n oorsig te gee van die ontwikkeling van 'n navorsingsgebaseerde raamwerk vir positiewe skoordisipline, wat as riglyn vir onderwysersopleiding, sowel as basis vir verdere navorsing gebruik kan word.

Keuses ten opsigte van beide teoretiese begroning en navorsingsmetodologie, wat die navorser in staat sou stel om die bogenoemde doelstelling ten beste te bereik, moes op verantwoordbare wyse gemaak word. In die volgende afdelings sal dit dan as fokuspunkte aangespreek word.

5.2 NAVORSINGSVERLOOP EN METODOLOGIE

Die huidige artikel is die kulminasie van 'n omvattende studie waarin die bestuur van leerdergedrag binne 'n insluitende onderwysstelsel ondersoek is. Soos blyk uit die volgende afdelings, is verskeie metodologieë vanuit die kwalitatiewe en interpretiewe paradigma gebruik om hierdie kwessies te eksploreer.

5.2.1 Teoretiese perspektief

Volgens die kwalitatiewe en interpretiewe benadering word kennis gekonstrueer uit die wyse waarop mense hul optrede interpreteer, definieer en rasionaliseer. Daarom is interpretiewe navorsing 'n gemeenskaplike proses, wat beïnvloed word deur, en in interaksie is met, die sosiale omgewing waarin die navorsing plaasvind (Henning, 2004:20; McMillan & Schumacher, 2001:395; Carr & Kemmis, 1986:86-101).

'n Kernbelangrike faset van die navorsing waarop hierdie artikel gebaseer is, is die gebruik van deelnemende aksienavorsing (cf. Artikel 4). Tydens dié navorsing is die tweeledige aard van aksienavorsing, naamlik om op geïntegreerde wyse van beide *aksie* (om te verander, te verbeter of te implementeer) en *navorsing* (om te leer, te begryp of te verklaar) gebruik te maak, doelbewus geëksploreer (Zuber-Skerrit & Farquhar, 2002:111). Die volgende omskrywing van die aard en doel van aksienavorsing het as rigtinggewende beginsel van die huidige studie gedien:

"Action research is intended to contribute simultaneously to basic knowledge in social science and to social action in everyday life. High standards for developing theory ... are not to be sacrificed, nor is the relation to practice to be lost" (Argyris, Putman & Smith, 1985:8-9).

Dit moet dus beklemtoon word dat bevindinge wat in hierdie artikel aangebied word, nie vanuit 'n positivistiese gesigspunt beoordeel behoort te word nie.

5.2.2 Die literatuurstudie

'n Uitgebreide literatuurstudie is gedoen, om sodoende die huidige ondersoek binne die reeds-bestaande kennis te kon kontekstualiseer (Koshy, 2005:44; Babbie & Mouton, 2001:565-566).

In die dissiplinêre programme van skole wat aan hierdie studie deelgeneem het, word oorwegend gebruik maak van strategieë wat berus op beginsels van die behaviorisme. Daarom word daar in hierdie artikel merendeels gefokus op die literatuur vanuit die behaviorisme en gedragsmodifikasie, terwyl bydraes van die sosiale sielkunde, teoretici uit die veld van informasie-prosessering en veral navorsers wat Positiewe Gedragsondersteuning (hierna PGO) bestudeer, ook belangrik geag word.

5.2.3 Die gebruik van reflekerende denke

Die sentrale rol van doelbewuste refleksie word allerweë erken, beide in aksienavorsing (McNiff & Whitehead, 2005:30-32; Zuber-Skerritt, 2001:114) en in die interpretiewe benadering (Carr & Kemmis, 1986:186). Sistematiese en kritiese nadenke dwing die navorser om dieper begrip te ontwikkel en sodoende die navorsingsvraag meer effektief aan te spreek (Dick, 2002:159).

'n Belangrike hulpmiddel in hierdie verband is die navorsingsjoernaal. Dit is nie slegs gebruik vir veldnotas tydens die verloop van die ondersoek nie, maar veral ook om die navorser te help om deurlopend en reflekerend te besin oor die dieper betekenis van gebeure (*cf.* 3.3.3). Die Raamwerk vir Skooldisipline, wat in hierdie artikel geformuleer word, is in die laaste instansie die produk van reflekerende denke.

5.2.4 Identifisering van onderwysers se behoeftes en probleme

Tydens 'n voorafstudie is verkennende en individuele onderhoude met skoolhoofde van vyf hoofstroomskole in die Vrystaat gevoer (*cf.* 1.4.2). Die doel van dié onderhoude was om vas te stel op watter wyse die betrokke skole tans dissiplinêre probleme hanteer, asook om sommige van die behoeftes en uitdagings in hierdie verband te identifiseer.

Ná die voorafstudie het die eerste fase van die projek, waartydens gefokus is op spesifieke probleme en behoeftes wat onderwysers in insluitende onderwys ervaar. Eerstens is individuele, ongestruktureerde en in-diepte onderhoude met vyf hoofstroomonderwysers gevoer. Dié onderwysers is werksaam in skole waar reeds leerders met opvallende leerversperrings (onder andere gehoorverlies of verstandelike gestremdheid) in die hoofstroomklaskamer is (*cf.* 1.4.3.1). In aansluiting by hierdie individuele onderhoude, is ook 'n reeks fokusgroeponderhoude met die personeel van 'n spesiale skool, die Hoërskool Aan-die-Rant* (skuilnaam), gevoer (*cf.* 1.4.3.2).

Bevindinge uit beide reekse onderhoude het gedien om behoeftes en probleme, waarmee onderwysers in 'n insluitende onderwysstelsel te kampe het, te identifiseer, terwyl spesifiek gefokus is op die impak hiervan op gedragsbestuur. 'n Interessante tendens was dat geen daadwerklike verskille geïdentifiseer is tussen die uitdagings wat in die hoofstroom van onderwys bespreek is, en dít wat in die spesiale skool aan die lig gekom het nie (cf. 1.5.2.4).

5.2.5 'n Evaluerende gevallestudie

Die volgende fase van die projek het 'n gevallestudie van die dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant behels (cf. Artikel 2). Die doel van hierdie gevallestudie was om te bepaal in watter mate empiries-begronde beginsels vir effektiewe gedragsbestuur, soos beskryf in die literatuur, gestalte kry in die implementering van die skool se dissiplinêre program.

Daar is hoofsaaklik van fokusgroep- en individuele onderhoude gebruik gemaak om vas te stel hoe verskillende rolspelers in die skool die program ervaar. Persoonlike waarneming en die analise van dokumentasie het gedien om verdere inligting te verskaf (cf. 2.4.3.2).

'n Belangrike bevinding uit die gevallestudie was dat, hoewel die skool besondere moeite en tyd gespandeer het aan 'n omvattende dissiplinêre program, onderwysers en leerders die program dikwels as oneffektief en frustrerend ervaar het. Een van die oorsake hiervan mag setel in die feit dat die wyse waarop sekere dissiplinêre maatreëls toegepas is, nie op empiries-begronde beginsels, soos in die literatuur beskryf, gefundeer was nie (cf. 2.6).

5.2.6 Eksplorering van persoonlike en gemeenskaplike waardes

'n Ander voorlopige bevinding uit die gevallestudie was dat onderwysers se besluitneming ten opsigte van dissiplinêre maatreëls in 'n groot mate deur hul waardes gerig is.

Na afhandeling van die gevallestudie is geleenthede doelbewus geskep om dié bevinding te trianguleer met bevinding uit 'n reeks van interaksies, onder andere tydens die aanbieding van lesings en werkswinkels aan belangegroepe (*cf.* 3.3.5). Tydens hierdie geleenthede het die navorser daarna gestrewe om sensitief te luister en reflekerend te besin oor uitsprake, vrae of opmerkings wat verwys na persoonlike en gemeenskaplike waardes en oortuigings (Dick, 2002:159; Zuber-Skerritt, 2001:114; Carr & Kemmis, 1986:186). Die voorlopige bevinding, naamlik dat onderwyserbesluite deur persoonlike en gemeenskaplike waardes gerig word, is tydens elk van die aktiwiteite in die trianguleringsfase bevestig (*cf.* Artikel 3).

5.2.7 Aksienavorsing: die ontwikkeling van 'n nuwe dissiplinêre program

In die volgende fase van die studie is 'n deelnemende aksienavorsingsprojek onderneem. In samewerking met die onderwysers en leerders van die Hoërskool Aan-die-Rant is 'n dissiplinêre program, wat sensitief is vir die besondere behoeftes van die skool, ontwikkel (*cf.* Artikel 4). 'n Volledige siklus van die bekende aksienavorsingsmodel, naamlik beplanning, implementering, observering en reflekering/evaluering is gevolg, waarna 'n volgende herbeplanningsfase afgehandel is (Altrichter, Kemmis, McTaggart & Zuber-Skerritt, 2002:130). Ook tydens die aksienavorsing is individuele en fokusgroeponderhoude met verskeie groeperinge binne die skool gebruik om rolspelers se ervaring van die program te verken (*cf.* 4.3.4).

5.2.8 Analisering van data

Die voorgenoemde onderhoude en gesprekke is, nadat dit afgeneem is, getranskribeer, terwyl kwalitatiewe metodes vir datareduksie aangewend is. Transkripsies is verdeel in kort betekenishoudende eenhede, waarna die eenhede gekodeer is volgens tematiese kategorieë en sub-kategorieë wat voorgekom het (Miles & Huberman, 1994:55-57; 69-72; Krueger & Casey, 2000:125-141).

5.2.9 Etiese oorwegings

Twee omvattende etiese waardes, naamlik respek vir mense en respek vir die waarheid, het as rigtinggewende beginsels vir hierdie studie gedien (Babbie & Mouton, 2001:520-547; Bassey, 1999:73-74; Miles & Huberman, 1994:288-297).

5.2.9.1 Respek vir mense

In hierdie studie is respek vir mense onder andere getoon deur ingeligte toestemming vir die navorsing te bekom (van die Vrystaatse Departement van Onderwys, sowel as die beheerraad en die skoolhoof van die Hoërskool Aan-die-Rant). Ingeligte deelname is ook verseker (deelnemers is ingelig ten opsigte van die implikasies van deelname aan die studie), en 'n sensitiwiteit is getoon vir moontlike risiko vir deelnemers (vertroulikheid is belangrik geag, skuilname is gebruik en identifiserende besonderhede van die skool word nie in die beskrywing van die studie verskaf nie).

5.2.9.2 Respek vir die waarheid

Etiese beginsels wat geïmplementeer is om respek vir die waarheid uit te leef, verwys byvoorbeeld na faktore soos navorsingsintegriteit (daar is gewaak teen die moontlikheid van 'n selektiewe of misleidende weergawe van bevindinge); eerlikheid (in die omgang met deelnemers, hantering van die data, en veral ook die feit dat die navorser teenoor haarself onkreukbaar eerlik moes wees); en eienaarskap van inligting (alle inligting is gesien as die eiendom van die deelnemers, totdat hulle toestemming gegee het vir die gebruik daarvan).

5.2.10 Betroubaarheid (*trustworthiness*)

In navolging van Mills (2000), glo die navorser dat Guba (1981, in Mills, 2000) se seminale artikel "*Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries*" direk van toepassing is op kwalitatiewe navorsing. Guba identifiseer vier eienskappe wat daartoe bydra om die betroubaarheid van 'n kwalitatiewe studie te verhoog. Soos in die volgende bespreking getoon word, is elk van dié vier eienskappe doelbewus in die huidige studie betrek.

Geloofwaardigheid (*credibility*): Die feit dat die navorser oor 'n tydperk van meer as twee jaar by die navorsingsproses betrokke was, dra beslis by tot die geloofwaardigheid van bevindinge. Die navorsingsproses is ook gereeld met kritiese vriende (onder andere akademiese kollegas, senior onderwysers en geselekteerde leerders) bespreek. Derdens is triangulering van bevindinge op uitgebreide wyse benut. Verbande tussen inligting vanaf onderwysers in die hoofstroom en onderwysers in die spesiale skool, asook bevindinge in die internasionale en Suid-Afrikaanse literatuur is voortdurend ondersoek. Dit is interessant dat dieselfde geïdentifiseerde tendense deur al die genoemde bronne beskryf word.

Oordraagbaarheid (*transferability*): Guba (1981, in Mills, 2000) glo dat kwalitatiewe navorsing konteksgebonde is; dat die doel daarvan nie is om 'waarhede' te ontwikkel wat na groter groepe veralgemeen behoort te word nie. Oordraagbaarheid, of eksterne geldigheid, hang daarvan af of verbruikers van die navorsing daarmee kan identifiseer. Die navorser het reeds by twee konferensies verslag gedoen van fasette van die huidige studie. Die reaksies van konferensiegangers het daarop gedui dat bevindinge van die studie na alle waarskynlikheid wel na 'n breër konteks oordraagbaar is.

Vertrouenswaardigheid (*dependability*): Vertrouenswaardigheid verwys, volgens Guba (1981, in Mills, 2000) na die stabiliteit van data. Om dít te verseker, is twee prosesse gebruik, naamlik ledekontrole en ouditering. Ledekontrole impliseer dat getranskribeerde onderhoude aan deelnemers oorhandig is om te verseker dat hulle daarmee saamstem; terwyl ouditering verwys na rekords van alle dokumentasie, notas en transkripsies wat bewaar word, sodat dit vir ander navorsers moontlik sou wees om te verseker dat afleidings uit die data geldig is (Bassey, 1999:77).

Bevestigbaarheid (*conformability*): Die finale eienskap wat Guba (1981, in Mills, 2000) beskryf, is die feit dat bevindinge neutraal behoort te wees. Dit beteken dat die navorser daarteen moet waak dat persoonlike aannames of voorkeure nie die selektering of interpretasie van data beïnvloed nie. Twee prosesse word aanbeveel om die navorser hierteen te beskerm, naamlik triangulering en reflektiewe denke. Beide dié prosesse is tydens die huidige studie doelbewus gebruik.

5.3 BEGRIPSVERHELDERING

5.3.1 Waardes en oortuigings

Wanneer 'n navorser poog om konsepte soos norme, waardes en oortuigings te ondersoek, is dit duidelik dat in die literatuur geen eenstemmigheid ten opsigte van interpretasie en definiëring bestaan nie (Pintrich & Schunk, 1996:372). In hierdie studie word aanvaar dat 'waardes' beskryf kan word as dít waarna 'n gemeenskap of individu streef (naamlik gedrag, situasies, besittings, oortuigings); dít wat vir daardie gemeenskap of individu sinvol en waardevol is (Coetzee, 2005:1). Waardes beklee 'n dieperliggende plek as houdings of oortuigings - houdings of oortuigings word gebaseer op reeds-bestaande waardes (Van der Walt, 1994:7; Lindzey & Aronson, 1985:674).

Wat van belang is, is die beginsel dat mense se waardes en oortuigings bepaal hoe hulle dinge waarneem en interpreteer (Manstead, 1997:245; Butroyd, 1997:3). Zuber-Skerritt (2001:8) glo inderdaad dat alle mense 'n persoonlike teoretiese lens ontwikkel waardeur hulle die wêreld sien, en wat hul gedrag bepaal (*cf.* 3.4.1).

