

**REGMATIGE DISSIPLINÊRE MAATREËLS IN DIE KLASKAMER:
'N GEVALLESTUDIE**

deur

CATHERINA JOHANNA PETRONELLA MÜLLER

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die vak

ONDERWYSBESTUUR

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

**STUDIELEIER: DR SA COETZEE
MEDESTUDIELEIER: PROF W BRAY**

November 2010

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat

Regmatige dissiplinêre maatreëls in die klaskamer: 'n gevallestudie

my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik het, óf aangehaal het óf deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

CJP (Katie) Müller

DANKBETUIGINGS

- Aan my studieleiers, dr SA Coetzee en prof W Bray, vir al hulle hulp, ondersteuning en raad tydens die navorsingsproses.
- Aan prof Daan Nel, vir die statistiese ontleding van die navorsingsresultate.
- Aan my man, Anton, vir sy ondersteuning tydens my navorsing.
- Aan Margaret Rossouw, vir die taalversorging van die dissertasie en die vertaling van die vraelys.
- Aan my Hemelse Vader, vir sy nabyheid, krag en genade.

OPSOMMING

In hierdie studie word ondersoek hoe opvoeders se bevoegdheid om dissiplinêre maatreëls in die klaskamer toe te pas deur die leerders se fundamentele regte beïnvloed word. 'n Diepgaande literatuurstudie is gedoen, en vraelyste en semi-gestruktureerde onderhoude is gebruik om data by vyf plattelandse hoërskole in die Suid-Kaap in te samel. Die navorsingsbevindinge toon dat die deelnemers se begrip van die bepalinge van belangrike relevante wette en regeringskennisgewings onvoldoende is om probleemsituasies rakende dissipline met selfvertroue te hanteer. Daar is ongetwyfeld 'n behoefte aan inligtingsessies en/of slypskole wat nie net op 'n teoretiese vlak inligting oordra nie, maar die bepalinge van relevante regsbronne en die beginsels van effektiewe klaskamerbestuur op 'n praktiese en funksionele wyse op opvoeders se daaglikse klaskamersituasies van toepassing maak. 'n Positiewe benadering tot dissipline en restoratiewe dissiplinêre maatreëls wat op respek en die positiewe ontwikkeling van leerders gebaseer is, word voorgestaan, en verskeie belangrike beginsels wat meer effektiewe klaskamerbestuur sal bevorder, word aan die hand gedoen.

Sleutelbegrippe

Dissipline; dissiplinêre probleme; opvoedersbevoegdhe; opvoedersverantwoordelikhede; leerderregte; leerderverantwoordelikhede; klaskamerbestuur; dissiplinêre maatreëls; lyfstraf

SUMMARY

The way in which educators' competency to enforce disciplinary measures in the classroom is influenced by learners' fundamental rights is investigated in this study. An in-depth literature study was conducted, and questionnaires and semi-structured interviews were used to collect data at five rural high schools in the Southern Cape. The research findings indicate that participants' understanding of the stipulations of important relevant acts and government notices is insufficient to manage problem situations regarding discipline with confidence. There is undoubtedly a need for information sessions and/or workshops that not only convey information on a theoretical level, but apply the stipulations of relevant legal sources and the principles of effective classroom management to educators' daily classroom situations in a practical and functional way. A positive approach to discipline and restorative disciplinary measures that are based on respect and the positive development of learners are upheld, and various important principles that will promote more effective classroom management are suggested.

Key terms

Discipline; disciplinary problems; educators' competencies; educators' responsibilities; learners' rights; learners' responsibilities; classroom management; disciplinary measures; corporal punishment

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INLEIDING, AGTERGROND EN MOTIVERING	1
HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE	15
HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE	46
HOOFSTUK 4: NAVORSINGSBEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	82
BIBLIOGRAFIE	119
AANHANGSELS	
Aanhangsel A: Vraelys (Afrikaans)	129
Aanhangsel B: Vraelys (Engels)	134
Aanhangsel C: Voorbeeld van transkripsie van semi-gestruktureerde onderhoud	139
Aanhangsel D: Toestemmingsbrief van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement	144

HOOFSTUK 1

INLEIDING, AGTERGROND EN MOTIVERING

INHOUD

1.1	INLEIDING	1
1.2	AGTERGROND EN MOTIVERING VAN DIE STUDIE	2
1.3	PROBLEEMSTELLING	3
1.4	DOEL EN DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE	5
	1.4.1 Doel	5
	1.4.2 Doelstellings	5
1.5	BETEKENIS VAN DIE STUDIE	5
1.6	AFBAKENING VAN DIE STUDIEVELD	6
	1.6.1 Begripsverheldering	6
	(a) <i>Opvoeders</i>	7
	(b) <i>Plattelandse hoërskole</i>	7
	(c) <i>Regmatige</i>	7
	(d) <i>Dissiplinêre maatreëls</i>	8
	(e) <i>Bevoegdhede</i>	8
	(f) <i>Effektiewe klaskamerbestuur</i>	8
	(g) <i>Lyfstraf</i>	8
1.6.2	Omvang van die studie	9
1.7	HOOFSTUKINDELING	9
1.8	METODOLOGIESE BESKRYWING	10
	1.8.1 Navorsingsontwerp	10
	1.8.2 Navorsingsmetode	11
	(a) <i>Steekproefneming</i>	11
	(b) <i>Data-versameling</i>	11
	(c) <i>Data-ontleding</i>	12
1.9	SAMEVATTING	13

1.1 INLEIDING

Die oorskakeling na 'n demokratiese bestel in Suid-Afrika sedert 1994 het noodgedwonge ook uitdagings aan opvoeders tot gevolg gehad. Seker een van die belangrikste uitdagings is om uitdrukking te gee aan hulle dissiplinêre bevoegdhede rakende klaskamerdissipline binne die raamwerk van die Handves van Regte soos uiteengesit in Hoofstuk 2 van die

Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 108 van 1996.¹ Opvoeders is onseker oor die mate waarin leerders wat hulle wangedra se fundamentele regte beperk mag word tydens die toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer (Moswela 2008:93). Wat hiermee verband hou, is dat daar skynbaar 'n onvermoë by opvoeders is om voldoende regmatige dissiplinêre maatreëls in die klaskamer toe te pas nadat lyfstraf in 1994 onwettig verklaar is. Opvoeders voel ontmagtig ten opsigte van hulle vermoë om dissipline te handhaaf in die afwesigheid van lyfstraf (Maphosa & Shumba 2010:387).

Verder is leerders in Suid-Afrika self ook geneig om hulle regte te oorbeklemtoon en op die uitoefening daarvan aan te dring. In die proses misken hulle dan dikwels die regte van ander persone (byvoorbeeld die opvoeder en medeleerders). Leerders is skynbaar onbewus daarvan dat die uitoefening van hulle regte ook gepaard gaan met sekere verantwoordelikhede, of wil nie hierdie feit erken nie (Oosthuizen, Rossouw & De Wet 2004:66). Die miskening van ander se regte kan tot dissiplinêre probleme in die klaskamer lei (Rossouw 2003:414), wat effektiewe onderrig en leer kan belemmer.

1.2 AGTERGROND EN MOTIVERING VAN DIE STUDIE

Die regte van leerders word sedert die totstandkoming van die demokrasie in Suid-Afrika dikwels oorbeklemtoon. Dit lei daartoe dat baie leerders oorbewus is van hulle regte, maar min verantwoordelikheid openbaar om hulle verpligtinge na te kom. Probleme wat met hierdie oorbeklemtoning van leerderregte gepaard gaan, is 'n "gee-nie-om-nie-houding", 'n gebrek aan insig in hulle eie rol in die leerproses en toenemende dissiplinêre probleme in die klaskamer. Die betrokkenheid van jeugdiges in die apartheidstryd wat in 1994 geëindig het, het verder veroorsaak dat hulle 'n arrogansie ontwikkel het teenoor volwassenes – ouers sowel as opvoeders. Hierdie arrogansie onder leerders is nog in 'n groot mate sigbaar in ons samelewing, al is apartheid iets van die verlede (Maphosa & Shumba 2010:387, 391; Rossouw 2003:413).

Volgens navorsing deur Molo (in Rossouw 2003:414) word die onderrigleerproses en die veiligheid van leerders dikwels negatief beïnvloed deur steurende gedrag of ander vorme van wangedrag deur medeleerders. In sommige skole veroorsaak ontwrigtende leerdergedrag selfs totaal disfunksionele skole (Smit 2010:1-2; Khuluse 2009:10; Rossouw 2003:423).

De Klerk en Rens (2003:355) stel dit duidelik dat persoonlike leer deur ontdekking en groepwerk nie kan plaasvind indien daar 'n gebrek aan dissipline in die klaskamer is nie. Dissipline is noodsaaklik vir effektiewe onderrig en leer (Du Preez & Roux 2010:13;

¹ Hierna "die Grondwet" genoem.

Khuluse 2009:19). Die vraag ontstaan op watter wyse opvoeders binne die raamwerk van die Handves van Regte (RSA 1996a) leerderwangedrag kan (of liever *mag*) hanteer om dissipline in die klaskamer te handhaaf.

‘n Belangrike dimensie van die gebrek aan dissipline in Suid-Afrikaanse skole is die feit dat die Skolewet (RSA 1996b) – en die oorbeklemtoning van leerderregte – ná 1994 onsekerheid by opvoeders teweeggebring het wat die toepassing en formulering van regmatige dissiplinêre maatreëls betref (Roos 2003:481). Dit is moontlik as gevolg hiervan dat baie opvoeders skynbaar nie daarin slaag om leerderwangedrag aan te spreek en dissipline in die klaskamer te herstel nie. Dít lei daartoe dat dié leerders in die klas wat wel op hulle studies wil fokus, dikwels as gevolg van die ontwrigtende gedrag van sekere leerders nie toegang het tot gehalte onderwys nie (Joubert, De Waal & Rossouw 2004:84).

‘n Belangrike oorsaak van die verskynsel dat min opvoeders in Suid-Afrika voldoende regskennis het om met selfvertroue hulle dissiplinêre bevoegdhede en verantwoordelikhede uit te oefen, is moontlik dat min voorgraadse onderwyskursusse ‘n volwaardige vak met betrekking tot onderwysreg aanbied. Onderwysreg as ‘n volwaardige vak maak trouens dikwels eers op honneursvlak sy verskyning (Moswela 2008:98).

Dit wil voorkom asof hierdie onderwerp (die regsposisie van opvoeders) verwaarloos word, ook in die literatuur. Gevolglik weet baie opvoeders nie wat hulle dissiplinêre bevoegdhede is ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls nie (Moswela 2008:93; Rossouw 2003:425).