5.3.2 Gedragsbestuur versus positiewe gedragsondersteuning

Uit die literatuur word twee breë kategorieë van dissiplinêre strategieë geïdentifiseer.

Die eerste kategorie verwys hoofsaaklik na reaktiewe en behaviouristies-georiënteerde strategieë, en is gebaseer op die beginsel dat onderwysers leerdergedrag bestuur deur toepaslike gedrag te beloon en/of ontoepaslike gedrag te beperk deur dit te straf (Maag, 2004:65-91; Zirpoli & Melloy, 1997:145-178). 'n Inherente waarde wat deur hierdie paradigma geïmpliseer word, is dat positiewe leerdergedrag die verantwoordelikheid van die onderwyser is; dat die onderwyser 'n bestuurder is wat meganismes in plek stel waardeur leerdergedrag beheer behoort te word.

Die tweede kategorie van dissiplinêre strategieë sluit programme in wat leerders aanmoedig om verantwoordelikheid vir hul eie gedrag te aanvaar, en is dikwels gebaseer op waardes eerder as stelle reëls (Laursen, 2003; Rogers, 2002). PGO inkorporeer beginsels wat in hierdie kategorie tuishoort (Bambara, 2005). Hiervolgens is die onderwyser 'n fasiliteerder wat pro-aktief optree om oorsake vir negatiewe leerdergedrag sover moontlik te beperk. Verder word leerders, wat gedragsprobleme toon, planmatig ondersteun (Turnbull, *et al.*, 2002:377-378). 'n Waarde wat hierdeur beklemtoon word, is dat leerders begelei word om vir hul eie gedrag verantwoordelikheid te aanvaar.

5.3.3 Versterking, straf en beloning

Die gebruik van versterking is 'n kragtige metode om gedrag te beïnvloed (Zirpoli & Melloy, 1997:11). In die literatuur word versterking omskryf as enige stimulus wat, indien dit kort ná 'n spesifieke optrede toegedien word, daardie optrede aanmoedig, wat verseker dat dié gedrag toeneem. Daarteenoor word straf beskryf as enige stimulus wat gedrag onderdruk of dit laat afneem (Shaffer, 1999:48-49). Beide 'versterking' en 'straf' verwys dus na die *effek* van 'n stimulus, en nie na 'n spesifieke tipe stimulus nie.

'n Beloning kan beskryf word as iets wat aan 'n persoon gegee word vir 'n prestasie, vir die suksesvolle afhandeling van 'n taak of vir die bereiking van 'n sekere standaard. 'n Beloning dien nie noodwendig as versterking nie. Indien 'n onderwyser 'n tiener byvoorbeeld in die verleentheid stel deur haar voor ander leerders te prys, mag dit negatiewe optrede aanmoedig. In hierdie geval is die 'beloning' van die onderwyser as 'n 'straf' deur die leerder ervaar, en die prysenswaardige optrede mag dus afneem.

Die literatuur van die behaviorisme, waarin beginsels van die gebruik van byvoorbeeld versterking of straf in gedragsbestuur bespreek word, is dikwels nie werklik toeganklik vir onderwysers is nie. Dit is soms baie tegnies (Maag, 2004:64-91) en navorsers fokus meermale op ernstig gestremde persone en individue in inrigtings (Scotti & Meyer, 1999). Dit impliseer dat navorsing in hierdie veld soms nie relevant is vir die onderwys nie (Maag, 2004:297). So byvoorbeeld gebruik outeurs verskeie hoofstukke om uiteen te sit hoe telling gehou behoort te word van hoe dikwels individuele leerders ontoepaslik optree, en hoe dié insidensie op grafiese wyse voorgestel kan word (Maag, 2004; Zirpoli & Melloy, 1997). Aanbevelings uit die betrokke navorsingsbevindinge is gevolglik soms moeilik toepasbaar vir onderwysers, veral in die oorvol klaskamers van Suid-Afrikaanse skole (cf. 1.5.2.2). Tog is daar ook sinvolle en uiters relevante bevindinge uit die literatuur, wat met vrug in Suid-Afrikaanse skole gebruik behoort te word.

Die dissiplinêre programme van al die skole wat aan hierdie studie deelgeneem het, berus hoofsaaklik op die gebruik van straf en beloning. Vir die bevordering van goeie skoordisipline is dit dus noodsaaklik dat dié beginsels effektief aangewend word. Tydens onderhoude het dit egter geblyk dat die oorgrote meerderheid skoolhoofde en onderwysers nie kennis dra van die mees basiese teoretiese beginsels in dié verband nie. Die gevolg van hierdie kennisgaping is dat die verskil tussen versterking en beloning nie deur onderwysers in ag geneem word nie; asook dat straf soms op onoordeelkundige wyse toegepas word.

In die huidige studie het dit byvoorbeeld telkemale geblyk dat sowel 'straf' (soos detensie), en 'beloning' (om tydens 'n saalbyeenkoms 'n sjokolade te ontvang) mag dien om negatiewe gedrag te versterk (cf. 3.5.3.4; 3.5.4.5).

5.4 'N RAAMWERK VIR SKOOLDISCIPLINE

5.4.1 Oriënterende perspektief

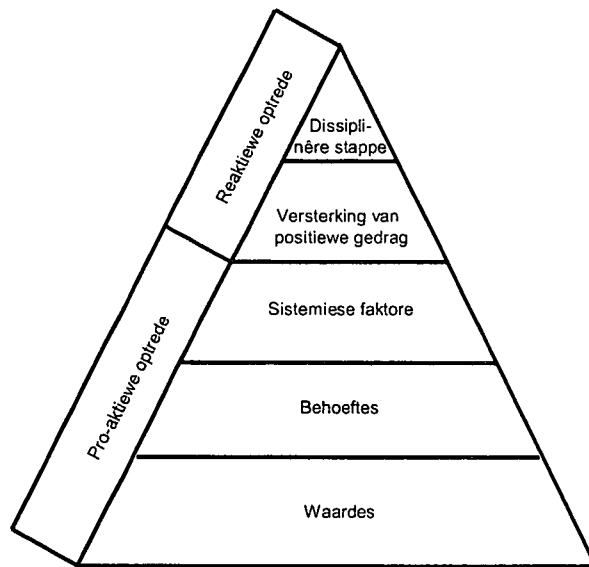
Soos reeds genoem, is hierdie artikel die kulminasie van 'n navorsingsprojek (cf. 5.2), waarin bevindinge van die totale projek geïntegreerd aangebied word. Die doel is om kernbeginsels vir die voorkoming en hantering van ontwrigtende leerdergedrag in 'n eenvoudige hiërargiese raamwerk saam te vat. So 'n raamwerk mag gebruik word tydens onderwysersopleiding of die ontwikkeling van dissiplinêre programme, en sal beslis ook as grondslag vir verdere navorsing dien.

Twee oorkoepelende beginsels rig die denke in hierdie proses. In die eerste plek word beklemtoon dat die beginsels van insluitende onderwys fundamenteel tot alle dissiplinêre prosesse behoort te wees. Tweedens moet in gedagte gehou word dat die Suid-Afrikaanse regering (RSA DoE, 2000:9), soos ander lande in die internasionale gemeenskap, 'n positiewe dissiplinêre benadering aanmoedig (Crone & Horner, 2003; Rogers, 2002) (cf. 5.3.2).

Die waardes van insluitende onderwys en die waardes van PGO sluit dan ook ten nouste by mekaar aan - beide sienswyses fokus daarop dat die skoolsisteem sensitief behoort te wees vir leerderbehoefte (Bambara, 2005:9-10). Hoewel uitstekende resultate van PGO tans in die literatuur gerapporteer word (Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer, 2005:379), voorsien die navorser nie dat dié benadering sonder meer in Suid-Afrika toegepas sal word nie. Sekere fasette daarvan, onder andere die gebruik van funksionele gedragsanalise (Jackson & Panyan, 2002:37,71) en die feit dat besluitneming dikwels op statistiese data gebaseer word (Horner, *et al.*, 2005:363), mag moeilik implementeerbaar wees. In die ontwikkeling van die Raamwerk vir Skooldisipline, word relevante beginsels van PGO egter wel geïnkorporeer.

In hierdie artikel word nie gepoog om 'n totaal nuwe benadering tot dissipline in skole daar te stel nie. Die doelstelling is eenvoudig om strategieë, wat oor die algemeen reeds aan deelnemers van hierdie studie bekend is, op 'n navorsingsgebaseerde grondslag te integreer.

Soos geïllustreer in die onderstaande figuur, glo die navorser dat 'n hiërargie van stappe gevolg behoort te word tydens die ontwikkeling van 'n holistiese program vir skooldisipline. Die bewusmaking en moontlike uitdaging van persoonlike en gemeenskaplike waardes van onderwysers en leerders word as die eerste, en dus fundamentele, stap in dié proses gesien. Die tweede stap is die inagneming van beide groepe se behoeftes; terwyl die hantering van sistemiese faktore in die skoolsituasie op die derde vlak aandag geniet. Op vlakke vier en vyf word die gebruik van beloning om positiewe gedrag aan te moedig, en die implementering van dissiplinêre stappe, wat negatiewe gedrag mag ontmoedig, ondersoek. Die eerste drie vlakke van die Raamwerk verwys dus na pro-aktiewe stappe wat deur onderwysers en die skool as geheel geneem mag word om goeie skooldisipline te bevorder. Die meer reaktiewe strategieë wat op vlakke vier en vyf bespreek word, is merendeels die verantwoordelikheid van individuele onderwysers.



Figuur 1: Die raamwerk vir skooldisipline

5.4.2 Persoonlike en gemeenskaplike waardes

'n Belangrike bevinding uit die huidige studie is die omvangryke invloed van die waardes van beide onderwysers en leerders op dissiplinêre prosesse (cf. Artikel 3). Die navorser is oortuig daarvan dat 'n sensitiwiteit vir persoonlike en gemeenskaplike waardes 'n fundamentele faset van enige suksesvolle dissiplinêre benadering behoort te wees. Dié perspektief word in die volgende afdelings verder toegelig.

5.4.2.1 Onderwyserwaardes

In hierdie afdeling word die waardes wat deur deelnemers aan die huidige studie geartikuleer is, eerstens uiteengesit, waarna enkele waardes van PGO ondersoek word. Die uitdagings wat spruit uit die opvallende waardekonflik tussen dié twee paradigmas, word daarna kortliks bespreek.

Bevindinge van die huidige projek toon dat baie deelnemende onderwysers 'n dissiplinêre program verkies waarin die volgende beginsels of waardes vergestalt word:

- Ontwrigtende leerderoptrede word gesien as patologies - die 'fout' is gewoonlik by die leerder en/of by die ouers.
- Dissiplinêre strategieë is oorwegend reaktief van aard (*cf.* 3.4.2).
- Daar word gefokus op die onderdrukking van negatiewe gedrag (Jackson & Panyan, 2002:14).
- Skooldisipline moet eenvoudig wees om toe te pas (*cf.* 3.5.2.1), en moet min tyd in beslag neem (*cf.* 4.4.6.2 & 4.5).
- Soos in die tradisioneel behaviouristiese benadering, word die oorsake van ontwrigtende leerdergedrag as irrelevant beskou (Seifert & Hoffnung, 1994:383) (*cf.* 2.6.7 & 3.5.3.3).
- Dieselfde dissiplinêre strategieë word vir alle leerders gebruik - uitsonderings of aanpassings kan as 'onregverdig' beskryf word (*cf.* 2.6.7 & 3.5.3.3).
- Oor die algemeen behoort onderwysers die skool- en klaskamerreëls te formuleer en aan te kondig (*cf.* 2.6.6.2 & 4.4.3.3).
- Daar word nie onnodig tyd aan bespreking van reëls bestee nie, aangesien leerders reeds weet wat van hulle verwag word (*cf.* 2.6.6.2).
- Negatiewe gedrag behoort normaalweg gestraf te word (*cf.* 2.6.2; 3.5.3.9 & 4.4.4.6).
- Indien die aanvanklike strafmaatreëls oneffektief is om gedrag te verander, behoort die straf geïntensiveer te word (byvoorbeeld langer en meer gereelde detensies) (*cf.* 2.6.3).
- Lyfstraf is 'n effektiewe maatreël om negatiewe gedrag te beperk, en dit was 'n geweldige fout om dit af te skaf (*cf.* 3.5.3.5).
- Beloning (soos byvoorbeeld goeie punte) is die resultaat van goeie gedrag. Dit behoort nie as 'n strategie gebruik te word om goeie gedrag aan te moedig nie (*cf.* 3.5.4.2).
- Indien versterking wel gebruik word, behoort dit nie vir 'gewone goeie gedrag' te wees nie, maar vir eienskappe soos lojaliteit of hulpvaardigheid (*cf.* 3.5.4.5).

- Oor die algemeen kan beloning vir positiewe gedrag as omkopery beskryf word (*cf.* 3.5.4.6).
- Chroniese oortreders behoort deur iemand anders as die klasonderwyser hanteer te word (*cf.* 4.4.6.2).
- Die individuele onderwyser speel die rol van 'n bestuurder, wat meganismes in plek stel waardeur leerdergedrag beheer behoort te word (*cf.* 3.4.2 & 5.3.2).
- Indien dissiplinêre maatreëls oor die kort termyn sukses behaal, word dit as effektief ervaar (Bambara, 2005:19).

Na 'n uitgebreide literatuuroorsig kan dit kategoriees gestel word dat nie 'n enkele een van bogenoemde waardes deur navorsingsbevindinge ondersteun word nie. Tog is baie onderwysers daarvan oortuig dat dié beginsels effektief is om leerdergedrag te bestuur.

In hierdie verband is dit belangrik om navorsingsbevindinge, soos uiteengesit in Figuur 2, in ag te neem. Hiervolgens behoort sowat 80% leerders by enige basiese dissiplinêre stelsel te baat. Die werklike uitdaging setel in die daarstelling van 'n dissiplinêre program waarvolgens die gedrag van die ongeveer 15% risiko leerders en die sowat 5% chroniese oortreders in 'n skool effektief bestuur kan word (Horner, *et al.*, 2005:362) (*cf.* 5.4.4). Wanneer onderwysers dus beweer dat die tradisionele dissiplinêre stelsel "vir die meeste leerders werk", is hulle heeltemal reg. Die realiteit is egter dat skole steeds toenemende dissiplinêre probleme ondervind; dat die voorgenoemde beginsels dikwels nie positiewe optrede deur die sogenaamde moeilike leerders aanmoedig nie (*cf.* 4.4.6.2). Die beginsel van PGO, naamlik dat skole pertinent vir die behoeftes van risiko leerders en chroniese oortreders voorsiening behoort te maak, blyk dus noodsaaklik te wees.

Enkele beginsels van PGO, wat vir die Suid-Afrikaanse situasie relevant is, word vervolgens uiteengesit (Bambara, 2005; Crone & Horner, 2003; Safran & Oswald, 2003; Jackson & Panyan, 2002):

- Negatiewe leerdergedrag word oorwegend gesien as 'n sistemiese probleem. Die oorsaak daarvan setel dikwels nie in individuele leerders nie, maar in die dinamiese interaksie tussen die leerder, die onderwyser, die portuurgroep en die skoolsisteem (Jackson & Panyan, 2002:37).
- Die oorsake van swak gedrag word geïdentifiseer en waar moontlik, uit die weg geruim (vergelyk ook Dreikurs, 1965:13-16).
- Pro-aktiewe maatreëls om negatiewe gedrag te beperk of te voorkom, behoort 'n inherente faset van 'n dissiplinêre program te wees.
- Die onderwyser speel die rol van 'n fasiliteerder (*cf.* 3.4.2).
- Verwagte gedrag word duidelik omskryf, direk onderrig en selfs ingeoefen.
- Positiewe gedrag word sistematies aangemoedig, soms deur tasbare insentiewe.
- Die behoeftes van individue en klein groepe word deurlopend in ag geneem. Spesifieke strukture is dus in plek om die gedrag van risiko-leerders (sowat 15% leerders) en chroniese oortreders (sowat 5% leerders) te ondersteun (Horner, *et al.*, 2005:362) (*cf.* Figuur 2).
- Tyd word in die skoolprogram ingeruim om vir dissiplinêre behoeftes te beplan.
- Straf word óf ontmoedig, óf slegs as een faset van 'n omvattende dissiplinêre program gebruik.
- 'n Dissiplinêre span is verantwoordelik vir algemene dissiplinêre prosesse. Elke individuele onderwyser het dus nie nodig om alleen die uitdagings in hierdie verband te trotseer nie.
- Hoewel kollegiale ondersteuning nie in alle PGO-bronne beskryf word nie, beklemtoon outeurs soos Rogers (2002:141) die belangrikheid daarvan.
- Die doel van PGO is die verbetering van gedrag oor die lang termyn.

'n Inherente waardekonflik word dus deur die voorafgaande twee reekse waardes geïllustreer. Dit is algemeen bekend dat baie Suid-Afrikaanse onderwysers die tradisionele, strafgerigte en reaktiewe benadering aanhang, terwyl 'n meer positiewe en pro-aktiewe benadering deur onderwysleiers aangemoedig word. Die problematiek wat ontstaan wanneer daar gepoog word om 'n beleid te implementeer waarvan die onderliggende waardes nie deur die kultuur van skole

ondersteun word nie, is reeds dekadeslank die fokus van internasionale navorsingsaandag (Yung, 2001:252; Delamont, 1976:60). Dit mag wees dat dié waardekonflik ook 'n definitiewe impak het op die sogenaamde dissiplinêre krisis wat tans in Suid-Afrikaanse skole heers.

In die lig van die voorafgaande moet dit dus onomwonde gestel word dat die inagneming van persoonlike en gemeenskaplike onderwyserwaardes die eerste, en waarskynlik belangrikste, stap tot die daarstelling van 'n meer positiewe dissiplinêre benadering is.

Die vraag ontstaan: op watter wyse kan onderwysers bewus gemaak word van hul waardes, en ook uitgedaag word tot 'n moontlike heroorweging daarvan? Tydens die huidige studie het dit geblyk dat die aksienavorsingsproses strukture daarstel wat moontlike antwoorde hierop mag bied (cf. 4.5). Verdere navorsing in dié verband is egter noodsaaklik.

Soos in die volgende afdeling getoon word, kan ook die waardes van leerders 'n beduidende invloed hê op die effektiwiteit van 'n dissiplinêre program.

5.4.2.2 Leerderwaardes

Tydens die huidige projek het dit telkens geblyk dat die negering van leerderwaardes teenproduktief is (cf. 3.5.4.3). 'n Sprekende voorbeeld hiervan is dat leerders glo dat die tipes beloning wat aangebied word, of die wyse waarop dit oorhandig word, hulle "dwing" om negatief op te tree (cf. 3.5.4.5). Daarteenoor mag die sosiale waarde wat byvoorbeeld detensie vir sommige leerders inhou, juis negatiewe optrede ontlok (cf. 3.5.3.4).

In die aksienavorsingsprojek (cf. Artikel 4), waar leerders by die ontwikkeling van 'n dissiplinêre program betrek is, was die navorser telkens verras deur die sinvolle en verantwoordelike insette van leerders van alle ouderdomme (cf. 4.4.3.2). Dit is beslis nie slegs om kosmetiese redes dat leerders op die dissiplinêre komitee van die Hoërskool Aan-die-Rant dien nie (cf. 4.4.3.1) - hulle het komiteelede herhaaldelik herinner aan perspektiewe en waardes van die leerdergemeenskap

5.4.2.3 Samevattend

'n Fundamentele stap in die daarstelling van 'n Raamwerk vir Skooldisipline behoort dus die inagneming van persoonlike en gemeenskaplike waardes van beide personeel en leerders te wees (cf. Figuur 1).

Tydens 'n uitgebreide literatuuroorsig is egter weinig inligting in dié verband opgespoor. Wanneer Jackson en Panyan (2002:288-295) byvoorbeeld wyses bespreek waarop 'n skool se kultuur verander mag word om PGO aan te moedig, verwys hulle onder andere na beleidsaanpassings en professionele ontwikkeling vir onderwysers. Die invloed van die waardes van onderwysers word slegs by implikasie in ag geneem, terwyl leerderwaardes hoegenaamd nie genoem word nie. Verdere navorsing in hierdie verband is dus essensieel

5.4.3 Die behoeftes van onderwysers en leerders

Op die tweede vlak van die Raamwerk vir Skooldisipline word die behoeftes van sowel onderwysers as leerders ondersoek (cf. Figuur 1).

5.4.3.1 Die behoeftes van onderwysers

Soos reeds genoem (cf. 5.2.4), is behoeftes en probleme van onderwysers tydens die eerste fase van die huidige studie ondersoek. Die fokus het veral geval op die invloed van sodanige behoeftes op die bestuur van leerdergedrag (cf. Artikel 1).

Onrusbarende berigte in die pers weerspieël die stres waaraan onderwysers in Suid-Afrika blootgestel is. Volgens die *Sunday Times* (9 September 2007:4) is die land se onderwysers in 'n krisis gedompel waarin geweld van leerders, depressie en uitbranding algemeen voorkom. Byna 'n dekade gelede het navorsers reeds gewaarsku dat sowat een derde van Suid-Afrikaanse onderwysers aan hoë vlakke van stres en emosionele uitputting ly (Van der Linde, Van der Westhuizen & Wissing, 1999:192, 195; Van Zyl & Pietersen, 1999:74). Tans word berig dat een uit tien onderwysers met siekteverlof is weens stresverwante faktore (Sunday Times, 9 September 2007:1).

Belangrike uitdagings waarmee Suid-Afrikaanse onderwysers tans te kampe het, en wat ongetwyfeld 'n impak op gedragsbestuur het, sluit die volgende in:

- 'n diverse leerderbevolking,
- die hoë leerder-onderwyser ratio, en
- 'n gebrek aan toepaslike kennis en vaardighede.

In die volgende afdelings word elk van die genoemde uitdagings kortliks toegelig. Daarna word wyses waarop hierdie problematiek op beide nasionale en plaaslike vlak aangespreek mag word, bespreek.

'n Diverse leerderbevolking: Die toenemende diversiteit van leerders in Suid-Afrikaanse skole stel pertinente eise (*cf.* 1.5.2.1), waarvoor die meerderheid van onderwysers op geen amptelike wyse voorberei of opgelei is nie. In hierdie verband is dit nie slegs die multikulturele en veeltalige leeromgewing wat 'n rol speel nie, maar veral ook die besondere hoë voorkomssyfer van spesiale onderwysbehoeftes (*cf.* 1.5.2.1). Navorsing toon dat 'n diverse leerderbevolking die bestuur van leerdergedrag bemoeilik (Kehle & Bray, 2004:2; Pearson, Lo, Chui en Wong, 2003:499, 504). Dié problematiek is duidelik in die huidige studie bevestig (*cf.* 1.5.2.3).

Klasgrootte: 'n Verbandhoudende kwessie verwys na die besondere hoë leerder-onderwyser ratio in Suid-Afrikaanse skole (*cf.* 1.5.2.2). Kwalitatiewe bevindinge, wat toon dat onderwysers dit moeilik vind om dissipline te handhaaf in oorvol klasse, is by skole in die hoofstroom van onderwys, sowel as by die spesiale skool wat by die studie betrek is, geïdentifiseer (*cf.* 1.5.2.3).

'n Gebrek aan toepaslike kennis en vaardighede: Van die belangrikste geïdentifiseerde oorsake van onderwyserstres tydens die infasering van insluitende onderwys is 'n gebrek aan kennis en vaardighede (Ferreira, 2001: 79-82; Eloff, Engelbrecht & Swart, 2000). Die behoefte aan deeglike opleiding ten opsigte van die akkommodering van leerders met spesiale onderwysbehoeftes, asook ten opsigte van effektiewe gedragsbestuur, blyk noodsaaklik te wees (*cf.* 1.5.3).

Die vraag ontstaan: hoe kan die voorgenoemde onderwyserbehoefte doeltreffend aangespreek word? Die antwoord lê waarskynlik op beide nasionale en plaaslike vlak.

Nasionale kwessies: Sekere fasette van onderwyserbehoefte behoort deur die Nasionale Departement van Onderwys hanteer te word. So byvoorbeeld behoort die hoë leerder-onderwyser verhouding in Suid-Afrikaanse skole, wat ongetwyfeld bydra tot dissiplinêre probleme en onderwyserstres (*cf.* 1.5.2.2; 1.5.4), doelmatig verminder te word.

Dit is duidelik dat die Departement van Onderwys bewus is van die behoefte van onderwysers aan toepaslike kennis en vaardighede. Beurse vir die opgradering van onderwyserkwalifikasies is vryelik beskikbaar, en in die verskillende provinsies word geld en tyd vir indiensopleiding beskikbaar gestel.

Dit mag egter sinvol wees indien onderwysleiers en opleidingsinstansies in gesprek tree ten opsigte van die inhoud van onderwysersopleiding. 'n Groot aantal onderwysers het in die afgelope jare hul kwalifikasies verbeter deur studies aan universiteite (*cf.* 1.5.3.1). Dit is ongelukkig algemeen bekend dat nie alle tersiêre kwalifikasies onderwysers voldoende toerus vir die eise wat in die insluitende klaskamer gestel word nie. Verdere navorsing, wat sal ondersoek instel na die waarde wat hierdie studies op die lang duur tot onderwyspraktyk toevoeg, is noodsaaklik.

In aansluiting daarby behoort ook op nasionale vlak besin te word ten opsigte van die professionele ontwikkeling van praktiserende onderwysers. Navorsing toon dat kortkursusse en werksinkels, met weinig opvolggeleenthede, dikwels nie voldoende is om op die lang termyn 'n verskil te maak aan klaskamerpraktyk nie (*cf.* 4.1) (Witt, VanDerHeyden & Gilbertson, 2004:5; Darling-Hammond, 1998:8). Dit blyk dus noodsaaklik te wees om alternatiewe modelle vir die professionele bemagtiging van Suid-Afrikaanse onderwysers te ontwikkel.

Plaaslike kwessies: Terwyl die voorafgaande kwessies op nasionale vlak aandag behoort te geniet, is dit ook belangrik dat individuele skole verantwoordelikheid aanvaar vir die bemagtiging van plaaslike onderwysers. Op hierdie vlak mag gefokus word op die ontwikkeling van kennis en vaardighede, wat relevant is vir die uitdagings wat in daardie spesifieke situasie gebied word.

Ook hier behoort die beperkte waarde van kortkursusse in ag geneem te word. Uit onderhoude met skoolhoofde (cf. 1.4.2) blyk dit dat baie skole voorsiening maak vir 'n kwartaallikse personeelopleidingsgeleentheid. By die Hoërskool Aan-die-Rant beteken dit gewoonlik dat 'n kenner genooi word om personeel toe te spreek oor 'n aspek van hul werk. Dié 'praatjies' duur hoogstens 90 minute en word selde opgevolg. Senior personeel van die skool erken dat sodanige geleenthede moontlik nie 'n verskil maak aan hul klaskamerpraktyk nie (cf. 1.5.3.2).

Samevattend: Dit mag wel wees dat oorspanne onderwysers, wat nie opgelei is om die impak van spesiale onderwysbehoefte op gedrag te begryp of in ag te neem nie, en ook nie oor die kennis beskik om leerdergedrag sinvol te bestuur nie, dissiplinêre probleme in Suid-Afrikaanse skole intensiveer. Die huidige negatiewe situasie in skole kan slegs aangespreek word deur 'n goedopgeleide onderwyserskorps, wat die diverse leerderbehoefte in hul klasse met insig en empatie ondersteun.

Die vraag ontstaan dus: op watter wyse kan skole te werk gaan om die geïdentifiseerde behoeftes aan te spreek? Uit die huidige studie blyk dit dat 'n deelnemende proses van aksienavorsing, waartydens onderwysers self eienaarskap van professionele ontwikkeling neem, uiters sinvol mag wees (cf. 4.4). Dit is belangrik dat so 'n proses oor 'n tydperk sal strek, sodat onderwysers die geleentheid het om nuwe inligting in die klaskamer te toets, leerderreaksies in die klas en skoolsituasie te bestudeer, aanpassings te maak wanneer nodig, en sodoende die nuwe kennis 'hul eie te maak'. Op hierdie wyse kan onderwysers werklik bemagtig word.

Die praktiese implikasies van die voorgenoemde bespreking sal van skool tot skool verskil, maar die veelseggende aanhaling uit Eloff, *et al.* (2000:19) behoort as uitgangspunt te dien:

"We should be putting as much effort into providing caring environments for our teachers, as we are for our children."

5.4.3.2 Leerderbehoefte

'n Kernfaset van PGO is die doelgerigte beplanning vir ondersteuning van leerderbehoefte (Jackson & Panyan, 2002:37, 212-213) (*cf.* 5.4.3.2). Daarteenoor is baie deelnemers aan die huidige studie daarvan oortuig dat leerderbehoefte nie in ag geneem behoort te word in skoordisipline nie. Intendeel, hulle is oortuig daarvan dat dit onregverdig en onprakties sou wees (*cf.* 2.6.7; 4.4.6.2 & 5.4.2.1).

Tydens hierdie ondersoek is slegs twee tipes leerderbehoefte, en die moontlike invloed daarvan op leerdergedrag, bestudeer. Eerstens is die rol van spesiale onderwysbehoefte in gedragsbestuur ontleed (*cf.* 2.6.7.2), waarna ook gefokus is op die effek van leerders se emosioneel-sosiale behoeftes (*cf.* 2.6.7.3).