1.3 PROBLEEMSTELLING

Sommige opvoeders in Suid-Afrika word daagliks deur leerders gedreig, gevloek, geïgnoreer en beledig (Maphosa & Shumba 2010:387; Molo in Joubert *et al.* 2004:79). Soos reeds genoem, is hierdie opvoeders dikwels onseker oor watter dissiplinêre maatreëls in sulke gevalle regtens toelaatbaar is. Beckmann en Joubert (in Oosthuizen *et al.* 2004:50) is van mening dat die meeste opvoeders “net ‘n vae, algemene begrip van menseregte en verpligtinge” het. Hierdie oningeligtheid bring mee dat hulle bang is dat hulle tydens die toepassing van dissiplinêre maatreëls dalk onwetend op ‘n onregmatige wyse inbreuk sal maak op leerders se regte en dan vir wangedrag aangekla sal word (Moswela 2008:93; Rossouw 2003:425). Dit lei dikwels tot ‘n gebrek aan dissipline in die klaskamer.

Opvoeders is byvoorbeeld onseker of hulle ‘n leerder wat voortdurend die klas ontwrig, buite die klas mag laat staan. Hierdie onsekerheid word goed verwoord deur Rossouw (2003:425): “Hy het die grondwetlike reg tot onderwys. Maar wat van die ander [leerders] wat hulle goed gedra?” Die opvoeder bevind hom dus in ‘n dilemma: Moet hy/sy ‘n leerder

wat die klas in so 'n mate ontwrig dat hy/sy nie met die klas kan voortgaan nie, uit die klas stuur en die betrokke leerder dus tydelik van sy reg op onderrig ontnem sodat die res van die leerders ongesteurd onderrig kan ontvang en kan leer, of behoort sy/haar reg op onderrig swaarder te weeg?

Watter dissiplinêre bevoegdhede het opvoeders ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer werklik? Faktore wat in ag geneem moet word wanneer ondersoek ingestel word na opvoeders se dissiplinêre bevoegdhede, veral ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls wanneer nodig, is onder meer die Handves van Regte (en spesifiek die leerderregte wat in so 'n situasie geskend kan word) en die beperkingsklousule (RSA 1996a, artikel 36). Die rede hiervoor is dat 'n persoon uit die aard van die saak slegs sy/haar regte kan uitoefen wanneer hy/sy kontak het met ander persone, met ander woorde wanneer hy/sy in 'n verhouding staan met ander persone. 'n Opvoeder staan in 'n spesifieke regsverhouding met die leerders in sy/haar klas, met die gevolg dat laasgenoemde se regte ongetwyfeld 'n invloed sal hê op die uitoefening en beperking van die opvoeder se bevoegdhede wanneer hy/sy optree binne sy/haar gesagsverhouding met die leerders, en ook ten opsigte van sy/haar *in loco parentis*-verhouding met hulle.

In hierdie verband word daar ondersoek ingestel na leerders se reg op vryheid en sekerheid van die persoon (artikel 12), hulle reg op privaatheid (artikel 14), die regte van die kind (artikel 28), hulle reg op onderwys (artikel 29) en hulle reg op regverdige administratiewe optrede (artikel 33) (RSA 1996a).

Vanuit bogenoemde bespreking kan die volgende navorsingsvrae geïdentifiseer word:

- Wat is die omvang van die deelnemende opvoeders se kennis oor hulle bevoegdhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls?
- Watter dissiplinêre maatreëls kan regmatig deur opvoeders toegepas word sodat daar verseker word dat die regte van die leerders steeds gerespekteer word?
- Watter dissiplinêre maatreëls word deur die deelnemende opvoeders in die geselekteerde skole toegepas, en is hierdie maatreëls regmatig?
- Watter probleme ervaar die deelnemende opvoeders in die praktyk met betrekking tot die toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer?
- Hoe kan die handhawing van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder word, met inagneming van die opvoeder se dissiplinêre bevoegdhede en die feit dat sy/haar optrede teenoor die leerders altyd binne die raamwerk van die Handves van Regte moet geskied?

1.4 DOEL EN DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE

1.4.1 Doel

Die doel van die studie was om 'n ondersoek te doen oor hoe opvoeders se bevoegdheid om dissiplinêre maatreëls in die klaskamer toe te pas deur die leerders se fundamentele regte beïnvloed word.

1.4.2 Doelstellings

Die doelstellings van die studie was om te bepaal:

- 1) wat die omvang van die deelnemende opvoeders se kennis oor hulle bevoegdhede en verantwoordelikhede en dié van leerders ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls is (sien 3.4.1, 3.4.4, 4.2 en 4.3);
- 2) hoe opvoeders se bevoegdhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls deur wetgewing (spesifiek met betrekking tot leerderregte) beïnvloed word (sien Hoofstuk 2 en 4.6);
- 3) watter dissiplinêre maatreëls die deelnemende opvoeders in die geselekteerde skole as doeltreffend beskou (sien 3.4.5, 3.4.6 en 4.5), en of hierdie maatreëls regmatig is (sien 4.6); en
- 4) watter probleme die deelnemende opvoeders in die praktyk ervaar met betrekking tot klaskamerdisipline (sien 3.4.7 en 4.7) en hoe die handhawing van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder kan word (sien 4.8.3).

Subdoelstellings is vir doelstelling 1 hierbo gestel om seker te maak dat laasgenoemde voldoende aangespreek word, naamlik om te bepaal:

- 1.1) hoeveel deelnemende opvoeders toepaslike regsbronne geraadpleeg het om meer oor hulle bevoegdhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls uit te vind, en of hulle praktiese waarde daaruit geput het (sien 3.4.2 en 4.4); en
- 1.2) aan hoeveel deelnemende opvoeders die inhoud van toepaslike regsbronne met betrekking tot hulle bevoegdhede tydens die toepassing van dissiplinêre maatreëls verduidelik is, en of hulle praktiese waarde daaruit geput het (sien 3.4.3 en 4.4).

1.5 BETEKENIS VAN DIE STUDIE

Die kultuur van menseregte wat tans in Suid-Afrika bestaan, is nog jonk en daarom word menseregte dikwels oordryf ten koste van gepaardgaande verpligtinge en

verantwoordelikhede (Oosthuizen *et al.* 2004:50). Dit is soms in die klaskamer nodig dat sekere leerderregte beperk moet word om die breër belange van die skool as 'n geheel te dien (Bray 2005:135). Volgens Oosthuizen *et al.* (2004:62) moet dit egter met groot omsigtigheid gedoen word en 'n redelike mate van regs-kennis is hiervoor nodig – waaroor die meeste opvoeders nie beskik nie.

Indien opvoeders 'n deeglike kennis van leerders se regte in skool- en klaskamerverband het, sal dit nie net in 'n groot mate verseker dat leerders nie die situasie sal uitbuit waar opvoeders onkundig is in hierdie verband nie, maar ook dat laasgenoemde billik en regverdig teenoor leerders optree. Dit sluit aan by item 3 in SARO se *Kode van Professionele Eetiek*, waarvolgens opvoeders die waardigheid en grondwetlike regte van leerders moet respekteer en daarna moet streef om leerders in staat te stel om waardes te ontwikkel wat ooreenstem met die fundamentele regte wat in die Grondwet (RSA 1996a) vervat word. Indien opvoeders tydens hulle daaglikse omgang met leerders in die klaskamer (en ook tydens die toepassing van dissiplinêre maatreëls) sodanige waardes bevorder en uitleef, sal dit leerders help om hierdie waardes te internaliseer.

Na aanleiding van die bevindinge van hierdie studie is praktiese aanbevelings gemaak. 'n Artikel in 'n akademiese joernaal word beplan om hierdie bevindinge en aanbevelings wyer bekend te maak, en 'n afskrif van die voltooide navorsingsverslag sal ook aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement voorsien word. Dit kan opvoeders in die deelnemende skole help om 'n beter begrip te vorm van wat presies hulle dissiplinêre bevoegdhede is ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls, hoe hulle as klaskamerbestuurders hierdie dissiplinêre bevoegdhede meer effektief in die klaskamer kan uitoefen om sodoende onderrig en leer te bevorder, en watter praktiese dissiplinêre maatreëls volgens die Handves van Regte toelaatbaar is om dissipline in die klaskamer te handhaaf.

1.6 AFBAKENING VAN DIE STUDIEVELD

Die studieveld is eerstens afgebaken deur middel van 'n begripsverheldering van die belangrikste begrippe wat in die studie ter sprake kom. Ten tweede is die omvang van die studie afgebaken.

1.6.1 Begripsverheldering

Die volgende begrippe word hieronder verhelder: **opvoeders, plattelandse hoërskole, regmatige, dissiplinêre maatreëls, bevoegdhede en effektiewe klaskamerbestuur.**

(a) Opvoeders

In hierdie studie verwys die begrip **opvoeder** na enige persoon wat leerders in 'n openbare skoolopset onderrig, opvoed en/of oplei (HAT 2005, s.v. "opvoeder"). Artikel 1 van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (RSA 1998(b)) verskaf die volgende definisie: "Educator means any person who teaches, educates or trains other persons or who provides professional educational services, including professional therapy and education psychological services, at any public school, further education and training institution, departmental office or adult basic education centre and who is appointed in a post on any educator establishment under this Act." Vir die doel van hierdie studie word persone wat aangestel is om uitsluitlik buite-kurrikulêre werksaamhede te verrig en persone wat professionele terapie of opvoedkundige sielkundige dienste by 'n skool lewer, egter nie as opvoeders beskou nie. Met **opvoeders** word verder slegs dié persone bedoel wat 'n toepaslike kwalifikasie by 'n tersiêre instelling (byvoorbeeld 'n universiteit of onderwyskollege) verwerf het en by SARO geregistreer is in terme van artikel 21(1) van die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders 31 van 2000 (RSA 2000b).

(b) Plattelandse hoërskole

Die begrip **hoërskole** verwys na skole waar leerders van graad 8 tot graad 12 onderrig ontvang (HAT 2005, s.v. "hoërskool"). Vir die doel van hierdie studie sluit dit ook die hoërskoolafdeling van gemengde skole (dit wil sê skole wat uit 'n laer- en hoërskoolafdeling bestaan) in.

Die begrip **plattelandse hoërskole** verwys in hierdie studie na hoërskole wat in plattelandse dorpe geleë is, met ander woorde dorpe wat geïsoleerd in landelike gebiede voorkom en nie deel uitmaak van 'n breë metropool nie (HAT 2005, s.v. "platteland"). George, Mosselbaai, Albertinia en Riviersonderend word byvoorbeeld in die konteks van hierdie studie as plattelandse dorpe beskou. Hoewel George deesdae soms as 'n stad gereken word omdat dit toenemend bebou en uitgebrei word, het dit steeds die eienskappe van ander plattelandse dorpe soos Mosselbaai.

(c) Regmatige

Volgens die HAT (2005, s.v. "regmatig") verwys **regmatig** na dít wat "volgens reg of ooreenkomstig die wet" is. "Regmatige" dui in die konteks van hierdie studie op die bepaling van die Handves van Regte (RSA 1996a), die Skolewet (RSA 1996b) en ander

wetgewing wat op die verhouding tussen die opvoeder en die leerders in die klaskamer van toepassing is.

(d) Dissiplinêre maatreëls

“Dissiplinêr” verwys in die algemeen na dít wat deur dissipline of tug gekenmerk word (HAT 2005, s.v. “dissiplinêr”), en maatreëls is handeling met ‘n bepaalde doel om sake te reël (HAT 2005, s.v. “maatreël”). Met die oog op hierdie studie verwys **dissiplinêre maatreëls** dus na handeling wat deur die opvoeder uitgevoer word (maatreëls wat deur hom/haar toegepas word) wanneer leerders hulle wangedra sodat dissipline in die klaskamer bewerkstellig of herstel kan word sodat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind.

(e) Bevoegdhede

Die woord “bevoeg” beteken volgens die HAT (2005, s.v. “bevoeg”) “geregtig” of “gemagtig”. Die begrip **bevoegdhede** verwys dus in die konteks van hierdie studie na die magtiging wat opvoeders uit hoofde van die reg het, of die optrede waarop hulle geregtig is, om regmatige dissiplinêre maatreëls in die klaskamer toe te pas (RSA 2002, paragraaf 3.5.2).

(f) Effektiewe klaskamerbestuur

Die begrip **klaskamerbestuur** verwys na die opvoeder se bestuur van die klaskamer met die doel dat die betrokke leerders optimale geleentehede sal hê om onderrig te ontvang en te leer.

Effektiewe klaskamerbestuur verwys na klaskamerbestuur wat die gewenste effek of uitwerking het (HAT 2005, s.v. “effektief”), naamlik die verskaffing van optimale geleentehede vir onderrig en leer aan alle leerders. Effektiewe klaskamerbestuur verwys dus in hierdie studie na die leidende rol wat die opvoeder speel om leerders, leerhulpmiddels en ander hulpbronne in die klaskamer op só ‘n manier te bestuur dat optimale onderrig en leer gefasiliteer kan word. Een van die faktore wat ‘n opvoeder se klaskamerbestuur bemoeilik en wat in hierdie studie bespreek sal word, is dissiplinêre probleme.

(g) Lyfstraf

Die dokument *Alternatives to Corporal Punishment* (RSA 2000a:6) definieer lyfstraf soos volg:

Any deliberate act against a child that inflicts pain or physical discomfort to punish or contain him/her. This includes, but is not limited to, spanking, slapping, pinching, paddling or hitting a child with a hand or with an object, denying or restricting a child's use of the toilet, denying meals, drink, heat and shelter, pushing or pulling a child with force, forcing the child to do exercise.

Dit het egter tydens die navorsing se jare as opvoeder in 'n verskeidenheid skole duidelik geword dat baie opvoeders die toediening van oorveë (klappe deur die gesig met die plat hand) as heeltemal losstaande van lyfstraf beskou. Om hierdie rede het die navorsing besluit om in die vraelys en tydens die onderhoud tussende lyfstraf (bedoelende hou op die boude met 'n rottang of plak) en oorveë (bedoelende klappe deur die gesig met die opvoeder se plat hand) te onderskei.

1.6.2 Omvang van die studie

Die omvang van die studie is afgebaken deurdat slegs sekere hoërskole in die Suid-Kaapse platteland vir hierdie studie gekies is. Daar is dus nie op skole in een kring of distrik gekonsentreer nie. Opvoeders in skole met verskillende historiese agtergronde (histories swart, bruin en wit skole) is gebruik om sodoende 'n beter insig te verkry in die wyse waarop opvoeders in hierdie verskillende skole leerderwangedrag ervaar en hanteer, met spesifieke verwysing na hulle kennis oor hulle bevoegdhede ten opsigte van die handhawing van klaskamerdisipline. Leerderregte wat opvoeders se bevoegdhede in hierdie verband kan beperk, het vanselfsprekend ook tydens die studie ter sprake gekom.

Verder kan opvoeders se dissiplinêre bevoegdhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls nie bespreek word sonder om hulle verpligtinge in hierdie verband in ag te neem nie. Daar word dus ook na laasgenoemde verwys, hoewel die fokus telkens meer op opvoeders se bevoegdhede as hulle verantwoordelikhede val.

1.7 HOOFSTUKINDELING

In Hoofstuk 1 word die inleiding en agtergrond van die ondersoek verskaf, sowel as die probleemstelling, die doel en doelstellings van die ondersoek, die beskrywing van die ondersoekmetode, die betekenis van die ondersoek en 'n begripsverheldering.

Hoofstuk 2 verskaf 'n teoretiese agtergrond vir die ondersoek, onder andere met betrekking tot die bepalinge van die Grondwet (RSA 1996a) ten opsigte van dissiplinêre probleme in die klaskamer. Watter dissiplinêre bevoegdhede het die opvoeder in hierdie verband, en op watter wyse word hierdie bevoegdhede beïnvloed deur byvoorbeeld die beperkingsklousule en die regte van leerders? Verder word die opvoeder se bestuur van

sy/haar klaskamer as deel van die breër skoolbestuurstelsel ook in hierdie hoofstuk ondersoek.

Hoofstuk 3 bevat 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingsontwerp en -metode, sowel as 'n ontleding van die data wat versamel is. Tabelle en grafieke wat die statistiese (kwantitatiewe) ontleding van die data illustreer, word ook verskaf.

In Hoofstuk 4 word die bevindinge van die ondersoek bespreek, en gevolgtrekkings word na aanleiding hiervan gemaak en aan die hand van bestaande literatuur bespreek. Aanbevelings word op grond van die empiriese ondersoek en bestaande literatuur gemaak, byvoorbeeld ten opsigte van wat presies opvoeders se bevoegdhede behels ten opsigte van die toepassing van praktiese dissiplinêre maatreëls (om te verhoed dat sekere leerders die onderrigleerproses ontwig), en die wyse waarop dit deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder kan word.

Die Afrikaanse en Engelse vraelys wat tydens die studie as primêre data-versamelingsmetode gebruik is, word as onderskeidelik Aanhangsel A en B aangeheg. Aanhangsel C bevat die transkripsie van 'n onderhoud wat met een van die deelnemers gevoer is as voorbeeld van die semi-gestruktureerde onderhoude wat as tweede data-versamelingsmetode gebruik is. Die brief van die Wes-Kaap Onderwysdepartement waarin toestemming verleen word dat die studie by die geselekteerde skole mag plaasvind, word as Aanhangsel D aangeheg.

1.8 METODOLOGIESE BESKRYWING

1.8.1 Navorsingsontwerp

Die ontwerp en navorsingsmetode wat in die studie gebruik is, is deels kwalitatief en deels kwantitatief as gevolg van die aard van die studie (sien 3.2 vir meer besonderhede). Subjektiewe data is versamel, maar hierdie data is ook kwantitatief ontleed sodat meer data onttrek kon word. Key (1997) beskryf subjektiewe data as data gebaseer op die persepsies van die mense in die steekproef. Birnbaum (2005) omskryf dit soos volg:

Qualitative research is concerned with the opinions, experiences and feelings of individuals. These subjective data are gathered through direct encounters with individuals, through interviews, observation or, in our case, students' written responses.

Die doel van hierdie navorsing was om 'n gevallestudie in slegs vyf hoërskole te doen om inligting te versamel oor hoërskoolopvoeders in die Suid-Kaap se toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer binne die raamwerk van die Handves van Regte (RSA 1996a). Volgens Rule en John (2011:7) kan gevallestudies gebruik word om 'n beter

begrip van en insig in 'n spesifieke kwessie te verkry deurdat 'n ryk beskrywing van die betrokke kwessie bekom word, ook binne breër kontekste.

In aansluiting hierby was die doel van die studie nie noodwendig om die resultate na 'n groter populasie (byvoorbeeld opvoeders in Suid-Afrika) te veralgemeen nie, maar eerder om te begryp watter probleme hoërskoolopvoeders by die geselekteerde skole in die Suid-Kaap ondervind met betrekking tot die uitoefening van hulle dissiplinêre bevoegdhede om dissiplinêre maatreëls toe te pas, en om dan praktiese aanbevelings te maak oor byvoorbeeld watter dissiplinêre maatreëls regmatig is en verseker dat leerderregte steeds gerespekteer word.

1.8.2 Navorsingsmetode

(a) Steekproefneming

Daar is in hierdie studie van doelbewuste steekproefneming gebruik gemaak, deurdat die opvoeders van vyf voorafbepaalde plattelandse hoërskole in die Suid-Kaap vir die steekproef gebruik is.

Die aard en grootte van hierdie skole wissel: drie van die skole is in relatief groot plattelandse dorpe geleë en het meer as 1 000 leerders elk, terwyl die ander twee skole in klein dorpie geleë is en minder as 1 000 leerders elk het. Twee van die groter skole is in onderskeidelik histories bruin en swart gemeenskappe geleë. Hoewel die ander drie skole in histories wit gemeenskappe geleë is, het hierdie skole in 'n meerdere of mindere mate 'n multikulturele samestelling. Met "multikultureel" word bedoel dat die verskillende rassegroepe eie aan die demografiese samestelling van die betrokke streek in hierdie skole ingesluit en aanvaar word (Wikipedia 2011).

Doelbewuste steekproefneming verseker dus dat die studiepopulasie hoërskole in histories bruin, swart en wit gemeenskappe in die Suid-Kaapse platteland insluit en dat die groottes van die skole varieer.

(b) Data-versameling

Daar is besluit om gestruktureerde vraelyste te gebruik om data te versamel, omdat meer opvoeders se insette op hierdie manier verkry kon word as wat byvoorbeeld met persoonlike onderhoude moontlik sou wees. Op hierdie manier kon die insette van al die opvoeders in 'n spesifieke skool binne 'n paar dae verkry word. Hierdie vraelyste het oop en geslote vrae bevat.

Die feit dat die vraelyste anoniem was, het verseker dat deelnemers eerlik kon antwoord, aangesien geen antwoord na 'n spesifieke deelnemer teruggevoer kan word nie. Aangesien anonimiteit egter nie verseker dat deelnemers noodwendig eerlik of akkuraat is in die beantwoording van vraelyste nie, was dit uiters belangrik dat deelnemers vooraf deeglik moes verstaan hoe belangrik dit was dat hulle eerlik moes wees.

Die betroubaarheid van die inhoud van die vraelys is bepaal deur 'n loodsondersoek te doen en die relevante literatuur vooraf te raadpleeg. Sewe opvoeders het die vraelys tydens die loodsfase voltooi, waarna bepaalde veranderinge daaraan aangebring is.

Nadat toestemming van die Wes-Kaap Onderwysdepartement en die onderskeie prinsipale verkry is, is die vraelyste aan alle opvoeders by die betrokke vyf skole beskikbaar gestel. Die betrokke opvoeders is vooraf ingelig oor die doel en belang van die studie vir die opvoederspraktyk en wat presies van hulle verwag word. Opvoeders wat nie aan die studie wou deelneem nie, is op geen manier tot deelname gedwing nie.

Die fokus van die studie was egter aanvanklik te wyd, wat sou verhoed dat die navorsingsvrae voldoende aangespreek word. Die navorser het gevolglik ook later van 'n addisionele data-versamelingsmetode gebruik gemaak, naamlik semi-gestruktureerde onderhoude met twee deelnemers van elke skool. Die inligting wat met hierdie onderhoude versamel is, is gebruik om die data wat deur middel van die vraelyste versamel is, te verifieer.