Spesiale onderwysbehoefte: Ten spyte van die infasering van insluitende onderwys word daar geensins in die SA Skolewet (Wet 84 van 1996) (RSA, 1996), die dokument wat alternatiewe tot lyfstraf bespreek (RSA DoE, 2000), of in die deelnemende skole se gedragskodes, na leerderbehoefte verwys nie. Kwalitatiewe bevindinge toon verder dat in beide die hoofstroom en in 'n spesiale skool, onderwysers nie glo dat leerderbehoefte tydens dissiplinêre prosesse in ag geneem behoort te word nie. Die implikasie hiervan is dat leerders gestraf mag word indien hulle simptome van leerversperrings, byvoorbeeld Aandagtekort-Hiperaktiwiteitsversteuring (ATHV), *petit mal* epilepsie, of 'n verstandelike gestremdheid openbaar. Die frustrasie en magtelose opstandigheid wat leerders in hierdie verband ervaar, het uit verskeie onderhoude duidelik geblyk (*cf.* 2.6.7.2).

Soos in die volgende afdeling getoon word, behoort nie slegs spesifieke gestremdhede of leerversperrings in ag geneem te word tydens dissiplinêre prosesse nie, maar moet daar veral ook gelet word op die invloed van die sosiaal-emosionele behoeftes van leerders (Malmgren, Trezek & Paul, 2005:36; Brooks, 2004:5-7; Fields, 2004:110).

Emosioneel-sosiale behoeftes: Anders as in die behaviorisme, beklemtoon sosiale sielkundiges dat alle gedrag 'n kommunikatiewe funksie het (Cameron & Sheppard, 2006:19; Barbetta, Norona & Bicard, 2005:1-2). Dit beteken dat leerders se emosioneel-sosiale behoeftes 'n pertinente invloed op hul gedrag mag uitoefen. Indien hierdie behoeftes nie in ag geneem word tydens dissiplinêre prosesse nie, mag ontwrigtende leerdergedrag voortduur, ten spyte van die negatiewe implikasies daarvan vir die leerders (Brooks, 2004:5-7; Fields, 2004:110) (*cf.* 2.6.7.3).

Bevindinge uit die huidige studie toon telkens dat leerders se emosionele of sosiale behoeftes daartoe aanleiding mag gee dat hulle die dissiplinêre strategieë van hul skool saboteer. So byvoorbeeld glo tienerseuns dat hulle "die skande nie sal oorleef as hulle 'n beloning vir goeie gedrag kry nie " (*cf.* 3.5.4.5); terwyl tienerdogters beweer dat "jy al die coolste ouens in die skool ken as jy een keer detensie sit" (*cf.* 3.5.3.4). Beide dié aanhalings toon dat die moontlike sosiale wins wat sommige leerders in die portuurgroep deur ontoepaslike gedrag verkry, vir hulle swaarder weeg as die negatiewe gevolge van daardie gedrag (sien ook Crone & Horner, 2003:4). Indien leerders se waardes en behoeftes nie in ag geneem word nie, mag sowel beloning as straf dus negatiewe gedrag aanmoedig.

Samevattend: Indien onderliggende behoeftes nie aangespreek word nie, sal ontwrigtende leerdergedrag nie gestaak word nie, ten spyte van die moontlike negatiewe gevolge wat dit vir leerders inhou. Die inagneming van leerderbehoefte, sowel as outentieke leerderbetrokkenheid by dissiplinêre prosesse, mag dus van kardinale waarde wees.

5.4.4 'n Omvattende dissiplinêre program vir die skool

Die realiteit dat skole en onderwysers moontlik bydra tot die konstruering en instandhouding van dissiplinêre probleme, mag nie uit die oog verloor word nie (Araújo, 2005:246). Dit is daarom belangrik dat daar in 'n holistiese dissiplinêre benadering oorweging geskenk word aan die rol wat fasette soos skoolorganisasie, in hierdie verband speel.

5.4.4.1 Inleidende oriëntering

Die oorsaak van die dissiplinêre krisis in Suid-Afrikaanse skole setel moontlik nie in die afskaffing van lyfstraf nie, maar in die feit dat 'n tradisionele, reaktiewe benadering tot dissipline nie aan die behoeftes van moderne skole (en leerders) voldoen nie (Crone & Horner, 2003:4). 'n Kenmerk van dié tradisionele benadering is dat die onus gewoonlik op individuele onderwysers rus om dissiplinêre probleme in klasverband te beperk. Dit is egter essensieel dat die rol van die skool as geheel in die voorkoming en hantering van gedragsprobleme nie uit die oog verloor word nie. Dit is dan die fokus van die derde vlak van die Raamwerk vir Skooldissipline.

5.4.4.2 Positiewe dissipline

Dit is reeds duidelik gestel dat gesonde skooldissipline daarna strewe om negatiewe gedrag te voorkom of te verander (Bambara, 2005:19; Horner, *et al.*, 2005:360-361) (*cf.* 5.3.2). Daar moet dus pertinent gevra word: hoe kan dié beginsel in die realiteit van Suid-Afrikaanse skole vergestalt word?

In 'n poging om antwoorde op dié vraag te vind, word drie beginsels, wat tydens die huidige ondersoek geïdentifiseer is, as vertrekpunte gebruik, naamlik:

- slaan ag op sistemiese faktore;
- fundeer die formulering en toepassing van die gedragskode en skoolreëls op navorsingsgebaseerde praktyke;
- beplan vir die breë groepering in die leerdergemeenskap; en
- beplan vir kollegiale ondersteuning.

Elk van die bogenoemde vertrekpunte word vervolgens bespreek.

Sistemiese faktore: Onderwysers is geneig om die oorsake van negatiewe leerdergedrag te sien as " ... *'within child' and 'outside walls'*" (Araújo, 2005:251). Dit impliseer dat die invloed wat faktore soos skoolorganisasie, die kwaliteit van onderrig, die leerplan of die daaglikse sosiale interaksies op leerdergedrag uitoefen, selde of ooit in ag geneem word. Inteendeel, die meeste onderwysers skryf die oorsake van dissiplinêre probleme toe aan óf faktore buite die mure van die klaskamer, óf keuses wat individuele leerders maak.

Navorsing toon egter dat probleemgedrag ontlok mag word deur omgewingsdeterminante (Dunlap, Harrower & Fox, 2005:25-26). In die lig hiervan mag uitdagende gedrag oorwegend gesien word as 'n sistemiese kwessie, eerder as 'n aanduiding van individuele patologie (Jackson & Panyan, 2002:37). Daarom is dit noodsaaklik om faktore in die organisasie van die skool, wat aanleiding tot, of ruimte vir gedragsprobleme mag gee, te identifiseer en sover moontlik uit die weg te ruim.

Tydens die aksienavorsingsprojek is vasgestel dat faktore wat openhârtig in oënskou geneem behoort te word, onder andere die volgende insluit (cf. 4.4.3.2):

- die feit dat onderrigtyd soms nie optimaal benut word nie,
- die tydsduur van periodes, wat soms só kort is dat dit nie moontlik is om 'n sinvolle hoeveelheid werk af te handel nie,
- die wyse waarop tuiswerk gegee word, deur opdragte byvoorbeeld slegs een maal mondeling te gee terwyl leerders reeds besig is om hul boeke weg te pak;
- die ontydige gebruik van die interkom, wat lesse onderbreek en leerderaandag verdeel,
- onderbreking van klasse vir dringende administratiewe take,
- onderwysers wat soms noodgedwonge laat is vir klasse,
- onvoldoende onderwysertoesig tydens klaswisseling, en selfs die
- moontlike onprofessionele kleredrag en persoonlike voorkoms van onderwysers.

Sistemiese faktore, wat mag bydra tot negatiewe leerdergedrag, sal van skool tot skool verskil. Dit is egter essensieel dat sodanige faktore deurlopend in ag geneem behoort te word, alvorens ander, meer reaktiewe dissiplinêre maatreëls, geïmplementeer word.

Die formulering van 'n gedragskode en skoolreëls: Beginsels vir die effektiewe formulering en toepassing van skoolreëls word deur verskeie navorsers beskryf (onder andere Cameron & Sheppard, 2006:18; Rogers, 2002:27-30; Zirpoli & Melloy, 1997:155). Die wyse waarop skoolreëls by deelnemende skole geformuleer en toegepas word, verskil soms van aanbevole navorsingsgebaseerde beginsels (cf. 2.6.6). Ter illustrasie word praktiese implikasies van slegs een aanbeveling, naamlik die feit dat minder reëls meer effektief is, kortliks bespreek.

In die huidige studie is bevind dat deelnemende skole poog om alle moontlike tipes probleemgedrag onder gedragskodes in te sluit. Die resultaat is 'n omslagtige en oorwegend negatiewe dokument wat klaarblyklik jaarliks langer word (cf. 2.6.6). Navorsers rapporteer egter dat dié werkswyse juis teenproduktief is. Inteendeel, enkele reëls, wat maklik onthou word en op die positiewe fokus, skyn veel meer effektief te wees (onder andere Barbetta, *et al.*, 2005:4; Crone & Horner, 2003:16).

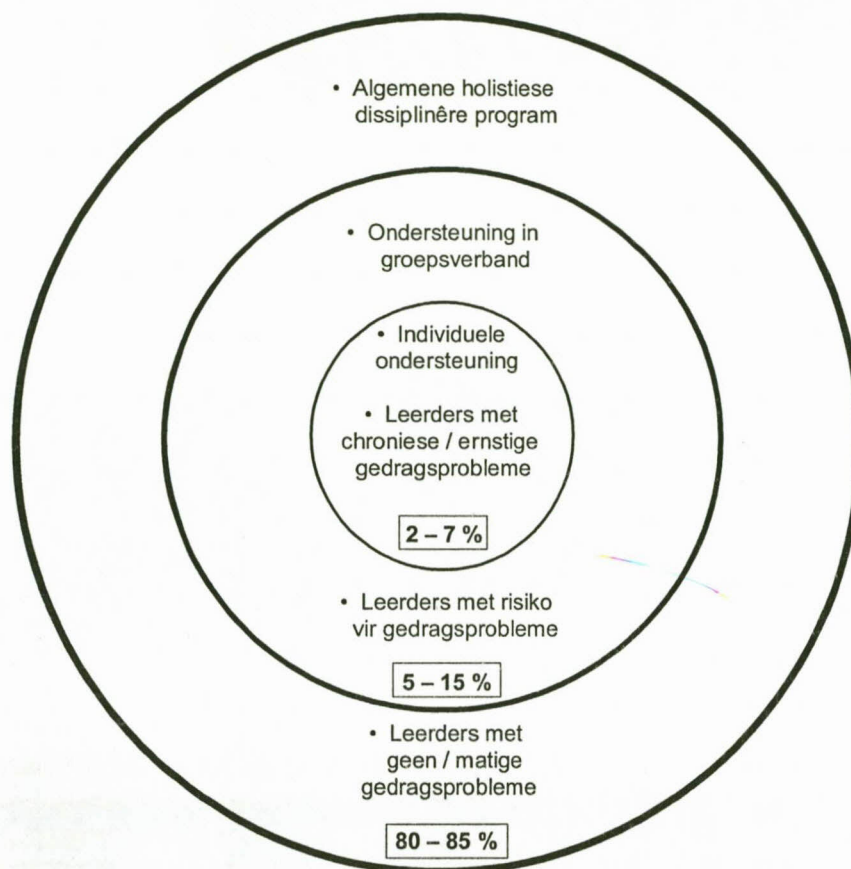
In plaas van 'n lys van verbode aktiwiteite, mag dit ook beter wees om skoolreëls só te formuleer dat dit positiewe waardes vaslê. Een omvattende waarde, soos *respek*, mag byvoorbeeld as uitgangspunt vir skoolreëls dien; terwyl beginsels om goeie gedrag aan te moedig, hierop gebaseer word.

Die volgende lys dien as illustrasie van die wyse waarop skoolreëls kan wegbeweeg van 'n blote lys verbode aktiwiteite, na 'n bondige reeks positiewe waardes. Voorbeelde van waardes word vervolgens gegee, met moontlike fasette van gedrag wat daardeur aangespreek word, telkens tussen hakies:

- Respek vir myself (kleredragreëls, dwelms).
- Respek vir my werk (netheid, huiswerk).
- Respek vir mede-leerders (taalgebruik, bullebakkerij).
- Respek vir onderwysers (beleefdheid, stiptelikheid).
- Respek vir my skool (lojaliteit, buitemuurse aktiwiteite).
- Respek vir 'n eie toekoms (my toekoms is nie 'eendag' nie, ek is nou reeds besig om positief aan my toekoms te bou).
- Respek vir my God (godsdiensoefening, religieuse beginsels).

Skole mag dus meer sukses ervaar indien die beskikbare navorsingskennis doelgerig tydens die formulering en toepassing van skoolreëls, toegepas word.

'n Drievlak model vir die voorkoming van gedragsprobleme: In Figuur 2 word geïllustreer hoe 'n skool kan beplan vir verskillende fases van gedragsondersteuning, om sodoende die behoeftes van drie groeperinge in die leerderbevolking aan te spreek (Horner, *et al.*, 2005:362; Crone & Horner, 2003:19).



Figuur 2: 'n Drievlakmodel vir die voorkoming van gedragsprobleme (Aangepas uit Horner, et al., 2005:362; Crone & Horner, 2003:19)

Soos deur die bostaande figuur getoon, behoort gedragsbestuur by skole in drie geïntegreerde fases te geskied.

- **Eerste fase:** Die eerste fase bied primêre gedragsondersteuning aan alle leerders, deur alle volwassenes en in elke area van die skool. Die doelwit in hierdie fase is om toepaslike gedrag doelgerig aan te moedig en te versterk; terwyl probleemgedrag terstond en op voorspelbare wyse hanteer word. Primêre gedragsondersteuning, wat byvoorbeeld die formulering van sinvolle skoolreëls insluit, behoort die gedrag van sowat 80% leerders in 'n skool positief te beïnvloed.

- **Tweede fase:** Sekondêre gedragsondersteuning in die tweede fase word gerig op die sowat 15% leerders wat 'n moontlike risiko vir gedragsprobleme toon (*at-risk students*). Sulke leerders mag 'n geskiedenis van gedragsprobleme hê, akademies swaarkry, uit moeilike huislike omstandighede kom of aan negatiewe portuurgroepe behoort. Vir sodanige leerders is die primêre ondersteuning, soos op die eerste vlak verleen, soms nie voldoende nie. Die doelwit van die tweede fase is om addisionele intervensie in groepsverband, op beide sosiale en akademiese vlakke, aan geïdentifiseerde leerders te verleen.
- **Derde fase:** Tersiere gedragsondersteuning word toegespits op die sowat 5% leerders wat chroniese of ernstige wangedrag openbaar, en wat dus meer intensiewe hulpverlening benodig. In hierdie fase word gepoog om leerders, wat mag baat by individuele ondersteuning, by te staan. Navorsing toon dat, indien sodanige ondersteuning op die korrekte wyse aangepak word en indien genoeg personeel daarby betrokke is, indrukwekkende veranderinge in die gedrag van leerders waargeneem mag word (Horner, et al., 2005:363).