(c) Data-ontleding

Die inhoud van die vraelyste en die data wat met onderhoude verkry is, is noukeurig en doelgerig ontleed, aangesien daar gepoog is om inligting te verkry om doelstellings 1, 3 en 4 van die navorsingstudie aan te spreek: (i) die deelnemende opvoeders se kennis van hulle bevoegdheede en verantwoordelikhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer (doelstelling 1); (ii) hulle kennis van leerders se regte en verantwoordelikhede in die klaskamer (doelstelling 1); (iii) hulle beskouing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer (doelstelling 3); en (iv) probleme wat hierdie opvoeders in die klaskamer ervaar ten opsigte van die handhawing van dissipline (doelstelling 4). Op hierdie manier kon daar bepaal word watter dissiplinêre maatreëls die deelnemende opvoeders in die klaskamer toepas en of hierdie maatreëls regmatig is, asook watter probleme hierdie opvoeders ervaar ten opsigte van die praktiese toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer in die geval van byvoorbeeld ongehoorsame leerders.

Wat doelstelling 2 van die studie betref, naamlik om te bepaal hoe opvoeders se bevoegdheede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls deur die Handves van Regte (spesifiek leerderregte) beïnvloed word, is 'n deeglike literatuurstudie gedoen

om hierdie doelstelling deur die bestudering en interpretasie van regsbronne en ander literatuur aan te spreek. Ook die tweede deel van doelstelling 4, naamlik om te bepaal hoe die handhawing van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder kan word, is deur middel van 'n literatuurstudie aangespreek.

Die navorsingsmetode wat tydens die verwerking van die versamelde data gebruik is, is dus inhoudsontleding. Deelnemers se kommentaar in elk van die bogenoemde vier areas is deeglik en sistematies ondersoek en ontleed om bepaalde tendense of patrone te identifiseer. Die data is dan verder ontleed met inagneming van bestaande literatuur en eie ervaring om sodoende afleidings daaruit te kon maak.

Nadat die navorser bogemiddelde goeie terugvoer op die vraelys ontvang het (78%), het sy besluit om die vraelys ook kwantitatief te interpreteer en te ontleed deur die opstel van 'n indeks en deur gebruik te maak van kruistabulering met die Kruskal-Wallis-, ANOVA-, Mann-Whitney- en Chi-kwadraattoets. Dit het die navorser in staat gestel om nie net meer data uit die vraelyste te onttrek nie, maar ook om 'n verhouding tussen bepaalde veranderlikes wat nie deur kwalitatiewe inhoudsontleding duidelik geblyk het nie, te ontbloot. Kruger, De Vos, Fouché en Venter (2005:239) maak die stelling dat kruistabulering die betekenis van die data 'n bietjie duideliker maak. Omdat kruistabulering egter net 'n beskrywingstegniek is, moes die Chi-kwadraattoets gedoen word ten einde te bewys dat daar statisties 'n merkwaardige verhouding tussen twee spesifieke veranderlikes is (Kruger *et al.* 2005:239). Hierdie kwessie word in Hoofstuk 3 in meer besonderhede omskryf. Let daarop dat aangesien hierdie 'n kwalitatiewe studie is, die navorser deurgaans na die opvoeders wat aan die studie deelgeneem het as "deelnemers" verwys en nie na "respondente" oorgeslaan het waar sy data kwantitatief ontleed het nie.

1.9 SAMEVATTING

Dit is noodsaaklik dat opvoeders 'n deeglike kennis van hulle dissiplinêre bevoegdhede in die klaskamer moet hê. Onkundigheid ten opsigte van hulle dissiplinêre bevoegdhede wat betref die toepassing van dissiplinêre maatreëls wat regtens toelaatbaar is, kan daartoe lei dat leerders wat hulle wangedra, die situasie uitbuit.

Opvoeders behoort nie magteloos te voel wanneer leerders die onderrigleergebeure in die klaskamer ontwig nie. Indien hulle 'n goeie begrip het van wat presies hulle dissiplinêre bevoegdhede is ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls in ooreenstemming met die Handves van Regte (RSA 1996a), hoe hulle as klaskamerbestuurders hierdie dissiplinêre bevoegdhede meer effektief in die klaskamer kan uitoefen en watter praktiese dissiplinêre maatreëls regtens toegelaat word, sal hulle in staat wees om onderrig en leer op 'n meer effektiewe wyse te fasiliteer.

In Hoofstuk 2 word daar deur middel van 'n literatuurstudie ondersoek wat die bepalings van die Grondwet (RSA 1996a) en die Skolewet (RSA 1996b) is ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer, met ander woorde wat die opvoeder se bevoegdhede in hierdie verband is. Die opvoeder se klaskamerbestuur word ook ondersoek met betrekking tot die optimalisering van onderrig en leer in die klaskamer.

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE

INHOUD

2.1	INLEIDING	15
2.2	DIE DOEL VAN DISSIPLINE	17
2.3	DIE OPVOEDER SE BESTUUR VAN SY/HAAR KLASKAMER AS DEEL VAN DIE BREËR SKOOLBESTUURSTELSE	18
2.4	GRONDWETLIKE BEPALINGS WAT KLASKAMERDISSIPLINE REGULEER	20
2.4.1	Die Handves van Regte	20
2.4.2	Die interpretasie van die Handves van Regte	21
2.4.3	Die beperking van regte (artikel 36 van die Grondwet)	23
	(a) <i>Die regte van die kind (artikel 28 van die Grondwet)</i>	26
	(b) <i>Die reg op onderwys (artikel 29 van die Grondwet)</i>	28
2.4.4	Die reg op menswaardigheid (artikel 10 van die Grondwet)	30
2.4.5	Die reg op vryheid en sekerheid van die persoon (artikel 12 van die Grondwet)	31
2.4.6	Die reg op privaatheid (artikel 14 van die Grondwet)	33
2.4.7	Die reg op vryheid van uitdrukking (artikel 16 van die Grondwet)	34
2.4.8	Die reg op administratiewe geregtigheid (artikel 33 van die Grondwet)	35
2.5	OPVOEDERS SE BEVOEGDHEDE TEN OPSIGTE VAN DIE HANDHAWING VAN DISSIPLINE IN DIE KLASKAMER	38
2.5.1	Basiese beginsels	38
	(a) <i>Die opvoeder as privaat persoon</i>	38
	(b) <i>Die opvoeder as persoon wat uit sy/haar gesagsposisie optree en dissipline uitoefen</i>	38
2.5.2	Lyfstraf	39
2.5.3	Regmatige dissiplinêre maatreëls	41
2.6	SAMEVATTING	44

2.1 INLEIDING

Die reg is deur die mens geskep om sy/haar verhoudings met ander persone te reguleer, byvoorbeeld 'n leerder se regsverhouding met sy/haar opvoeder of medeleerders. In hierdie regsverhouding word die fundamentele regte van een party teenoor die ooreenstemmende pligte en verantwoordelikhede van die ander party opgeweeg.

Minderjariges is geneig om as gevolg van onder andere hulle geestelike onvolwassenheid regsreëls en regulasies te verontagsaam, wat dan die afdwing van diesulke regsreëls noodsaak. Moswela (2008:94) maak die volgende opmerking in hierdie verband:

These rights and conventions, particularly the rights of the child, are continuously being challenged and blamed for causing what some refer to as “unprecedented lawlessness” among the youth who wittingly or unwittingly wrongly interpret their rights in a similar way some people wrongly interpret the concept of ‘democracy’ as boundless or irresponsible freedom.

Dat leerderdissipline in Suid-Afrikaanse skole ‘n wesenlike probleem is, blyk uit verskeie navorsingsbronne (“Discipline in SA schools” 2010; Smit 2010:1-2; Khuluse 2009:10; Schulze & Steyn 2007:691-2), sowel as mediaberigte en -briewe (“Dissipline in skole ruk hand uit” 2010; “Dissipline en akademie” 2009; Els 2009; “Streng kinders, gehoorsame ouers” 2009).

Na die totstandkoming van demokrasie in 1994 is wetgewing in Suid-Afrika daargestel wat ‘n paradigmaskuif van opvoeders vereis het ten opsigte van die wyse waarop dissipline in skole toegepas is. Die Grondwet wat in 1996 in werking getree het (RSA 1996a), het die grondslag gelê vir onderrig en leer met die klem op menseregte en menswaardigheid, wat beteken dat niemand op ‘n onmenslike manier gestraf of behandel mag word nie (Smit 2010:34). Die Skolewet (RSA 1996b) stel dit byvoorbeeld duidelik dat geen opvoeder lyfstraf aan ‘n leerder mag toedien nie. Verder vereis Artikel 8(2) van die Skolewet (RSA 1996b) dat ‘n gedragskode deur die skool se beheerliggaam opgestel moet word. Hierdie veranderinge het onder meer meegebring dat dissiplinêre maatreëls in skole ook aangepas moes word (Smit 2010:35).

Opvoeders is in die posisie waar hulle leerders wat hulle wangedra, moet dissiplineer deur dissiplinêre maatreëls toe te pas wat in lyn is met die bepalings van die Grondwet (1996a) en Skolewet (1996b). Dit is dus belangrik dat prinsipale en opvoeders die bepalings wat betrekking het op skooldissipline en strafmaatreëls moet ken en bekend moet wees met die betrokke regsbegrippe, -beginsels en -prosedures (Moswela 2008:103-4; Joubert *et al.* 2004:79). Daar is egter tans ‘n mate van onsekerheid aangaande die formulering en toepassing van skoolreëls en regmatige dissiplinêre maatreëls in skole – opvoeders sowel as ouers is skynbaar onseker oor wat presies deur die Handves van Regte toegelaat of verbied word (Moswela 2008:93; Roos 2003:481-482). Roos (2003:497) maak die volgende stelling in hierdie verband:

Research on learner discipline illustrates one aspect beyond doubt: the intended flexibility of legal provisions on school rules and disciplinary measures unfortunately also tend to create uncertainty among its users. It is expected of governing bodies, often consisting of persons with no legal training, to draft rules that conform to intricate legal requirements.

Hierdie hoofstuk ondersoek die bepalings van die Grondwet (RSA 1996a) en die Skolewet (RSA 1996b) ten opsigte van die hantering van dissiplinêre probleme in die klaskamer, spesifiek met betrekking tot wat die opvoeder te doen staan in gevalle waar leerders die onderrigleersituasie ontwig. Daar word dus gepoog om te bepaal wat die opvoeder se bevoegdhede in hierdie regsverhouding behels en watter dissiplinêre maatreëls die opvoeder regtens mag toepas om so 'n situasie te hanteer sodat hy/sy kan verhoed dat bepaalde leerders op onregmatige wyse inbreuk maak op die res van die leerders in die klas se reg om onderrig te ontvang en te leer. Hierdie ondersoek word onder meer gedoen om die tweede doelstelling van die navorsingstudie direk aan te spreek, naamlik om te bepaal hoe opvoeders se bevoegdhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls deur die Handves van Regte (spesifiek leerderregte) beïnvloed word (sien 4.2-4.6). Ook die tweede aspek van doelstelling 4, naamlik om te bepaal hoe die handhawing van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder kan word, is deur middel van 'n literatuurstudie aangespreek (sien 4.8.3).