5.4.4.3 Kollegiale ondersteuning

Rogers (2002:139-156) lê sterk klem op die intense emosionele en professionele behoeftes van onderwysers wat mag sukkel om dissipline te handhaaf. Onderwysers wat deur 'n besonder moeilike klas gekonfronteer word, of moontlik in konflik met enkele uitdagende leerders is, mag terselfdertyd ervaar dat hulle deur hul kollegas veroordeel word. Dit beteken dat sulke onderwysers moontlik nie die moed sal hê om te vra vir hulp of ondersteuning nie.

Skole wat strewe na 'n holistiese dissiplinêre benadering, behoort strukture daar te stel waarin ook die behoeftes van onderwysers ondervang word. In hierdie verband behoort byvoorbeeld aandag geskenk te word aan jong onderwysers wat 'n mentor mag nodig hê, onderwysers wat deur leerders geteister word (soos

emosionele of seksuele teistering), of aan onderwysers wat in voortslepende konflik verkeer met enkele leerders.

Skole wat daarin slaag om 'n kultuur van kollegiale ondersteuning, of dit wat Rogers (2002:156) 'n "*ecology of support*" noem, te vestig, behoort as resultaat 'n meer positiewe werksomgewing te ervaar. Dit sal sonder twyfel weer 'n impak hê op onderwysers se vermoë om op rustige en selfversekerde wyse positiewe leerderoptrede aan te moedig.

5.4.4.4 Samevattend

Dit moet duidelik gestel word dat die navorser op geen wyse wil aansluit by onderwyskenners wat klaarblyklik poog om alle oorsake van dissiplinêre probleme slegs aan die Suid-Afrikaanse onderwyserskorps toe te skryf nie (Gallie, 2007). Aan die ander kant is dit tog ook oneties om te beweer dat die oorsprong van swak skoordisipline slégs by leerders, of hul ouers, setel (*cf.* 3.5.3.3). Dit is daarom belangrik dat die bydrae wat sistemiese veranderinge in skole tot verbeterde skoordisipline mag lewer, indringend deur verdere navorsing ondersoek word.

Dit blyk dus dat die korrekte hantering van geïdentifiseerde faktore binne die totale skoolsisteem 'n definitiewe bydrae tot positiewe dissipline mag lewer. Indien skole erns maak met elk van dié fasette, mag sommige van die huidige dissiplinêre probleme verminder of uitgeskakel word. Sover bekend, is daar tans in Suid-Afrika egter nie voldoende navorsing wat hierop betrekking het nie.

Die eerste drie vlakke in die Raamwerk vir Skoordisipline, soos in hierdie artikel beskryf, behels pro-aktiewe maatreëls, wat mag bydra die daarstelling van effektiewe dissiplinêre programme. In die bespreking van die vierde en vyfde vlakke word veral op reaktiewe strategieë vir gedragsbestuur, wat tans oorwegend in die deelnemende skole gebruik word, gefokus (*cf.* Figuur 1).

5.4.5 Die aanmoediging en vaslegging van positiewe gedrag

5.4.5.1 Inleidende oriëntering

Nadat sowel die waardes as die behoeftes van belangrike rolspelers in skole in ag geneem is, en nadat sistemiese faktore wat aanleiding tot negatiewe gedrag mag gee, sover moontlik uit die weg geruim is, is dit belangrik om positiewe leerdergedrag op sistematiese wyse aan te moedig. Dit is dan die fokus op die vierde vlak van die Raamwerk vir Skooldisipline.

Dit moet weer beklemtoon word dat 'beloning' en 'versterking' nie sinonieme is nie; dat belonings nie noodwendig as versterking van positiewe gedrag dien nie (Phelps, 2004: 340) (cf. 3.4.3; 5.3.3). Omdat deelnemende skole in hierdie studie nie die term 'versterking' gebruik nie, asook om die huidige bespreking nie onnodig te kompliseer nie, word hier oorwegend na 'beloning' verwys. Die veronderstelling is egter dat dit kernbelangrik is om vas te stel of enige beloning wel positiewe gedrag aanmoedig.

Outeurs wat vanuit die behaviouristiese perspektief skryf, propageer lank reeds die gebruik van versterking (Mitchem, 2005:189), en vind dat beloning, eerder as straf, tot goeie gedrag bydra (Mwamwenda, 2004:179). Ook sosiale sielkundiges en voorstanders van PGO beklemtoon dat positiewe optrede wat geïgnoreer word of nie erkenning ontvang nie, mag afneem; dat mense dikwels 'n motief nodig het om positief te handel (Witt, *et al.*, 2004:5; Evans, Scotti & Hawkins, 1999:3).

Hoewel die gebruik van beloning in skooldisipline wyd erkenning ontvang, beveel nie alle outeurs dit aan nie (byvoorbeeld Marshall, 2005; MacKenzie, 1996). Rogers, 'n invloedryke skrywer in hierdie veld, fokus hoofsaaklik op dit wat in hierdie studie as sistemiese faktore beskryf is (cf. 5.4.4.2). Dit is interessant dat die indeks van Rogers (1997, 2002, 2004) se boeke nie 'n enkele verwysing na 'reward' of 'reinforcement' bevat nie.

Die vraag kan dus gestel word: waarom word daar in die Raamwerk vir Skooldisziplinê soveel klem gelê op die gebruik van 'beloning' as 'n dissiplinêre strategie? In antwoord hierop is die volgende fasette in ag geneem:

- Die Raamwerk word nie ontwikkel op grond van die navorser se voorkeure of uit geselekteerde bronne nie, maar is gebaseer op bevindinge wat voortspruit uit die huidige studie.
- Al die deelnemende skole poog tans om beloning as 'n dissiplinêre strategie aan te wend - daarom is besluit om die navorsingsgebaseerde gebruik daarvan aan te moedig.
- Die Raamwerk word gesien slegs as 'n voorlopige poging om die ontwikkeling van weldeurdragte dissiplinêre prosesse te sistematiseer, en dien as 'n basis vir verdere navorsing (cf. 5.1).
- Positiewe interaksie en versterkende optrede in die klaskamer kan wel tot beter samewerking tussen onderwyser en leerders, asook tot meer gedissiplineerde leerdergedrag lei (Lessing & Dreyer, 2007: 121-122) - 'n feit wat deur meer as 100 studies bevestig is (Maag, 2004:14).

Soos blyk uit die volgende afdeling, mag dit wees dat beloning tans waarskynlik nie optimaal benut word in die bestuur van leerdergedrag in Suid-Afrikaanse skole nie.

5.4.5.2 Onderwyserwaardes en die gebruik van beloning

Tydens die huidige studie is herhaaldelik bevind dat baie onderwysers nie gemaklik is met beloning vir gedragsbestuur nie; waarskynlik omdat dit sterk teen hul persoonlike en gemeenskaplike waardes indruis (cf. 3.5.4.2; 4.4.4.6 & 5.2.6). Dit het verder geblyk dat die voorskriftelike daarstelling van 'n beloningstelsel in 'n skool nie noodwendig 'n verskil maak aan dit wat in klaskamers gebeur nie (cf. 2.6.2; 3.5.2.2 & 4.4.4.6). Indien onderwysers nie toegerus word met die nodige kennis en insig om die beginsels van beloning tydens gedragsbestuur hul eie te maak nie, mag dit moeilik wees om positiewe dissiplinêre strategieë blywend in 'n skool te vestig (Safran & Oswald, 2003:370).

5.4.5.3 'n Navorsingsgebaseerde beloningstelsel

Dit is reeds gemeld dat die onsensitiewe toekenning van belonings juis tot negatiewe gedrag aanleiding mag gee (cf. 3.5.4.3 & 5.4.3.2). Daarom is dit essensieel dat skole wat 'n beloningstelsel implementeer, sorgvuldige oorweging skenk aan voorwaardes vir effektiewe beloning. Die doel van hierdie afdeling is om enkele belangrike beginsels, wat vir Suid-Afrikaanse skole relevant mag wees, te eksploreer (sien onder andere Maag, 2004:77-90, 280-294).

Die beginsels wat hier aangespreek word, sluit die volgende in:

- beloon spesifieke gedrag;
- beperk die tydsverloop tussen positiewe gedrag en beloning;
- selekteer die tipes beloning versigtig;
- kombineer beloning met aanmoediging;
- sover moontlik, selekteer persone wat die beloning oorhandig, met omsigtigheid, en
- aanvaar dat sinvolle ekstrinsieke motivering mag lei tot die ontwikkeling van intrinsieke motivering.

Beloon spesifieke gedrag: Belonings behoort toegeken te word vir gedrag wat duidelik omskryf is, en waarvoor 'n definitiewe standaard gestel word. Indien beloning onvoorwaardelik gegee word, byvoorbeeld bloot vir deelname aan 'n aktiwiteit, is dit oneffektief (Maag, 2004:69; Zirpoli & Melloy, 1997:155). Navorsers vind dat die eerste tipe motiverend mag wees, terwyl die laasgenoemde tipe as omkoperij ervaar mag word (Deci, Koestner & Ryan, 1999:658; Cameron & Pierce, 1994:397).

By skole wat aan hierdie studie deelgeneem het, het onderwysers aanvanklik geglo dat leerders nie beloon behoort te word "vir wat hulle in elk geval moet doen nie". Dus is belonings toegeken vir eienskappe soos 'lojaliteit' of 'vriendelikheid', asook vir alle leerders wat byvoorbeeld opgedaag het vir buitemuurse aktiwiteite (cf. 2.5; 2.6.6.2). In die lig van die voorafgaande, is dit duidelik waarom dié tipe beloning oor die algemeen oneffektief was om leerdergedrag positief te beïnvloed.

Beperk die tydsverloop tussen positiewe gedrag en beloning: Soos die interval tussen die gedrag en die beloning toeneem, neem die effektiwiteit van die beloning af (Zirpoli & Melloy, 1997:149). Indien belonings in skole slegs aan die einde van 'n kwartaal, of selfs slegs tydens die prysuitdelingsfunksie aan die einde van 'n jaar toegeken word, is dit oneffektief om leerdergedrag positief te beïnvloed. 'n Eenvoudige sisteem, waarvolgens leerders selfs in elke periode beloning kon ontvang, is tydens hierdie studie met redelike sukses geïmplementeer (cf. 4.4.3.3 & 4.4.4.4).

Selekteer die tipes beloning versigtig: Sommige skole, wat aan die huidige studie deelgeneem het, het tyd en moeite gespandeer aan die daarstelling van verskillende tipes beloning, sonder om met leerders in gesprek te tree. Die resultaat was oneffektiewe programme en gefrustreerde onderwysers, wat gou besluit het "dat dit tog nie werk nie". By die selektering van tipes beloning is dit essensieel om met leerders te onderhandel, en ook om die voorkeure van verskillende ouderdomsgroepe in ag te neem (Maag, 2004:70; Zirpoli & Melloy, 1997:153-155) (cf. 4.4.3.3 & 4.4.6.4).

Kombineer beloning en aanmoediging: Wanneer 'n beloning toegeken word, behoort 'n leerder ook verbaal aangemoedig te word (Zirpoli & Melloy, 1997:149; Kazdin, 1977:143). Tydens die aksienavorsingsprojek (cf. Artikel 4), het die navorser by geleentheid waargeneem hoe belonings op 'n haastige en meganiese wyse aangeteken is, of selfs gekombineer is met kortaf of sarkastiese opmerkings. Dit is te verstane dat leerders, wat aan die ontvangkant van dié optrede was, daarna juis negatief opgetree het.

Wie ken die beloning toe? Beloning is alleenlik effektief indien dit aangebied word deur 'n gewaardeerde en gerespekteerde persoon. Indien dit egter toegeken word deur iemand vir wie die leerder nie vertrou nie, of van wie die leerder nie hou nie, neem effektiwiteit af (Zirpoli & Melloy, 1997:150; Kazdin, 1977:146). Dit blyk dus duidelik dat 'n positiewe verhouding tussen onderwysers en leerders bydra tot 'n meer effektiewe stelsel van beloning.

Intrinsieke en ekstrinsieke motivering: 'n Kwessie wat telkens deur deelnemers aan die huidige studie geopper is, is die vraag of toekenning van eksterne belonings die ontwikkeling van intrinsieke motivering negatief mag beïnvloed (sien ook Davis, Winsler & Middleton, 2006:211-212). Daar behoort dus vlugtig kennis geneem te word van navorsingsbevindinge in hierdie verband (*cf.* 3.4.3). Navorsing toon wel dat ekstrinsieke beloning mag bydra tot die toename en behoud van intrinsieke motivering ten opsigte van taakgerigte gedrag (Workman & Williams, 1980, in Cameron & Pierce, 1994:394). Ander outeurs is ook van mening dat die gebruik van versterkings juis mag bydra tot die ontwikkeling van intrinsieke motivering (Morisoli & McLaughlin, 2004:103).

Die navorser sluit aan by toonaangewende outeurs soos Lerner (2006:532-533) en Rogers (1997:58-59), wat beide aanbeveel dat beloning in die skool met vrug gebruik mag word, veral wanneer terselfdertyd gepoog word om leerders te begelei na die ervaring van selfbegrip, sukses en intrinsieke motivering.

5.4.5.4 Samevattend

In die lig van die voorafgaande bespreking, blyk dit dat belonings wat met omsigtigheid vir spesifieke, duidelik omskrewe optredes toegeken word, kan bydra tot die ontwikkeling van intrinsieke motivering en gevolglik ook tot beter akademiese prestasie en gesonde skoordisipline.

5.4.6 Die ontmoediging van negatiewe gedrag

5.4.6.1 Inleidende oriëntering

Die vyfde en laaste vlak in die Raamwerk vir Skooldisipline, sluit strategieë, wat gebruik mag word om negatiewe gedrag te ontmoedig, in (cf. Figuur 1).

In die volgende afdeling word die negatiewe gebruik van straf eerstens bespreek, voordat daar gefokus word op voorwaardes waaraan dissiplinêre maatreëls behoort te voldoen om effektief te wees.

5.4.6.2 Die tradisionele benadering tot skooldisipline

Baie onderwysers steun sterk op die gebruik van straf om dissipline te handhaaf (Lessing & Dreyer, 2007:121; Mabeda & Prinsloo, 2000:35). Die persepsies bestaan steeds dat 'dissipline' altyd straf beteken, en dat straf en dwang noodsaaklik is vir outoriteit.

Bevindinge uit die gevallestudie toon verder dat nie alle onderwysers straf gebruik as 'n aspek van gedragsbestuur nie; met ander woorde, vir sommige onderwysers is die doel van straf nie in die eerste plek om negatiewe gedrag te beperk of positiewe gedrag aan te moedig nie. Dié onderwysers, wat Kant se vergeldingsteorie onderskryf, glo dat diegene wat verkeerd optree, pyn of verlies móét ervaar; dat straf dus nie toegepas word om 'n positiewe doel te bereik nie (in Jackson & Panyan, 2002:22). Volgens hierdie perspektief is dit dus onderwysers se morele plig om oortreders te straf (cf. 3.5.3.9).

'n Benadering wat skynbaar by dié persepsies aansluit, is die sogenaamde beleid van geen verdraagsaamheid (*zero tolerance approach*), wat tans ook deur sommige Suid-Afrikaanse outeurs ondersoek word (Mestry, Moloi & Mahomed, 2007:190-191); en selfs in die pers bepleit word (Volksblad, 4 April 2007:3) (cf.

4.1). Navorsing toon egter dat hierdie benadering oneffektief is; dat dit juis aanleiding gee tot 'n toename in vandalisme, aggressie en ander gedragsprobleme (Kajs, 2006; Horner, *et al.*, 2005:361; Harvard University Civil Rights Project, 2000). Dit is daarom kommerwekkend dat berigte in die pers (onder andere Volksblad, 4 April 2007:3; Rapport, 29 Oktober 2006:4; Volksblad 24 Januarie, 2006:1), sowel as gesprekke met onderwysers, klaarblyklik toon dat 'n tendens van geen verdraagsaamheid ook toenemend in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel posvat.

5.4.6.3 Vraagtekens ten opsigte van die gebruik van straf

Die tradisionele reaksie op leerderwangedrag is straf (*cf.* 2.6.2, 2.6.3 & 3.5.3.2). Dié reaktiewe benadering mag dien as korttermynoplossing, maar blyk oor die algemeen oneffektief te wees om positiewe gedrag oor die lang termyn aan te moedig (Witt, *et al.*, 2004:11; Shaffer, 1999:220). Die uitsluitlike gebruik van straf lei soms tot 'n groeiende spiraal van negatiwiteit: wanneer onderwysers ervaar dat leerders nie na wense op straf reageer nie, mag kontrolerende onderwyseroptrede eskaleer (Barbetta, *et al.*, 2005:3; Fields, 2004:105). Op hul beurt ervaar leerders dán dat 'n onderwyser onredelik is en raak hulle juis meer weerstandig. So mag leerder/s en onderwyser in 'n magstryd betrokke raak waaruit geen oorwinnaar kan tree nie (Fields, 2004:105) (*cf.* 2.6.2).

Dit blyk dat straf (veral lyfstraf) in die verlede dikwels misbruik is, veral teenoor die meer hulpelose individue in die samelewing soos gevangenes, verstandelik gestremdes, vroue en kinders (Evans, *et al.*, 1999:9; Harlan, 1996:219). Met die ontwikkeling van 'n groter bewustheid van menseregte en etiese standaarde, het 'n sterk weerstand ten opsigte van die misbruik (en soms selfs die gebruik) van straf ontstaan (Evans, *et al.*, 1999:5,15). Die onoordeelkundige gebruik van straf word tans dus op beide morele en etiese gronde ernstig bevraagteken.

Van die sterkste kritici teen die gebruik van straf is outeurs uit die veld van die behaviorisme, en veral operante teoretici (Shaffer, 1999:220). Hulle rapporteer dat straf ontoepaslike gedrag slegs tydelik onderdruk, sonder dat diegene wat gestraf

word, nuwe gedrag aanleer (Witt, *et al.*, 2004:11). Die feit dat straf mag lei tot woede, vyandigheid en weerstand word ook beklemtoon (Marshall, 2005:51; Meyer, Moore & Viljoen, 1997:310). Selfs Skinner, sekerlik die bekendste behaviouris van alle tye, het reeds in 1953 bevind dat straf, anders as beloning, negatief inwerk op beide die persoon wat gestraf word, en diegene wat straf uitdeel (Skinner, 1953, in Jackson & Panyan, 2002:31). Dit is duidelik waarom straf nie as primêre intervensie vir ongewenste leerdergedrag aanbeveel word nie: dit is eenvoudig nie die mees effektiewe wyse om gedrag in skole te bestuur nie.

Ten spyte van die voorgenoemde kritiek, is dit tog belangrik dat navorsers in die veld van informasie-prosessering wel bevind dat straf, *wat korrek toegepas word*, effektief mag wees om ontoepaslike gedrag te beheer (Shaffer, 1999:220). Dié bevindinge word in die volgende afdelings verder toegelig.

5.4.6.4 Straf en informasie-prosessering

In hierdie afdeling word die standpunt van Shaffer (1999:220), wat fokus op die rol van informasie-prosessering tydens straf, kortliks uiteengesit. Hiervolgens is straf meer effektief indien dit met 'n goeie kognitiewe rasionaal gekombineer word.

Teoretici in die veld van informasie-prosessering gee toe dat straf tot angs en emosionele opwekking kan lei. Hulle glo egter dat dit nie die mate van emosionele opwekking is wat bepaal of kinders die gedrag waarvoor hulle gestraf word, onderdruk nie. Inteendeel, die mees kritieke faset wat toekomstige gedrag bepaal, is kinders se *interpretasie* van die emosionele ongemak wat hulle ervaar. Die rasionaal wat verskaf word vir die straf, lei dus tot 'n kognitiewe proses, of 'n interpretasie van die straf.

Indien kinders byvoorbeeld glo dat hulle onregverdig of sonder goeie rede gestraf word, mag hulle die negatiewe ervaring slegs aan eksterne faktore koppel - aan die persoon wat die straf toedien of die feit dat hulle uitgevang is. Dit beteken dat hulle die negatiewe gedrag sal herhaal, dat hulle dit slegs onderdruk wanneer hulle bang is dat hulle gevang sal word. Indien die rasionaal vir die straf egter

korrek oorgedra word en kinders die inligting op sinvolle wyse prosessee, behoort dit te lei tot die insig dat interne faktore (hulself) bygedra het tot die straf. Die skaamte of skuldgevoelens wat hulle hierdeur ervaar, mag veroorsaak dat hulle in die toekoms meer positief optree - om sodoende trots te kan voel op hulself.

Volgens die bogenoemde model, is 'n kritieke faset van straf vir kinders dus dat 'n gesagsfiguur aan hulle verduidelik waarom hul gedrag verkeerd was, en hulle ook help om in die toekoms meer positief op te tree. Shaffer (1999:221) beklemtoon dat die verskaffing van 'n kognitiewe rasionaal, wat byvoorbeeld die nadele van die wangedrag uitspel, straf meer effektief maak.

In die literatuur word ook ander voorwaardes vir die effektiewe toepassing van dissiplinêre stappe voorgestel. Sommige van hierdie voorwaardes word in die volgende afdelings bespreek.

5.4.6.5 Voorwaardes vir effektiewe dissiplinêre stappe

Moderne outeurs verkies om nie te verwys na 'straf' nie, maar beklemtoon dit dat daar konsekwensies van negatiewe gedrag behoort te wees (Maag, 2004:9; Rogers, 2002:97-109), of dat dissiplinêre stappe geneem moet word (RSA DoE, 2000:25-26). Dissiplinêre stappe wat deur die Departement van Onderwys voorgestel word, is onder andere 'n brief aan die ouers, 'n geskrewe waarskuwing, isolasie (*'time out'*), detensie, 'n tydelike skorsing of, in die laaste instansie, 'n permanente skorsing.

Die doel van dissiplinêre stappe: Dit is belangrik om ernstige oorweging te skenk aan *die rede* vir die neem van 'n spesifieke dissiplinêre stap (Rogers, 2002:97). Die vraag behoort gestel te word: is die dissiplinêre stap (byvoorbeeld detensie) 'n doel op sigself, of is dit 'n strategie om positiewe optrede aan te moedig? Tydens die gevallestudie (*cf.* Artikel 2), is bevind dat sommige onderwysers glo dat die doel van straf vergelding is. Straf word gesien as die wyse waarop diegene wat negatief optree, daarvoor moet 'betaal' (*cf.* 3.5.3.9).

Sommige onderwysers het tydens fokusgroeponderhoude telkens verwys na voorbeelde van dissipline in die weermag, of na die wyse waarop verkeersreëls afgedwing word. Die persepsie is dat, indien skoolreëls op dieselfde rigiede wyse toegepas kan word, dit effektief sal wees. 'n Skool is egter nie dieselfde as die weermag nie. Onderwysers werk nie met volwassenes nie, maar met ontwikkelende kinders. Die taak van die onderwyser mag nie gelykgestel word aan die van 'n wetstoepasser nie; dit is juis om leerders te begelei na die uitoefening van verantwoordelike keuses - ook ten opsigte van hul gedrag.

Die voorgenoemde persepsies dra nie by tot gesonde skoordissipline nie. Inteendeel, die primêre doel van dissiplinêre stappe behoort te wees om leerders iets te leer van selfstandigheid, verantwoordbaarheid en verantwoordelike optrede (Rogers, 2002:97). Indien onderwysers dus die doel van dissiplinêre optrede sien as vergelding, mag dit die totale proses oneffektief laat, en mag negatiewe, onvolwasse gedrag juis eskaleer.

Dissiplinêre stappe word gebruik vir gedragsondersteuning: Hierdie aspek is 'n uitbreiding en praktiese toepassing van die vorige. Indien die doel van dissiplinêre stappe dan is om positiewe gedrag aan te moedig, behoort dit op weldeurdagte wyse geïmplementeer te word. Slegs een voorbeeld, naamlik die gebruik van detensie, word kortliks bespreek.

Tydens hierdie studie is bevind dat sommige deelnemende skole detensie vir chroniese of ernstige oortredings gebruik. Die algemene persepsie is dat die onaangenaamheid van detensie behoort te voorkom dat oortredings herhaal word. Tog is daar ook telkens beweer dat sommige leerders herhaaldelik in detensie is sonder dat dit hul gedrag positief beïnvloed (cf. 2.6.3). In navolging van Rogers (2002:106-109) word vervolgens enkele aanbevelings gemaak om detensie op meer sinvolle wyse te gebruik.

Dit word byvoorbeeld soms van leerders verwag om tydens detensie skoolreëls herhaaldelik uit te skryf (cf. 2.6.3). Rogers (2002:107) glo dat dit sinneloos is, en beveel aan dat leerders begelei word tot beter insig deur oor hul eie gedrag te skryf. So byvoorbeeld kan leerders tydens detensie die volgende vrae skriftelik beantwoord:

- Wat het gebeur ... ? (Waarom is jy in detensie?)
- Wat is jou kant van die saak ...? (Leerders het die reg om op beskuldiging te antwoord.)
- Watter reël/s is deur jou optrede geraak?
- Wat kan jy doen om dinge reg te stel / die saak te verbeter?
- Wat kan jou onderwyser doen om jou te help?

Kopieë van hierdie vorm behoort bewaar te word. Indien meer ernstige dissiplinêre stappe, soos skorsing, moontlik later oorweeg word, het die skool bewyse van insidente van wangedrag (in die leerder se eie handskrif).

Nog twee voorbeelde word genoem: Indien leerders in detensie is as gevolg van byvoorbeeld bullebakkerij teenoor mede-leerders, of onbeskoffheid teenoor onderwysers, mag die tyd gebruik word om verskoning te vra en verhoudinge te herstel. Leerders, wat op die skoolgrond gerook het, mag tydens detensie navorsing doen oor die effek van nikotien op die liggaam, of na 'n oudioband luister, met wenke vir diegene wat wil ophou rook.

Uit die voorgenoemde is dit duidelik dat dissiplinêre stappe op verskeie wyses gebruik kan word om toekomstige leerdergedrag te ondersteun. Die implikasies hiervan is egter dat dissiplinêre stappe op weldeurdagte en doelmatige wyse geneem moet word.

Dissiplinêre stappe behoort konsekwent toegepas te word: Gedrag wat slegs af en toe gestraf word, sal voortduur. Indien leerders die verbode optrede geniet, word daardie optrede elke keer versterk wanneer dit nie gestraf word nie (Shaffer, 1999:221) (cf. 2.6.5).

Positiewe verhoudinge: Leerders reageer beter op dissiplinêre stappe wanneer dit geneem word deur iemand met wie hulle andersins 'n goeie verhouding het (Shaffer, 1999:221).

Dissiplinêre stappe is een faset van 'n omvattende program: Die Departement van Onderwys (RSA DoE, 2000:25-30) verskaf riglyne met betrekking tot verskillende vlakke van leerderwangedrag, asook moontlike reaksies van skole daarop (RSA DoE, 2000:25-30).

Dit blyk dat skole wat by hierdie navorsing betrek is, dié aanbevelings van die Departement sorgvuldig toepas. Die gedragskodes van deelnemende skole bestaan oorwegend uit 'n lys positiewe optrede waarvoor leerders belonings kan verdien, en 'n (veel langer) lys verbode gedragstipes. Die verbode gedrag word, volgens die aanbevelings van die Departement, verdeel in vlakke, met minder ernstige oortredings op die eerste vlakke en kriminele oortredings op die laaste (RSA DoE, 2000:25-26). Die probleem is egter dat dit dikwels as die begin en einde van 'n dissiplinêre program gesien word; dat skole poog om dissipline te handhaaf deur oorwegend van strafmaatreëls gebruik te maak.

In die lig van die voorafgaande bespreking, is dit duidelik waarom daar soms soveel frustrasie ten opsigte van skooldissipline gerapporteer word. Die uitsluitlike gebruik van straf is eenvoudig nie die mees effektiewe wyse om positiewe gedrag aan te moedig, of selfs om negatiewe gedrag te beperk nie. Dit blyk ook verder dat die ondeurdragte en meganistiese wyse waarop straf soms toegeken word, negatiewe leerdergedrag selfs mag intensiveer.

5.4.6.6 Samevattend

Uit die bespreking in hierdie artikel blyk dit onomwonde dat dissiplinêre maatreëls slegs een faset van die totale Raamwerk vir Skooldisziplinêre vorm (cf. Figuur 1). Die navorser is daarvan oortuig dat, indien die aanbevelings op die eerste vier vlakke van die Raamwerk op geïntegreerde wyse geïmplementeer word, die gebruik van dissiplinêre stappe slegs by uitsondering nodig behoort te wees.

Indien dissiplinêre maatreëls wel nodig is, behoort dit op goedbeplande en sensitiewe wyse gebruik te word om, sover prakties moontlik, toekomstige positiewe gedrag te ondersteun.

5.5 SLOTPERSPEKTIEF

Hierdie artikel is 'n kulminasie van 'n omvattende kwalitatiewe en interpretiewe ondersoek, waarby skole in die hoofstroom van onderwys, sowel as 'n spesiale skool, betrek is. Fasette van die ondersoek sluit individuele en fokusgroeponderhoude, 'n gevallestudie en 'n aksienavorsingsprojek in. Na afloop van die totale ondersoek, is kernbeginsels vir daarstelling van navorsingsgebaseerde dissiplinêre programme vir skole geïdentifiseer.

Dié beginsels word in hierdie artikel as 'n Raamwerk vir Skooldisziplinêre aangebied. So 'n raamwerk mag gebruik word as basis vir verdere navorsing, sowel as vir onderwysersopleiding en die ontwikkeling van dissiplinêre programme.