Die funksie en eienskappe van 'n skool se gedragskode word ook kortliks aan die hand van die toepaslike bepalings in die Skolewet bespreek, aangesien dit uiteindelik 'n belangrike rol speel in die opvoeder se praktiese kennis van wat hom/haar in die klaskamer te doen staan in situasies waar leerders die onderrig-/leergebeure ontwig. Verder word die opvoeder se bestuur van sy/haar klaskamer as deel van die breër skoolbestuurstelsel ondersoek met die oog op die optimalisering van onderrig- en leergeleenthede.

2.2 DIE DOEL VAN DISSIPLINE

Kinders is afhanklik van opvoeding ten einde die status van volledige volwassenheid te bereik (Wolhuter & Oosthuizen 2003:440). Sonder opvoeding – en die nodige gepaardgaande dissipline – kan die kind nie gelei, gevorm en toegerus word om daardie volwassenheid te bereik nie. 'n Voorvereiste hiervoor is egter volgens Knoetze (2004:1) die aanvaarding van gesag deur die kind en die verantwoordelike uitoefening van dissipline (gesag) deur die opvoeder en ouers. Knoetze (2004:1) is van mening dat opvoeding veral te make het met “die opskerpings van die gewete by die kind, dit wil sê die ontwikkeling van 'n innerlike dissipline of gehoorsaming aan die gesag van die norme van behoortlikheid”. Elke leerder is 'n mens met potensiaal, maar daardie potensiaal moet deur opvoedende onderwys ontwikkel word (Wolhuter & Oosthuizen 2003:441).

'n Duidelike onderskeid moet tussen die konsepte “dissipline” en “straf” getref word (WKOD 2007; Joubert *et al.* 2004:78). Dissipline gaan oor positiewe gedragsbeheer wat daarop gemik is om toepaslike gedrag te bevorder en selfdissipline en selfbeheer in leerders te ontwikkel. Straf is slegs 'n faset van dissipline – 'n korrektiewe maatreël wat 'n

oortreder opgelê word wanneer hy/sy die gevolge van wangedrag moet dra om sodoende die ordelike samelewing van die skool te handhaaf. Straf word gewoonlik gekoppel aan 'n proses waardeur die norme en waardes van die meerderheid leerders, ouers en opvoeders ondersteun word.

Volgens riglyne wat deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD 2007) uitgegee is en die dokument *Alternatives to Corporal Punishment* (RSA 2000a:9), wat reeds in 2000 vrygestel is, moet dissipline, eerder as straf, proaktief en konstruktief gebruik word sodat leerders 'n korrektiewe en konstruktiewe opvoedkundige benadering sal ervaar waarbinne hulle kan leer om selfbeheer toe te pas, ander te respekteer en die gevolge van hulle dade te aanvaar. Hierdie benadering tot positiewe gedragsondersteuning verteenwoordig 'n fokusverskuiwing vanaf 'n fokus op tekortkominge en beheer na 'n ontwikkelings- en helende benadering. Dit sal leerders in staat stel om te ontwikkel ten opsigte van 'n verantwoordelikhedsin, die bou van verhoudings en 'n groter gevoel van welsyn (RSA 1998a, paragraaf 1.4 & 1.6). Hierdie benadering vind ook gestalte in die Grondwet (RSA 1996a), die Skolewet (RSA 1996b) en die spesifieke uitkomst van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, waar die verantwoordelikhedsbeginsel vooropgestel word (Departement van Onderwys 2002:7-8).

2.3 DIE OPVOEDER SE BESTUUR VAN SY/HAAR KLASKAMER AS DEEL VAN DIE BREËR SKOOLBESTUURSTELSEL

Dit is belangrik om te onthou dat die opvoeder kragtens sy/haar dienskontrak verplig is om sy/haar werk te doen, met ander woorde om onderwys te gee. Om dit te kan doen, het die opvoeder die verantwoordelikheid en plig om dissipline in die klaskamer te handhaaf (Coetzee, Van Niekerk & Wydeman 2011:215). Die opvoeder het die reg om te eis dat hy/sy nie verhinder mag word in die uitvoering van hierdie kontraktuele verpligting nie. Die leerder sal altyd die grense toets en die opvoeder sal altyd die gesag en verantwoordelikheid hê om die leerder tot orde te roep (SARO 2006; SAOU 2006a:18). Die skool het egter die ondersteuning van die ouerhuis nodig in hierdie verband – in die *Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners* (RSA 1998a:6.1a) word dit duidelik gestel dat die ouers of voogde die uiteindelijke verantwoordelikheid vir leerders se gedrag dra, en dat daar van hulle verwag word om die skool te ondersteun en van hulle kinders te verwag om alle skoolreëls en -regulasies te gehoorsaam. Die ouers bly die primêre opvoeders en moet bemagtig word om daardie rol te verstaan en doeltreffend te verrig (SAOU 2006a:18).

Benewens die primêre doel van die skool, naamlik om toe te sien dat effektiewe onderrig en leer plaasvind, het dit ook (sekondêr) 'n opvoedingsfunksie, naamlik om leerders toe te rus en voor te berei vir 'n selfstandige en verantwoordelike volwasse lewe (RSA 1998a:1.4). Die opvoeder se opvoedingsgesag verskil egter van dié van die ouers. Waar die ouers se gesag deur ouerlike liefde gedryf word, is die gesag van die opvoeder ten diepste gerig op die bevordering van die onderrigleertaak van die skool. Tydens die uitvoering van hierdie funksie kom die opvoedingstaak van die skool natuurlik ook ter sprake, maar dit is altyd sekondêr tot die primêre onderrigleerfunksie van die skool (Van der Walt 2003:343).

Die Skolewet (1996b) plaas 'n verpligting op skoolbeheerliggame en opvoeders om te verseker dat dissipline binne skole gehandhaaf word. Die Kode van Professionele Etiek, soos opgestel deur die Suid-Afrikaanse Raad van Opvoeders (SARO), plaas 'n verdere verpligting op opvoeders om die veiligheid en beste belang van leerders voorop te stel (WKOD 2007).

In elke skool of organisasie is daar dus 'n gesagstruktuur teenwoordig wat in die reg gegrond is. In hierdie gesagstruktuur is daar altyd 'n sekere gesagsorde. 'n Persoon (byvoorbeeld 'n opvoeder) ontvang gesag van 'n hoër gesaghebbende (byvoorbeeld die prinsipaal) wat dit aan die opvoeder delegeer. Dit gee aan die opvoeder die bevoegdheid om gesag uit te oefen oor (onder andere) die leerders, asook die reg om gehoorsaamheid en respek van sy/haar ondergeskiktes te verwag (RSA 1998a:5.1; SAOU 2006(d):32). Gesag geld nie absoluut nie, maar word in 'n spesifieke regsverhouding uitgeoefen en word gekenmerk deur verantwoordelikheid en toerekenbaarheid.

Die beoefening van onpartydigheid en regverdigheid teenoor diegene wat in die opvoeder se sorg is, naamlik die leerders, is onontbeerlik wanneer laasgenoemde onder die opvoeder se sorg is. Die rede hiervoor is omdat die kwessie van regverdigheid, redelikheid, geregtigheid, gelykheid, menslikheid en verantwoordelikheid voortdurend na vore kom in die geval van litigasie tussen die opvoeder en leerder(s) wat in sy/haar sorg is (Moswela 2008:97).

Volgens Van der Walt (2003:344) hou die vryheid wat mense in 'n samelewing geniet, direk verband met die wyse waarop gesaghebbers hulle gesag en bevoegdheid (die vermoë om gesag uit te oefen) toepas. Die bestuurstyl van die opvoeder speel dus 'n bepalende rol in leerders se reaksie op sy/haar optrede (Coetzee *et al.* 2011:215; SAOU 2006a:15). Van der Walt (2003:345) verduidelik hierdie stelling aan die hand van die outokratiese en laissez-faire-benadering tot gesagsuitoefening. In 'n outokratiese opset, waar die opvoeder absolute gesag uitoefen op grond van sy/haar gesagsposisie as opvoeder, word die vryheid van die ondergeskiktes (die leerders) ingeperk, aangesien hulle voortdurend uitgelewer is aan die wispelturigheid van die opvoeder in die vorm van

onbillike en onvoorspelbare reëls en maatreëls. Wanneer 'n opvoeder egter 'n laissez-faire-benadering tot dissipline volg, verstaan die leerders eweneens nie presies waar die grense vir aanvaarbare gedrag lê nie en is hulle nooit seker wat om van die opvoeder te verwag met betrekking tot die toepassing van dissiplinêre maatreëls nie.

Een van die grootste probleme in die onderwys is die feit dat die opvoeder besig is met onderwys wat toekomsgerig is, terwyl die hele leefwêreld van die leerder gerig is op die "hier en nou" en die onmiddellike bevrediging van al sy/haar behoeftes. In so 'n geval (waar die leerder weinig of geen toekomsvisie het nie en gevolglik geen sin in die onderrig-/leergebeure kan sien nie) sal daar altyd probleme wees met dissipline (SAOU 2006a:16). Indien die opvoeder die leerder wel op laasgenoemde se vlak probeer ontmoet, en daardie leerder steeds dissiplinêre probleme veroorsaak, is dit belangrik dat die opvoeder sy/haar gesag moet afdwing. Die probleem dat opvoeders nie altyd seker is oor wat hulle regtens mag doen om dissipline in die klaskamer te handhaaf nie, is hier weer ter sprake – opvoeders kan nie gesag afdwing indien hulle nie weet wat hulle regte en bevoegdhede in die klaskamer is en gepaste dissiplinêre maatreëls met selfvertroue kan toepas wanneer dit nodig is nie.

2.4 GRONDWETLIKE BEPALINGS WAT KLASKAMERDISSIPLINE REGULEER

In hierdie gedeelte word die grondbeginsels en interpretasie van die Handves van Regte kortliks bespreek, sowel as bepaalde kwessies en regte wat in die Grondwet omskryf word.

2.4.1 Die Handves van Regte

Die fundamentele menseregte waarop die demokrasie in Suid-Afrika gegrondves is, word vervat in Hoofstuk 2 (Handves van Regte) van die Grondwet (RSA 1996a). Volgens artikel 7(1) van die Handves van Regte is hierdie regte daarop gemik om onder andere die demokratiese waardes van menswaardigheid, gelykheid en vryheid te verseker. Verder bepaal artikel 8(4) van die Grondwet (RSA 1996a) dat 'n regs subjek (met ander woorde ook leerders in skoolverband) geregtig is op die regte in die Handves van Regte in die mate waarin die aard van die regte en die aard van daardie regs subjek dit vereis. Spesifieke bepalings is byvoorbeeld van toepassing op leerders in skoolverband, onder meer die regte van die kind (artikel 28), die reg op onderwys (artikel 29) en die beperking van regte volgens die beperkingsklousule (artikel 36).

'n Handves van Regte was tradisioneel daartoe beperk om die vertikale verhouding tussen die regs subjek (byvoorbeeld die opvoeder of leerder in hierdie verband) en die staat te reguleer, maar dit gaan in hierdie opsig nou verder en erken dat die skending van regte

in privaatregtelike verhoudings net so destruktief kan wees as dié waaraan die staat hom skuldig kan maak (Currie & De Waal 2006:43). Daarom is die Handves van Regte nie daartoe beperk om individue teen die staat te beskerm nie, maar beskerm dit ook individue (in sommige gevalle direk en in ander gevalle indirek) teen die skending van hulle regte deur ander individue. Die Handves van Regte het dus vertikale en horisontale toepassing (Currie & De Waal 2006:43).

Fundamentele regte en vryhede is egter nie absoluut nie – dit word begrens deur die regte van andere sowel as deur belangrike sosiale belange, byvoorbeeld openbare orde, veiligheid, gesondheid en demokratiese waardes (Currie & De Waal 2006:163). Die Handves van Regte bevat dus 'n algemene beperkingsklousule (artikel 36) wat spesifieke kriteria daarstel vir die regverdiging van beperkings van die regte in die Handves.

Slegs die leerderregte wat relevant is vir hierdie studie sal vervolgens bespreek word, met ander woorde slegs dié wat moontlik betrekking kan hê op dissiplinêre probleme in die klaskamer en die opvoeder se toepassing van dissiplinêre maatreëls. Uit die aard van die saak val die grootste klem op die regmatige beperking van die regte van leerders wat oortree het. Die opvoeder is in hierdie regsverhouding met gesagsbevoegdheids beklee om dissiplinêre maatreëls af te dwing. Die beperkingsklousule (artikel 36) gee leiding aan die opvoeder oor hoe om die beperking van regte op 'n regmatige wyse aan te pak, met ander woorde in watter mate bepaalde regte van leerders wat dissiplinêre probleme veroorsaak, wel beperk mag word. Leerders se reg op onderwys en hulle reg dat hulle beste belang van deurslaggewende belang is, word ook in hierdie afdeling bespreek.

2.4.2 Die interpretasie van die Handves van Regte

Die betekenis van 'n grondwetlike bepaling hang af van die konteks waarbinne dit gebruik word. 'n Groot deel van grondwetlike interpretasie gaan dus oor die vasstelling van die konteks waarbinne daar betekenis gegee moet word aan 'n spesifieke grondwetlike bepaling. Soms is die konteks voor die hand liggend (of minstens onkontroversieel) en is dit onwaarskynlik dat die betekenis van 'n bepaling tot 'n dispuut sal lei. Ander bepalings sal weer heel waarskynlik aanleiding gee tot argumente oor die korrekte interpretasie daarvan (Currie & De Waal 2006:146). Die regte in die Handves van Regte word in algemene, niespesifieke terme geformuleer (Bekink & Brand 2000:176). Hierdie regte moet dus deur howe geïnterpreteer word om dit in die spesifieke konteks van 'n saak of geval toe te pas, en hierdie toepassing op spesifieke situasies en omstandighede het noodwendig argumentering en kontroversie tot gevolg (Currie & De Waal 2006:146).

Die bepalings van die Grondwet moet in konteks gelees word om die doel daarvan vas te stel. Volgens Currie en De Waal (2006:153) het "konteks" hier 'n enger en breër

betekenis. In die breër sin behels konteks die historiese en politiese agtergrond van die Grondwet, terwyl dit in die enger sin dui op die konteks wat deur die grondwetlike teks self verskaf word.

Regte moet daarom nie net binne hulle sosiale en historiese konteks verstaan word nie, maar ook in hulle tekstuele konteks. Kontekstuele interpretasie in laasgenoemde sin word ook “sistematiese” interpretasie genoem. Sistematiese interpretasie erken dat die Grondwet ‘n dokument in geheel is en dat dit nie gelees moet word asof dit uit ‘n reeks individuele, geïsoleerde bepalings bestaan nie (Currie & De Waal 2006:156).

Grondwetlike interpretasie moet egter met omsigtigheid gebruik word. Currie en De Waal (2006:158) identifiseer twee potensiële gevare in hierdie verband. Die eerste gevaar is om konteks te gebruik om regte te beperk in plaas daarvan om dit te interpreteer. Die Handves van Regte verskil van die meeste ander grondwetlike tekste in die sin dat dit ‘n tweestapbenadering volg: eerstens interpretasie en daarna beperking. Die wyse waarop die regte van verskillende partye teen mekaar opgeweeg word, of waarop ‘n party se reg teenoor die openbare belang opgeweeg word, moet plaasvind in terme van die kriteria wat in artikel 36 uiteengesit word. Konteks moet dus ten eerste slegs gebruik word om die doel of betekenis van ‘n bepaling vas te stel. Die tweede gevaar waarna hierbo verwys word, is dat kontekstuele interpretasie gebruik kan word as ‘n kortpad om “irrelevante” fundamentele regte te elimineer. In ooreenstemming met die beginsel van die oppergesag van die Grondwet moet ‘n hof ‘n wet of optrede wat bevraagteken word, teen alle moontlike bepalings van die Handves van Regte toets, ongeag of die applikant daarop reken. Kontekstuele interpretasie behoort nie gebruik te word om slegs die “mees relevante reg” te identifiseer en daarop te fokus nie (Currie & De Waal 2006:158).

Die doel van die interpretasie van regte is om die betekenis van ‘n bepaling in die Handves van Regte te bepaal om sodoende vas te stel of die gedrag ter sprake teenstrydig is met daardie bepaling. Interpretasie behels dus twee ondersoeke: Eerstens moet die betekenis (waaronder die doel) en reikwydte van ‘n reg bepaal word, en daarna moet bepaal word of die gedrag waaroor die dispuut of onsekerheid gaan, teenstrydig is met daardie reg (Currie & De Waal 2006:145).

In hierdie hoofstuk word hoofsaaklik op die eerste van bogenoemde ondersoeke gefokus, naamlik om die betekenis van bepaalde regte in die Handves van Regte te ondersoek. Voorbeelde van gedrag wat teenstrydig is met sodanige regte al dan nie sal ook in sommige gevalle verskaf word. Daar moet onthou word dat grondwetlike interpretasie meer behels as bloot die vasstelling van die letterlike betekenis van ‘n spesifieke bepaling. Selfs wanneer daar ‘n oënskynlik voor die hand liggende letterlike betekenis is wat aan ‘n grondwetlike bepaling gegee kan word, kan die behoorlike interpretasie van die bepaling meebring dat daar verder as daardie betekenis gekyk word.

'n Belangrike en deurslaggewende bepaling in die interpretasieklausule, artikel 39 van die Grondwet (RSA 1996a), is dat wanneer die Handves van Regte geïnterpreteer word, die betrokke hof, tribunaal of forum waardes moet bevorder wat 'n oop en demokratiese samelewing, gebaseer op menswaardigheid, gelykheid en vryheid, onderlê.

Verder verwys artikel 39(1) na die gebruik van internasionale reg. In *S v Makwanyane* (in Currie & De Waal 2006:159) maak die hof die stelling dat beide bindende en niebindende internasionale reg gebruik kan word as instrumente vir interpretasie, en dat internasionale ooreenkomste en gewoontereg 'n raamwerk kan verskaf waarbinne die Handves van Regte geëvalueer en verstaan kan word. Vir hierdie doel kan die besluite van tribunale soos die Verenigde Nasies Raad op Menseregte, die Inter-Amerikaanse Kommissie vir Menseregte en die Europese Hof van Menseregte riglyne verskaf ten opsigte van die korrekte interpretasie van spesifieke bepalings (Currie & De Waal 2006:159).

2.4.3 Die beperking van regte (artikel 36 van die Grondwet)

- (1) Die regte in die Handves van Regte kan slegs kragtens 'n algemeen geldende regsvoorskrif beperk word in die mate waarin die beperking redelik en regverdigbaar is in 'n oop en demokratiese samelewing gebaseer op menswaardigheid, gelykheid en vryheid, met inagneming van alle tersaaklike faktore, met inbegrip van –
 - (a) die aard van die reg;
 - (b) die belangrikheid van die doel van die beperking;
 - (c) die aard en omvang van die beperking;
 - (d) die verband tussen die beperking en die doel daarvan; en
 - (e) 'n minder beperkende wyse om die doel te bereik.
- (2) Behalwe soos in subartikel (1) of in enige ander bepaling van die Grondwet bepaal, mag geen regsvoorskrif enige reg wat in die Handves van Regte verskans is, beperk nie.

Artikel 36 van die Grondwet (RSA 1996a)

Ingevolge artikel 7(3) van die Grondwet (RSA 1996a) word die regte in die Handves van Regte begrens deur die beperkings waarna daar in artikel 36 verwys word om die regte van die betrokke persone (of partye) en kompeterende regte met mekaar te balanseer. Artikel 36, wat as die algemene beperkingsklausule bekend staan, magtig die beperking van fundamentele regte mits sekere vereistes nagekom word.

“Beperking” is volgens Currie en De Waal (2006:164) 'n sinoniem vir “inbreukmaking” (*infringement*), of dalk eerder “regverdigbare inbreukmaking”, aangesien 'n regsreël wat 'n reg beperk, in wese inbreuk maak op daardie reg. Dit is dus nie altyd ongrondwetlik om inbreuk te maak op fundamentele regte nie. Wanneer 'n inbreukmaking in ooreenstemming met die kriteria in artikel 36 geregverdig kan word, is dit grondwetlik geldig (Currie & De Waal 2006:164).

In gevalle waar 'n fundamentele reg beperk word, moet die persoon of party wat die beperking probeer regverdig, kan aantoon waarom hy/sy meen dat die beperking redelik en regverdigbaar is in 'n oop en demokratiese samelewing gebaseer op menswaardigheid, gelykheid en vryheid. Om dit te kan doen, moet hy/sy kan aantoon dat die doel van die beperking belangrik is, dat daar geen ander manier is om daardie doel te bereik wat minder ingrypend is ten aansien van die betrokke reg nie, en dat die doel van die beperking in die betrokke omstandighede belangriker is as die negatiewe gevolge daarvan (Harms & Pillay 2006:55). Verder moet regte nie verder beperk word as wat nodig is om die betrokke doel te bereik nie (Currie & De Waal 2006:176). Die Grondwet laat dus die regmatige beperking van regte toe, maar vereis dat sodanige beperking regverdigbaar moet wees (Currie & De Waal 2006:164).

Hoe belangriker die reg in 'n demokratiese bestel geag word, hoe strenger is die vereistes waaraan voldoen moet word om daardie reg op 'n grondwetlike wyse te beperk (Harms & Pillay 2006:55). Indien die betrokke reg egter nie van deurslaggewende belang is vir 'n oop en demokratiese samelewing nie, en waar inbreukmaking op die reg nie so ernstig is nie, sou die persoon of party wat die beperking probeer regverdig, 'n groter mate van beweegruimte hê. Hoewel die doel van die beperking steeds belangrik is, is dit nie van soveel kritieke belang nie (Harms & Pillay 2006:58).