Soos geïllustreer deur Figuur 1, behoort daar pertinente aandag geskenk te word aan die persoonlike en gemeenskaplike waardes van rolspelers, sowel as aan hul geïdentifiseerde behoeftes, voordat sistemiese faktore, wat aanleiding tot gedragsprobleme mag gee, ondersoek word. Slegs indien dié pro-aktiewe stappe deur onderwysleiers en skole geneem is, mag reaktiewe dissiplinêre strategieë, byvoorbeeld die gebruik van beloning, effektief wees om positiewe gedrag aan te moedig. Dissiplinêre stappe wat volg op leerderwangedrag word dus as 'n laaste

stap in die totale dissiplinêre proses gesien. Dit spreek vanself dat veral die prosesse op die vierde en vyfde vlakke van die Raamwerk, naamlik die implementering van beloning en die gebruik van dissiplinêre stappe, meer effektief sal wees indien dit volgens goeie empiries-begronde beginsels gerig word.

Dit lyk asof daar tans in Suid-Afrika 'n vrugtelose soektog na universele oplossings vir dissiplinêre probleme is - oplossings wat elke keer vir alle leerders in alle skole effektief sal wees, maklik is om toe te pas en min tyd in beslag neem (sien ook Gresham, 2004:3). Soos in hierdie artikel getoon word, bevestig internasionale navorsing dat dié oplossing nie bestaan nie. Daar is nie simplistiese antwoorde op dissiplinêre vraagstukke nie.

Juis daarom mag die beginsels wat in die Raamwerk vir Skooldisipline aangebied word, 'n bydrae lewer tot die daarstelling van goedbegronde en effektiewe dissiplinêre programme. Sodoende mag die inherente beginsels van insluitende onderwys uiteindelik ook tuiskom in die veld van gedragsbestuur, en mag die ideaal van gesonde skooldisipline 'n groter werklikheid in die skole van Suid-Afrika word.

VERWYSINGS

- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. & Zuber-Skerrit, O. 2002. *The Learning Organization* 9(3):125-131.
- Anderson, L. 1994. Argyris and Schön's theory on congruence and learning. <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arj/argyris.html> Toegang: 5 Mei 2006.
- Araújo, M. 2005. Disruptive or disrupted? A qualitative study on the construction of indiscipline. *International Journal of Inclusive Education* 9(3):241-268.
- Argyris, C., Putman, R. & Smith, D.M. 1985. *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. South African edition. Oxford: Oxford University.

- Bambara, L.M. 2005. Evolution of positive behavior support. In: Bambara, L.M. & Kern, L. (eds.). Individualized supports for students with problem behaviors - designing positive behavior plans. London: Guilford.
- Barbetta, P.M., Norona, K.L. & Bicar, D.F. 2005. Classroom behavior management: a dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure* 49(3). <http://web16.epnet.com> Toegang: 24 Oktober 2005.
- Bassey, M. 1999. Case study research in educational settings. Buckingham: Open University.
- Brooks, R.B. 2004. To touch the hearts and minds of students with learning disabilities: the power of mindsets and expectations. *Learning Disabilities: a Contemporary Journal* 2(1):1-8.
- Butroyd, B. 1997. Are the values of secondary school teachers really in decline? *Educational Review* 49(3). <http://web9.epnet.com/citation> Toegang: 17 Mei 2006.
- Cameron, J. & Pierce, W.D. 1994. Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of educational research* 64(3):363-423. <http://links.jstor.org> Toegang: 14 Oktober 2006.
- Cameron, M. & Sheppard, S.M. 2006. School discipline and social work practice: application of research and theory to intervention. *Children and Schools* 28(1):15-22.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: education knowledge and action research. London: Falmer.
- Coetzee, D. 2005. Ethics, principles, values and education in transforming South Africa. Unpublished PGDE notes. Bloemfontein: University of the Free State.
- Cowley, S. 2001. Getting the buggers to behave. London: Continuum.
- Crone, D.A. & Horner, R.H. 2003. Building positive behavior support systems in schools - functional behavior assessment. London: Guilford.
- Darling-Hammond, L. 1998. Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership* February 1998:6-11.
- Davis, K.D., Winsler, A. & Middleton, M. 2006. Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: relations with

- achievement and motivation in college. *Journal of Genetic Psychology* 167(2):211-220.
- De Klerk-Luttig, J. & Heystek, J. 2007. Discipline in schools: are our student teachers ready for the challenge? Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin* 125(6):627-668.
- Delamont, S. 1976. Interaction in the classroom. Second edition. London: Methuen.
- Department of Education. 2000. Alternatives to corporal punishment: a practical guide for educators to develop and maintain a culture of discipline, dignity and respect in the classroom. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 2001. Education White Paper 6. Special needs education: building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printer.
- Dick, B. 2002. Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization* 9(4):159-170.
- Dreikurs, R. 1965. Psychology in the classroom. London: Staples.
- Dunlap, G., Harrower, J. & Fox, L. 2005. Understanding the environmental determinants of problem behaviors. In: Bambara, L.M. & Kern, L. (eds.). Individualized supports for students with problem behaviors - designing positive behavior plans. London: Guilford.
- Eloff, I., Engelbrecht, P. & Swart, E. 2000. Stress areas and coping skills of South African teachers in the implementation of inclusive education. Proceedings of the International Special Education Congress (ISEC). 24-28 July, Manchester, England.
- Evans, I.M., Scotti, J.R. & Hawkins, R.P. 1999. Understanding where we are going by looking at where we have been. In: Scotti, J.R. & Meyer, L.H. (eds.). Behavioral intervention - principles, models, and practices. Baltimore: Paul H. Brookes. pp.3-23.

- Ferreira, A.E. 2001. Die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders in die Vrystaat in 'n inklusiewe onderwysbenadering. M.Ed-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Ferreira, A.E., & Wilkinson, A.C. 2007. Persoonlike waardes en die effektiewe gebruik van belonging tydens gedragbestuur: 'n Interpretatiewe perspektief. Proceedings of the First Education Students' Research Conference, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein, Suid-Afrika.
- Ferreira, A.E., Badenhorst, M.G. & Wilkinson, A.C. 2007. Teacher values and the use of punishment in managing learner behaviour: an interpretative perspective. Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Fields, B. 2004. Breaking the cycle of office referrals and suspensions: defensive management. *Educational Psychology in Practice* 20(2):103-115.
- Gallie, M. 2007. If you want to solve your discipline problems in schools, dare to 'fix up' the adults first! Keynote address at the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Garrahy, D.A., Cothran, D.J. & Kulinna, P.H. 2005. Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge. *The Journal of Educational Research* 99(1):56 - 63.
- Gresham, F.M. 2004. Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review* 33(3). Toegang: 16 Oktober 2007. pp. 326-343.
- Harlan, J.C. 1996. Behavior management strategies for teachers. Springfield: Charles C. Thomas.
- Harvard University Civil Rights Project. 2000. Opportunities suspended: the devastating consequences of zero tolerance and school discipline policies. Report from a national summit on zero tolerance (Proceedings). Washington DC, June 15 -16. <http://www.law.harvard.edu/groups.civilrights>. Toegang: 4 September 2007.
- Henning, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.

- Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W. & Lewis-Palmer, T. 2005. In: Bambara, L.M. & Kern, L. (eds.). Individualized supports for students with problem behaviors - designing positive behavior plans. London: Guilford.
- Jackson, L. & Panyan, M.V. 2002. Positive behavioural support in the classroom: principles and practices. Baltimore: Paul Brookes.
- Kajs, L.T. 2006. Reforming the discipline management process in schools: an alternative approach to zero tolerance. *Educational Research Quarterly* 29(4):16-27.
- Kazdin, A.E. 1977 . The token economy. New York: Plenum.
- Kehle, T.J. & Bray, M.A. 2004. Commentary: current perspectives on school-based behavioural interventions: science and reality in the classroom. *School Psychology Review* 33(3). <http://web16.epnet.com/citation>. Toegang: 24 Oktober 2005.
- Koshy, V. 2005. Action research for improving practice - a practical guide. London: Paul Chapman.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. 2000. Focus groups: a practical guide for applied research. Third edition. London: SAGE.
- Laursen, E.K. 2003. Principle-centered discipline. *Reclaiming children and youth* 12(2):78-82.
- Lerner, J. 2006. Learning disabilities and related disorders. Tenth edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Lessing, A.C. & Dreyer, J. 2007. Every teacher's dream: discipline is no longer a problem in South African schools! Proceedings of the International Conference on Learner Discipline. 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Lindzey, G. & Aronson, E. 1985. Handbook of social psychology. Volume 2: Special Fields and Applications. New York: Random House.
- Maag, J.W. 2004. Behavior management: from theoretical implications to practical applications. Second edition. Toronto: Thomson.
- Mabeda, M.S. & Prinsloo, E. 2000. Perceptions of discipline and ensuing discipline problems in secondary education. *SA Journal of Education* 20(1):34-41.
- MacKenzie, R.J. 1996. Setting limits in the classroom. Rocklin: Prima.

- Malmgren, K.W., Trezek, B.J. & Paul, P.V. 2005. Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *The Clearing House* 79(1):36-39.
- Manstead, A.S.R. 1997. Situations, belongingness, attitudes and culture: four lessons learned from social psychology. In: McGarthy, C. & Haslam, S.A. (eds.). *The message of social psychology*. Cambridge: Blackwell.
- Marshall, M. 2005. Discipline without stress, punishments or rewards. *The Clearing House* 79(1):51-54.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: a conceptual introduction*. Fifth edition. New York: Longman.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2005. *Action research for teachers - a practical guide*. London: David Fulton.
- Mestry, R., Moloi, K.C. & Mahomed, A. 2007. The efficacy of a zero-tolerance approach to managing learner discipline. *Proceedings of the International Conference on Learner Discipline*. 2 - 4 April 2007. Potchefstroom, South Africa.
- Meyer, W.F., Moore, C. & Viljoen, H.G. 1997. *Personologie: van individu tot ekosisteem*. Johannesburg: Heinemann.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Second edition. London: SAGE.
- Mills, G.E. 2000. *Action research – a guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River: Merrill.
- Mitchem, K.J. 2005. Be proactive: including students with challenging behavior in your classroom. *Intervention in School and Clinic* 40(3):188-191.
- Morisoli, K. & McLaughlin, T.F. 2004. Medication and school interventions for elementary students with attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Special Education* 19(1):97-106.
- Mwamwenda, T.S. 2004. *Educational Psychology: an African perspective*. Third edition. Sandton: Heinemann.
- Pearson, V., Lo, E., Chui, E. & Wong, D. 2003. A heart to learn and to care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability and Society* 18(4):489-508.

- Phelps, L. 2004. Behavioral approaches with children. In: Thompson, C.L., Rudolph, L.B. & Henderson, D. (eds.). *Counselling children*. Sixth edition. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. 1996. *Motivation in education - theory, research and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.
- Rapport. Dis skare- en skadebeheer in klaskamer. 29 Oktober 2006:4.
- Republic of South Africa. 1996. South African Schools Act, Act No. 84 of 1996. *Government Gazette* 377 (17579). Cape Town: Government Printer.
- Rogers, B. 1997. *Cracking the hard class - strategies for managing the harder than average class*. London: Paul Chapman.
- Rogers, B. 2002. *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London: Paul Chapman.
- Rogers, B. 2004. *How to manage children's challenging behaviour*. London: Paul Chapman.
- RSA DoE: sien Department of Education.
- RSA: sien Republic of South Africa.
- Safran, S.P. & Oswald, K. 2003. Positive behavior supports: can schools reshape disciplinary practices? *Council for Exceptional Children* 69(3):361-37.
- Scotti, R.J. & Meyer, L.H. 1999. *Behavioral intervention - principles, models and practices*. London: Paul H. Brookes.
- Seifert, K.L. & Hoffnung, R.J. 1994. *Child and adolescent development*. Third edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Shaffer, D.R. 1999. *Developmental psychology - childhood and adolescence*. Fifth edition. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Stofile, S.Y. & Green, L. 2007. Inclusive education in South Africa. In: Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- Sunday Times. Editorial Comment. 9 September 2007:24.
- Sunday Times. The blackboard jungle. 9 September 2007:4.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R. & Warren,

- J. 2002. A blueprint for schoolwide positive behavior support: implementation of three components. *Exceptional Children* 68(3):377-402.
- Van der Linde, A.H., Van der Westhuizen, P.C. & Wissing, M.P. 1999. Burnout in female educators. *SA Tydskrif vir Opvoedkunde* 19(3):192-196.
- Van der Walt, B.J. 1994. The liberating message - a Christian worldview for Africa. Potchefstroom: The Institute for Reformational Studies.
- Van Zyl, E. & Pietersen, C. 1999. An investigation into work stress experienced by a group of secondary school teachers. *SA Tydskrif vir Opvoedkunde* 19(1):74-78.
- Volksblad, Die. Bring terug die kweperlat! 24 Januarie 2006:1.
- Volksblad. Skole se probleme met dissipline 'word al hoe erger' - beleid van geen verdraagsaamheid voorgestel. 4 April 2007:3.
- Witt, J.C., VanDerHeyden, A.M. & Gilbertson, D. 2004. Troubleshooting behavioral interventions: a systematic process for finding and eliminating problems. *School Psychology Review* 33(3). <http://web16.epnet.com> Toegang: 24 Oktober 2005.
- Yung, B.H.W. 2001. Examiner, policeman or students' companion: teachers' perceptions on their role in an assessment reform. *Educational Review* 53(3): 251-260.
- Zirpoli, T.J. & Melloy, K.J. 1997. Behavior management: applications for teachers and parents. Second edition. Upper Saddle River: Merrill.
- Zuber-Skerritt, O. & Farquhar, M. 2002. Action learning, action research and process management (ALARPM): a personal history. *The Learning organization* 9(3).
- Zuber-Skerritt, O. 2001. Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. In: Sankara, S., Dick, B. & Passfield, R. (eds.). Effective change management through action research and action learning: concepts, perspectives, processes and applications. Lismore: Southern Cross University.

PERSOONLIKE REFLEKTERING OP DIE STUDIE

By die aanvang van hierdie studie het ek beplan om antwoorde op sommige van die dissiplinêre probleme in skole te vind. Ek het geglo dat dit moontlik moes wees om 'n opleidingsprogram vir onderwysers daar te stel, waarin navorsingsgebaseerde strategieë vir gesonde skooldissipline in insluitende onderwys op verbruikersvriendelike wyse saamgevat kon word.

Voordat daar met die aanvanklike literatuurstudie begin is, het ek uit eie ervaring en waarneming die volgende aannames neergeskryf:

- Baie onderwysers ervaar stres en ly aan uitbranding; en een van die oorsake hiervan is die klaarblyklike onvermoë om effektief dissipline te kan handhaaf.
- Baie leerders kry swaar in die skool omdat onderwysers toenemend meer rigied en kontrollerend optree.
- Vir sommige leerders is die leerinhoud ontoeganklik omdat hulle onderrig ontvang in raserige, ongedisiplineerder klasse.
- Die huidige strategieë wat gebruik word om dissipline af te dwing (byvoorbeeld detensie), is dikwels oneffektief.
- Die oorgrote meerderheid onderwysers blyk onvoorbereid en swak opgelei te wees vir 'n meer diverse leerderbevolking en vir die addisionele eise wat dit aan gedragsbestuur stel.
- Daar is groot hoeveelhede navorsingskennis ten opsigte van skooldissipline, wat oor dekades versamel is, beskikbaar.
- Hierdie kennis word waarskynlik slegs by hoë uitsondering doelbewus in Suid-Afrikaanse skole benut.

Ek wou dus nie die wiel herontdek, of poog om totaal nuwe dissiplinêre strategieë te ontwikkel nie. Inteendeel, ek het aangeneem dat, indien onderwysers ingelig word van effektiewe strategieë wat op goeie navorsing gebaseer is, dit hulle sou help om goeie skooldissipline te handhaaf. Op hierdie stadium het ek dus oorwegend op verskaffing van kognitiewe inligting gefokus.

Om vas te stel presies wat die probleme en behoeftes van onderwysers is, is die eerste fase van die navorsing geloods (cf. Artikel 1). Direk daarna is die gevallestudie gedoen, om die wyse waarop dissiplinêre strategieë in 'n spesiale skool gebruik word, te vergelyk met dit wat in die navorsingsliteratuur beskryf word (cf. Artikel 2).

Dit was gou duidelik dat onderwysers by die betrokke skool, asook by ander skole wat by die ondersoek betrek is, nie kennis dra van die mees basiese teoretiese beginsels van gedragsbestuur nie. Die algemene persepsie bestaan by hulle dat goeie dissipline gehandhaaf word deur onderwysers (gewoonlik mans) met 'n sekere persoonlikheidstipe. Die meeste ander onderwysers, sowel as onderwysstudente, probeer om dissipline te handhaaf deur teenoor leerders op te tree soos daar teenoor hulle opgetree is toe hulle op skool was.

Op hierdie stadium was ek toegerus met 'n studeerkamer vol boeke, artikels en notas met 'antwoorde'. Ek het entoesiasies gesoek na geleenthede om die beskikbare kennis met onderwysers te kon deel.

Die ontnugtering het vinnig gekom. By geleenthede waar ek gepoog het om my ontdekkings met onderwysers of studente te deel, was die reaksie dikwels nie positief nie. Sommige het geluister terwyl hul liggaamstaal twyfel uitgestraal het. Sommiges het Bybelverse aangehaal (... spaar die roede nie ...); en ten minste een persoon het regtig kwaad geword. Die mees algemene respons was:

" ... maar *ek glo nie daarin* [om kinders te beloon / behoeftes in ag te neem / leerders betrokke te maak by dissipline] nie ".

Op hierdie wyse het ek die invloed van persoonlike en gemeenskaplike waardes ontdek. Argyris en Schön se teorie (1980, in Argyris, Putnam & Smith, 1985:81-88*) het my gehelp om sin te maak van mense se oënskynlik eerlike verklaring dat hulle 'glo daarin om respek vir leerders te hê'; terwyl hulle poog om dieselfde leerders soms op vernederende wyse te dissiplineer. Die diskrepansie tussen verklaarde waardes en gebruikswaardes was opvallend (cf. Artikel 3).

Die aksienavorsingsprojek was 'n groot uitdaging. Dié navorsingsgeleentheid wat deur die skoolhoof en personeel van Hoërskool Aan-die-Rant daargestel is, het unieke geleenthede vir 'n navorser van buite geskep (cf. Artikel 4). Ek was dan ook aangenaam verras deur die dinamiek wat in die aksienavorsingsproses vrygestel word. Namate onderwysers betrokke geraak het by die proses, en namate leerderreaksies ontwikkel het, kon ek sien hoe sommige persone vasberade daarteen weerstand bied, terwyl andere dinamiese professionele en persoonlike groei ervaar het.

Dit was 'n voorreg (en soms regtig pret) om tydens fokusgroep- en individuele onderhoude die ervarings en persepsies van leerders te ontgin. Namate die kinders die proses - en my - leer vertrou het, het hulle met pynlike eerlikheid hul ervarings gedeel. Die opstandige magteloosheid en opgekropte emosies is soms in kru taal, en soms met 'n snydende selfspot, met sarkasme of fyn humor - en soms bloot met 'n kommerwekkende gelatenheid - bespreek. Ek glo dat dit 'n navorsingsveld is wat nog in 'n groot mate onontgin is.

Die uitdaging om die verskillende fasette van hierdie studie sistematies te integreer, is as die laaste fase van die projek aanvaar. Die Raamwerk vir Skooldisipline wat hieruit ontstaan het, word gesien as 'n aanvanklike poging om die problematiek van swak disipline in skole aan te spreek (cf. Artikel 5).

Die kritiek wat teen die Raamwerk uitgespreek mag word, kan wees dat dit te omslagtig is, dat dit te veel probeer doen, en miskien dat dit nie verbruikersvriendelik is nie. Dit was telkens interessant om te sien hoe onderwysers aan wie ek die Raamwerk verduidelik het, vinnig oor die eerste vier vlakke gly en by die laaste vlak tot stilstand kom. Die eerste vraag was dikwels: "Nou waar is 'straf' in die ding?" of selfs: "Het jy nie vir ons goeie nuwe strawwe uitgevind nie?".

Dit is waarskynlik die grootste enkele probleem - die verlange na 'n kitsoplossing, wat maklik is om toe te pas en min tyd in beslag neem. Na meer as twee jaar van intense betrokkenheid by die vraagstukke rondom skooldisipline, is ek egter

oortuig daarvan dat simplistiese antwoorde op hierdie komplekse kwessie nie bestaan nie.

Die vraag moet dus gestel word: op watter wyse kan die voorlopige Raamwerk vir Skooldisziplinêre op sinvolle en eenvoudige (nie-simplistiese) wyse vir onderwysers en skole toeganklik gemaak word? Hierdie uitdaging behoort deur toekomstige navorsing ondersoek te word.

Vrae wat hierby aansluit, en wat dringende navorsingsaandag in die Suid-Afrikaanse konteks benodig, is onder andere:

- Hoe kan onderwysers op sensitiewe wyse bewus gemaak word van die impak van hul waardes op dissiplinêre prosesse, en hoe kan hulle moontlik daartoe gelei word om hierdie waardes aan te pas of te verander?
- Op watter wyse mag die spesiale onderwysbehoeftes van 'n diverse leerderbevolking erkenning ontvang in skole se reëls en gedragskodes?
- Op watter wyse kan die groot bedrae geld wat tans vir die opgradering van onderwysers se kwalifikasies en indiensopleiding bewillig word, effektief gebruik word vir outentieke professionele ontwikkeling wat werklik 'n verskil maak aan wat in klaskamers gebeur?
- Op watter wyse kan voornemende onderwysers tydens hul voorgraadse studies toegerus word om sinvolle skooldisziplinêre in 'n insluitende onderwysstelsel te kan handhaaf?
- Op watter wyse kan leerderbetrokkenheid en die persepsies en behoeftes van leerders van verskillende ouderdomme gebruik word tot bevordering van goeie skooldisziplinêre?

Hierdie reflektoring word afgesluit met twee aanhalings uit fokusgroeponderhoude met leerders. Mag hierdie aanhalings daartoe bydra om ons sensitief te laat besin oor die ervaringswêreld van leerders wat daaglik aan skooldisziplinêre blootgestel word:

"Dis nou ons twaalfde jaar in 'n skool ... en dit is die heel eerste keer dat iemand vir ons vra wat ons dink. Hulle sê graag vir ons wat hulle wil hê ons moet dink ... maar nog nooit het iemand by ons kom sit en regtig, regtig na ons geluister nie ..." (Leerder in graad 12).

"Tannie vra hoekom luister ons vir een onderwyser ... en 'n ander een vra dieselfde goed en ons ignore dit? Ek dink nie dit gaan eintlik oor dissipline nie ... dit gaan maar oor 'n méns ... oor respek ... as hulle jou as 'n mens sien ... as hulle jou laat voel dat jy iets werd is ... dan sal jy vir hulle deur die vuur loop. As jy sien daardie meneer probeer verstaan ... hy hoef nie 'n softie te wees nie ... ons lag vir softies ... Maar as jy sien hy probeer verstaan ... hy skel nie sommer net nie ... as die meneer of die juffrou vir jou as nog 'n mens kan sien ... dan is dit eintlik maklik om maar saam te werk. Maar hulle kliek dit nie ... ons lag vir hulle stupid detensies en hulle ou strafpunte en hulle feeble belonings ... dis nie wat 'n mens laat voel om iets te doen nie ... op die ou end luister jy omdat jy omgee ... omdat daar vir jou omgegee word ..." (Leerder in graad 11).

*Argyris, C., Putman, R. & Smith, D.M. 1985. Action Science. San Francisco: Jossey-Bass.

Die doel van hierdie studie was die ontwikkeling van 'n navorsingsgebaseerde raamwerk vir positiewe skooldisipline in 'n insluitende onderwysstelsel, wat as riglyn vir onderwysersopleiding gebruik kan word. Dit spreek vanself dat fundamentele beginsels van insluitende onderwys ook die bestuur van leerdergedrag behoort te rig. Uitdagings ten opsigte van die bestuur van leerdergedrag binne die realiteit van insluitende onderwys is verken en praktiese oplossings in dié verband is ontwikkel.

Hierdie studie word binne die raamwerk van deelnemende aksienavorsing benader vanuit kwalitatiewe en interpretiewe perspektiewe. Die strewe was nie slegs om die navorsingskonteks te begryp nie, maar ook om gestalte te verleen aan die paradigma van aksienavorsing, waarvolgens beide *aksie* (om te verander of te verbeter) en *navorsing* (om te begryp of te verklaar) op geïntegreerde wyse geïmplementeer word. In navolging van kernbeginsels van aksienavorsing is kennis aangewend is om deelnemers te bemagtig en 'n positiewe bydrae tot die navorsingsituasie te lewer.

Kwalitatiewe metodes van data-insameling is gebruik. Die meeste van die inligting is verwerf deur fokusgroep- en individuele onderhoude. 'n Navorsingsjoernaal is deurlopend gebruik, terwyl persoonlike waarneming en die analise van dokumentasie gedien het om bevindinge te trianguleer.

Die bevindinge word in die vorm van vyf artikels aangebied:

In *Artikel 1* word sommige uitdagings waardeur Suid-Afrikaanse onderwysers tydens die infasering van insluitende onderwys gekonfronteer word, ondersoek. Die fokus is op die impak van dié uitdagings op gedragsbestuur. Deur middel van 'n kwalitatiewe studie is spesifieke uitdagings geïdentifiseer, onder andere die problematiek ten opsigte van leerderdiversiteit en 'n hoë leerder-onderwyser ratio,

opleidingsbehoefte en onderwyserstres. Wysies waarop dié uitdagings pro-aktief aangespreek mag word, word ontgin.

In *Artikel 2* word bevindinge wat voortspruit uit 'n evaluerende gevallestudie bespreek. Dié gevallestudie is aangepak om te bepaal in watter mate empiries-begronde beginsels vir effektiewe gedragsbestuur, soos beskryf in die literatuur, gestalte verkry in die dissiplinêre program van 'n skool. Op hierdie wyse is fasette wat 'n impak mag hê op die effektiwiteit van 'n dissiplinêre program, geïdentifiseer.

Artikel 3 lewer verslag van 'n interpretiewe studie waar die rol van onderwyserwaardes in die bestuur van leerdergedrag bestudeer is. Navorsing toon dat straf oor die algemeen oneffektief is om gedrag positief te beïnvloed; tog bly dit dikwels die eerste keuse in die hantering van dissiplinêre probleme. Waardes behoort dus pertinent in ag geneem te word tydens alle opleidingsgeleenthede.

Die doel van *Artikel 4* is om te toon hoe die gebruik van aksienavorsing mag bydra tot die ontwikkeling van verbeterde dissiplinêre strategieë. 'n Oorsig word verskaf van 'n aksienavorsingsprojek waarin onderwysers en leerders se ervaring van die ontwikkeling en implementering van 'n positiewe dissiplinêre program geëksploreer word.

In *Artikel 5* word belangrike beginsels wat mag bydra tot positiewe dissipline in skole, in die vorm van 'n Raamwerk vir Skooldissipline aangebied. Volgens dié Raamwerk behoort die behoeftes en waardes van rolspelers in ag geneem te word voordat sistemiese faktore, wat aanleiding tot gedragsprobleme mag gee, ondersoek word. Daarna mag reaktiewe strategieë, byvoorbeeld die gebruik van beloning, of dissiplinêre stappe wat volg op leerderwangedrag, geïmplementeer word.

Sleutelwoorde: Suid-Afrika, positiewe dissipline, skooldissipline, gedragsbestuur, insluitende onderwys, waardes, aksienavorsing, kwalitatiewe en interpretiewe navorsing, onderwysersopleiding.

SUMMARY

The purpose of this study was to develop a research-based framework for positive school discipline in an inclusive educational system which can be used as a guideline in teacher training. It goes without saying that fundamental principles of inclusive education should be used to manage learner behaviour. Challenges in terms of managing learner behaviour within the reality of inclusive education were inculcated and relevant practical solutions were developed.

This study, within a participative action research framework, is approached from qualitative and interpretative perspectives. The aim was not merely to grasp the research context, but to provide shape and meaning to action research as a paradigm according to which both *action* (to change and improve) and *research* (to grasp or explain) is implemented in an integrated way. In keeping with the core principles of action research, the knowledge is applied to empower participants to make a positive contribution to the research situation.

Qualitative methods of data collection were used. Most of the information was gathered from focus groups and individual interviews. A research journal was used throughout, whilst personal observation and analysis of documentation were used to triangulate findings.

The findings are presented as five articles.

Article 1 contains an investigation into some of the challenges with which South African teachers are confronted when inclusive education is introduced into schools. The focus is on the impact that these challenges have on behaviour management. By means of a qualitative study specific challenges came to light, such as learner diversity and a high learner-teacher ratio, training needs and stress among teachers.

In *Article 2* the findings which were generated by the evaluating case study are discussed. This case study was launched to determine to what extent empirically founded principles for effective behaviour management, as found in literature, are embodied in the disciplinary programme at a school. Subsequently facets which may impact on the effectiveness of a disciplinary programme were identified.

Article 3 reports on an interpretative study which investigated the role of teachers' values in the management of learner behaviour. Research shows that, in general, punishment is ineffective in bringing about positive behavioural change, yet it often remains the first choice when dealing with disciplinary issues. Values should thus play a prominent part during all training opportunities.

The purpose of *Article 4* is to show how the use of action research could contribute to the development of improved disciplinary strategies. An overview of the action research project in which teachers' and learners' experience of the development and implementation of a positive disciplinary programme is explored, is given.

In *Article 5* important principles that may contribute to positive discipline in schools are provided in the form of a Framework for School Discipline. According to this framework it is important that the needs and values of role players are determined before launching into an investigation into the systemic factors that may give rise to behavioural problems. This may then be followed by reactive steps such as rewarding, or in the case of learner misconduct, disciplinary measures may be implemented.

Key words: South Africa, positive discipline, behaviour management, inclusive education, values, action research, qualitative and interpretative research, teacher training.