Wanneer hierdie beginsel op die handhawing van dissipline in die onderwys van toepassing gemaak word, impliseer dit dat die opvoeder, as draer van regsgezag in die klaskamer, wel die bevoegdheid het om bepaalde fundamentele regte van leerders in sekere gevalle te beperk ten einde die onderrig- en leerproses in die klaskamer te bevorder. Sodanige beperking moet egter regverdigbaar wees binne 'n oop en demokratiese samelewing (gebaseer op menswaardigheid, gelykheid en vryheid) en die doel van die beperking moet proporsioneel wees ten opsigte van die reg wat beperk word (RSA 1996a, artikel 36(1)).

Die opvoeder is kragtens sy/haar diensverhouding en die ondersteunende wetgewing die gesagsfiguur in die klaskamer en skool. Dit beteken dat hy/sy in sy/haar regsverhouding met die leerder 'n gesagsdraer is terwyl die leerder die ondergeskikte posisie beklee. Ingevolge die opvoeder se diensverhouding is hy/sy verplig om te alle tye dissipline in die klaskamer en skool te handhaaf sodat onderrig en leer suksesvol kan plaasvind (SAOU 2006a:15). Opvoeders word dus op grond van hulle professie deur die reg met gesag beklee, wat insluit dat hulle die bevoegdheid het om leerders te dissiplineer. Verder word die mate van gesag wat hulle mag uitoefen, ook bepaal deur die feit dat hulle in 'n publiekregtelike verhouding met leerders staan en dus met staatsgesag beklee is.

'n Opvoeder het dus die regsbevoegdheid om as 'n dissiplinêre maatreël bepaalde regte van 'n leerder in te kort om hierdie doel te bereik, byvoorbeeld deur sy/haar vryheid

van beweging in te perk deur sodanige leerder met detensie ná skool te straf, solank sy/haar ouers betyds daarvoor ingelig word en die veiligheid van die leerder verseker word (RSA 1998a, paragraaf 10.1). Wanneer 'n leerder byvoorbeeld aggressief raak en 'n bedreiging vir hom-/haarself of andere inhou, het die opvoeder die bevoegdheid om sodanige leerder te bedwing (RSA 1998a, paragraaf 7.3). In die proses mag die leerder se reg op vryheid en sekerheid van die persoon dus tydelik beperk word. Sodanige bedwang moet egter redelik wees en daarop gerig wees om skade te verhoed. Daar word dus voorgestel dat die verwydering van die leerder uit die situasie (byvoorbeeld uit die klaskamer) en/of beslaglegging op enige voorwerp onder beheer van sodanige leerder (byvoorbeeld 'n skerp voorwerp of wapen) aanvaarbare vorme van bedwang is (Roos 2003:495). Die beperking van die leerder se regte (die reg op vryheid en sekerheid van die persoon en die reg op privaatheid) moet egter regverdigbaar wees kragtens die beperkingsklousule (artikel 36).

Buiten dat die opvoeder 'n professionele persoon is en dus beklee is met regsgeasag as gevolg van sy/haar professionele status, staan hy/sy in die skool in die plek van die ouer (*in loco parentis*). Dit beteken dat daar van die opvoeder verwag word om dieselfde mate van sorg ten opsigte van die leerders te handhaaf as 'n sorgsame ouer (WKOD 2007). Solank die leerder dus onder die opvoeder se beheer staan, is laasgenoemde ook met gesag soortgelyk aan dié van die ouer beklee en het daardie opvoeder die reg om die leerder tydens die tyd wat hy/sy die skool, enige skoolfunksie, skooluitstappie of skoolverwante aktiwiteite bywoon, in ooreenstemming met die gedragskode te beheer, te dissiplineer en sy/haar gedrag te korrigeer (RSA 1998a, paragraaf 3.7).

Die opvoeder het ingevolge sy/haar diskresionêre bevoegdheid verskeie belangrike keuses om uit te oefen wat betrekking het op die regte en verpligtinge van die leerder, byvoorbeeld ten opsigte van die erns van die oortreding, of die leerder daarvoor gestraf moet word en watter vorm van straf toepaslik is. Een van die funksies van die skool se gedragskode is om die opvoeder te help om sodanige besluite te neem. Op hulle beurt word daar van leerders verwag om hulle aan die gesag en beheer van diegene wat *in loco parentis* optree, te onderwerp en alle redelike en regmatige instruksies te gehoorsaam (Shaba 2003:75).

Die regte wat leerders in die klaskamer het, kan slegs opgeëis word wanneer die betrokke individue die ooreenkomstige verpligtinge waarop daardie regte steun, nakom. Daarom is dit belangrik dat leerders reeds op 'n vroeë ouderdom moet besef dat enige regte wat hulle het, gepaard gaan met bepaalde verpligtinge, onder andere jeens hulle medeleerders en die opvoeder. Hulle begrip van hierdie kwessie is belangrik vir hulle ontwikkeling as verantwoordelike lede van 'n demokratiese samelewing.

Volgens die riglyne wat die Skolewet verskaf ten opsigte van die daarstelling van 'n gedragskode vir leerders (RSA 1998a, paragraaf 5.5), het leerders die verantwoordelikheid om te leer en in alle gebiede hulle volle potensiaal te bereik, en moet hulle aktief deelneem aan die leerproses.

Verder bepaal die Universele Verklaring van Menseregte (VN 1948) dat onderwys op die volle ontwikkeling van die menslike persoonlikheid en op die versterking van respek vir fundamentele regte en vryhede gerig moet wees. Hieruit volg dat elke leerder dus tydens sy/haar skooljare ook moet leer om die regte van andere te respekteer, insluitend dié van die opvoeder en sy/haar medeleerders.

Wanneer 'n leerder inbreuk maak op die regte van andere deur nie sy/haar ooreenkomstige verantwoordelikhede na te kom nie, het die opvoeder die bevoegdheid om bepaalde regte van daardie leerder in die gegewe situasie in te perk, maar hierdie regte ingedrang word nooit weggeneem nie. Hierdie inperking van regte is tydelik en duur slegs so lank as wat nodig is om die individu(e) wie se regte geskend is, te beskerm, en ook sodat die toepaslike dissiplinêre aksie deur die opvoeder geneem kan word (SAOU 2006(c):16).

'n Verdere kwessie wat ter sprake kom tydens 'n bespreking van die beperking van regte in skoolverband, is die regte van die kind (artikel 28) en leerders se reg op onderwys (artikel 29). Hierdie twee regte word vervolgens kortliks aan die hand van die beperkingsklousule bespreek.

(a) Die regte van die kind (artikel 28 van die Grondwet)

- (2) 'n Kind se beste belang is van deurslaggewende belang in elke aangeleentheid wat die kind raak.

Artikel 28 van die Grondwet (RSA 1996a)

Die skool het 'n sorgplig teenoor al sy leerders, waarvolgens die kinders se beste belange voorop gestel moet word. Met die oog hierop moet opvoeders *in loco parentis* optree, aangesien hulle die rol van 'n verantwoordelike ouer vervul terwyl die leerders onder hulle sorg is (Smit 2010:34).

Volgens Shaba (2003:15) is dit belangrik dat elkeen wat in die onderwys betrokke is, die regte van kinders moet ken soos dit in artikel 28 van die Grondwet (RSA 1996a) vervat word. Kragtens artikel 28(3) dui "kind" op 'n persoon jonger as 18 jaar, en sluit dit dus leerders in. Leerders in skole is meestal minderjarig, met die gevolg dat hulle toerekeningsvatbaarheid verskil van dié van volwassenes. Die optrede van leerders kan dus nie aan dieselfde standaard gemeet word as dié van volwassenes nie.

Bogenoemde kwessie, tesame met die beginsel van die beste belang van die kind word van toepassing wanneer byvoorbeeld besluite met betrekking tot sy/haar regte geneem moet word. Wanneer aansprake op leerderregte – of die beperking van hierdie regte – beoordeel word, is die vraag na wat in die beste belang van die kind is, dus deurslaggewend.

Oosthuizen, Roux en Van der Walt (2003:376) maak die stelling dat wanneer die ongedisiplineerdheid of wangedrag van een leerder 'n bedreiging word vir of die harmonie van onderrig en leer steur, moet die vraag gevra: Moet die kollektiewe reg van die leerders op 'n veilige omgewing wat bevorderlik is vir leer, nie beskerm word teen die ongedisiplineerdheid en wangedrag van die individu nie? Oosthuizen *et al.* (2003:376) het gevind dat die Hooggeregshof van Suid-Afrika herhaaldelik in die guns van die kollektiewe reg van leerders op 'n ordelike omgewing wat bevorderlik is vir onderrig en leer, beslis het. Dit impliseer dat hoewel die klem op leerderdisipline 'n prospektiewe benadering is wat daarop fokus om voorkomend en korrektief te wees eerder as op straf, daar tye is wanneer die kollektiewe belange van die groep swaarder weeg as dié van die individuele oortreder, en daar is in so 'n geval geen alternatief as om die oortreder te straf (en/of selfs tydelik uit die klaskamersituasie te verwyder in sommige gevalle) (Smit 2010:37; Oosthuizen *et al.* 2003:377).

Die gemeneregbeginnsel dat 'n kind se beste belange van deurslaggewende belang is in elke saak wat die kind raak, is in Art. 28(2) ingesluit as 'n basiese fundamentele reg (Oosthuizen *et al.* 2003:376-7). Dit maak dit die Staat se plig om leerders teen geweld te beskerm en hulle veiligheid te verseker sodat die skool se opvoedkundige pligte nagekom kan word. Prinsloo (2005:459) maak die stelling dat skole en opvoeders, as verteenwoordigers van die Staat, daarvoor verantwoordelik is om te rapporteer en selfs in te gryp wanneer hulle ook al bewus word van 'n kind op wie se regte volgens Art. 28 van die Handves van Regte (RSA 1996a) inbreuk gemaak word. Pligsversuim is om nie op te tree wanneer daar 'n plig is om wel op te tree nie (Smit 2010:34; Beckmann & Russo 1998:3). Daarom kan opvoeders nie hulle plig om toesig te hou oor leerders op laasgenoemde afskuif om ander leerders te monitor nie en hulle dan aanspreeklik hou wanneer 'n ongeluk plaasvind nie (Smit 2010:34).

Dit bring dus ook mee dat 'n opvoeder nie die reg het om uit die klaskamer te stap en die klas in chaos agter te laat wanneer hy/sy byvoorbeeld moedeloos is met 'n bepaalde leerder wat hom/haar wangedra nie, aangesien dit nie in die beste belang van die res van die leerders sou wees om só op te tree nie. So 'n opvoeder moet óf self daardie leerder met toepaslike dissiplinêre maatreëls straf óf die prinsipaal se hulp inroep om die leerder te hanteer.

Dit is in die beste belang van die betrokke leerder om te leer om die regte van andere te respekteer tydens die daaglikse gang van die lewe, aangesien 'n kind wat hom/haar gedurig skuldig maak aan die skending van andere se regte, bes moontlik later in sy/haar lewe met die gereg sal bots. Dit is dus belangrik vir daardie leerder dat hy/sy reeds op 'n jong ouderdom leer – ook deur middel van dissiplinêre maatreëls – dat sy/haar regte in die eerste plek nie absoluut is nie, maar slegs geld solank dit nie inbreuk maak op die regte van ander persone nie, en dat dit in die tweede plek altyd gepaard gaan met bepaalde verpligtinge.

Hierdie kwessie dui weer eens op die belangrikheid daarvan dat elke opvoeder ten volle bewus moet wees van die dissiplinêre maatreëls wat regtens beskikbaar is en watter maatreëls in spesifieke gevalle toepaslik is, en wanneer dit aanvaarbaar is om bepaalde regte van leerders wat dissiplinêre probleme veroorsaak, tydelik te beperk. Dit is ook belangrik dat wanneer 'n opvoeder 'n dissiplinêre maatreël toepas en/of sekere leerderregte beperk, hy/sy bewus moet wees van die doel wat hy/sy daarmee wil bereik, en dat hy/sy oortuig is dat dit wel in die beste belang is van beide die leerder wat hom/haar wangedra het en die res van die klas.

Teen die agtergrond van die Grondwet (RSA 1996a) word dissiplinêre maatreëls byvoorbeeld as onredelik beskou (WKOD 2007, paragraaf 3) wanneer:

- 1) dit oormatig is en op nalatige wyse geadministreer word,
- 2) dit fisieke of sielkundige pyn en skade berokken,
- 3) daar geen duidelike rede vir die vir die strafmaatreël is nie, en
- 4) dit nie ouderdomtoepaslik is nie.

Wanneer 'n opvoeder 'n bepaalde leerder wat die onderrig-/leergebeure herhaaldelik ontwrig en nie na tereg wysings wil luister nie, uit die klaskamer stuur, kom 'n verdere kwessie ter sprake, naamlik sy/haar reg op onderwys.

(b) Die reg op onderwys (artikel 29 van die Grondwet)

- (1) Elkeen het die reg –
 - (a) op basiese onderwys, met inbegrip van basiese onderwys vir volwassenes; en
 - (b) op verdere onderwys, wat die staat, deur middel van redelike maatreëls, in toenemende mate beskikbaar en toeganklik moet maak.

Uittreksel uit artikel 29 van die Grondwet (RSA 1996a)

Leerders se reg op onderrig sluit die reg in om alle klasse by te woon, om onderrig te ontvang en te leer in al die goedgekeurde vakke, om gebruik te maak van alle skoolfasiliteite en dat hulle potensiaal ten volle ontwikkel word (RSA 1996a, paragraaf 4.7.5).

Leer is egter 'n aktiewe proses aan die kant van die leerder, nie die opvoeder nie. Die opvoeder gee wel onderrig en poog om 'n klaskamermilieu daar te stel wat geskik is vir optimale onderrig en leer, maar leer kan nie by die leerder plaasvind as hy/sy nie gewillig is om aktief aan die onderrig-/leergebeure deel te neem nie. Indien 'n bepaalde leerder nie gewillig is om te leer en deel te neem aan klaskamergebeure nie, kan leer eenvoudig nie by daardie leerder plaasvind nie. Dit is dus duidelik dat dit nie net die opvoeder se verantwoordelikheid is om leerders se potensiaal te ontwikkel nie, maar ook dié van die leerders self. Leerders het die plig om hulle tydens klasse aan hulle skoolwerk toe te wy, werkopdragte en huiswerk wat aan hulle opgelê word, te voltooi en werk in te haal wat as gevolg van afwesigheid gemis is (RSA 1998a, paragraaf 5.2).

Wanneer 'n bepaalde leerder die onderrig-/leergebeure herhaaldelik ontwig sonder om hom/haar aan die opvoeder se tereg wysings te steur, het daardie opvoeder volgens die SAOU (2006b) die bevoegdheid om so 'n leerder tydelik toegang tot die klaskamer te weier.² Sodanige leerder maak inbreuk op sy/haar medeleerders se reg om onderrig te ontvang en te leer en verbeur daarom tydelik sy/haar eie reg op onderwys. Die argument dat 'n opvoeder sodanige leerder uit die klas mag stuur, is egter nie 'n eenvoudige kwessie nie. Die betrokke leerder het immers in enige dissiplinêre handeling die reg op administratiewe geregtigheid (soos vervat in artikel 33 van die Grondwet en vereis in artikel 8 van die Skolewet). Verder is dit ook nie maklik om te bewys dat die ontneming van onderrig in die beste belang van 'n leerder (artikel 28) is nie. Die skrywer erken gevolglik dat hoewel tydelike uitsetting uit die klaskamer wel deur die SAOU as 'n regmatige dissiplinêre maatreël beskou word, ander maatreëls wat minder beperkend op die leerder se reg tot onderwys sal inwerk (byvoorbeeld detensie) by voorkeur gebruik moet word. Die omstandighede van elke geval sal egter die regverdigbaarheid al dan nie van die beperking van die leerder se reg tot onderwys beïnvloed – om 'n leerder uit die klaskamer te stuur, kan wel in uiterste gevalle die enigste uitweg wees.

Dieselfde geld wanneer 'n leerder sodanige wangedrag toon dat dit daartoe lei dat hy/sy uit 'n skool geskors of gesit word omdat hy/sy sy/haar eie reg op onderwys in daardie skool tydelik (skorsing) of permanent (uitsetting) verbeur het. In hierdie geval weeg die groter groep (die res van die klas, of die leerders in die skool) se reg op onderwys swaarder as dié van die klasontwrigter. Sodanige leerder kan egter steeds op al sy ander regte aanspraak maak. Die leerder sal byvoorbeeld steeds geregtig wees op administratiewe geregtigheid en sy reg op menswaardigheid.

Wanneer 'n opvoeder egter kies om die klaskamer te verlaat wanneer 'n leerder(s) die klaskamergebeure ontwig, in plaas daarvan om die situasie behoorlik te hanteer

² Hiermee word nie skorsing bedoel nie, maar slegs tydelike weiering om 'n leerder in die klaskamer toe te laat. Dit kan byvoorbeeld slegs vir die duur van 'n lesperiode wees.

(byvoorbeeld deur die belhamel(s) te straf), het dit tot gevolg dat die beste belang van die res van die leerders in daardie klaskamer (wat hulle wel goed gedra het) nie gedien word nie, aangesien daar inbreuk gemaak word op hulle reg om onderrig te ontvang en te leer (sien ook “Die regte van die kind” onder 2.4.3(a)).

Soos vroeër genoem, sou die opvoeder ook sy/haar plig versuim om toesig te hou oor die leerders in sy/haar klas en sodoende hulle veiligheid te verseker indien hy/sy die klaskamer verlaat as gevolg van leerderwangedrag (Smit 2010:34). Die opvoeder mag dus nie sy/haar plig om oor leerders toesig te hou, op laasgenoemde afskuif nie, aangesien die opvoeder self aanspreeklik is daarvoor om in ‘n toesighoudende hoedanigheid op te tree (Smit 2010:34).

2.4.4 Die reg op menswaardigheid (artikel 10 van die Grondwet)

Elkeen het ingebore waardigheid en die reg dat daardie waardigheid gerespekteer en beskerm word.

Artikel 10 van die Grondwet (RSA 1996a)

Volgens artikel 1 van die Grondwet is menswaardigheid ‘n sentrale waarde van die waardestelsel wat deur die Grondwet daargestel word. Die waarde van menswaardigheid word beskerm en bevorder deur onder andere die erkenning van ‘n reg op menswaardigheid in die Handves van Regte (Currie & De Waal 2006:273). Dit word in howe as ‘n morele basis vir die toepassing van ander fundamentele regte gebruik, sowel as om ‘n klimaat te skep waarin ‘n kultuur van waardes en menseregte gekultiveer kan word, gebaseer op respek en verdraagsaamheid teenoor alle mense (Bray 2004:37-38).

Menswaardigheid speel gevolglik ook ‘n belangrike rol in die balanseringsproses wat nodig is om verskillende regte en waardes in harmonie met mekaar te bring en is dus van sentrale belang in die beperkingsondersoek (Currie & De Waal 2006:273). Wanneer vasgestel moet word of die beperking van ‘n bepaalde fundamentele reg geldig is, dien die reg op menswaardigheid as maatstaf in die proporsionaliteitstoets, aangesien daar volgens die hof baie sterk regverdiging moet wees vir ‘n beperking wat iemand se menswaardigheid aantast (Harms & Pillay 2006:97).

Currie en De Waal (2006:273) maak egter die stelling dat hoewel die deurslaggewende belangrikheid van menswaardigheid in die Grondwet baie duidelik is, die betekenis van die konsep minder duidelik is. Volgens Bray (2004:37) is menswaardigheid ‘n intrinsieke aspek van elke mens en hou dit verband met ‘n persoon se innerlike menslike kwaliteit, selfwaarde en selfagting. Currie en De Waal (2006:273) beskryf menswaardigheid as die bron van ‘n persoon se inherente reg op vryheid en fisieke integriteit, waaruit ‘n aantal ander regte ook spruit, byvoorbeeld die waarborg teen wrede, onmenslike of vernederende

straf en die reg op privaatheid (Harms & Pillay 2006:97). Menswaardigheid verskaf ook die basis vir die reg op gelykheid: aangesien alle mense menswaardigheid in gelyke mate besit, moet almal ook behandel word volgens die beginsel dat almal in dieselfde mate respek waardig is (Currie & De Waal 2006:273).

Menswaardigheid gaan hand aan hand met die begrip *ubuntu*, wat sinoniem is met humaniteit, sosiale geregtigheid en regverdigheid. Ubuntu erken die feit dat elke persoon, as 'n menslike wese, geregtig is op onvoorwaardelike respek, waardigheid, waarde en aanvaarding deur die gemeenskap, en ook die gepaardgaande plig het om dieselfde respek, waardigheid, waarde en aanvaarding aan elke ander lid van die gemeenskap te gee (Bray 2004:39). Menswaardigheid is dus nie net 'n universele reg nie, maar ook 'n verantwoordelikheid (Bray 2004:42). Dit beteken dat ook die reg op menswaardigheid 'n "verpligting" as teenkant het.

Opvoeders sowel as leerders het dus die plig om mekaar met menswaardigheid te behandel. Dit geld enersyds die opvoeder se behandeling van leerders, ook tydens die uitoefening van gesag en die toepassing van dissiplinêre maatreëls, waar enige vorm van fisieke of sielkundige mishandeling of vernedering onaanvaarbaar is (Shaba 2003:125). Leerders moet tydens die toepassing van dissiplinêre maatreëls steeds met respek en menswaardigheid behandel word.

Andersyds het leerders ook die verantwoordelikheid om die opvoeder te alle tye met respek en menswaardigheid te behandel – wat hulle liggaamstaal sowel as mondelinge uitlatings teenoor die opvoeder betref. Hierdie stelling word ondersteun deur artikel 31(a) van die *African Charter on the Rights and Welfare of the Child* (OAU 2000), waar dit duidelik gemaak word dat 'n kind die plig het om sy/haar ouers, meerderes en ouer persone te alle tye te respekteer. Leerders het dus byvoorbeeld nie die reg om skeltaal teenoor opvoeders te gebruik of hulle te vloek wanneer hulle ontevrede is met 'n situasie nie, aangesien dit 'n aanduiding is van 'n gebrek aan respek teenoor daardie opvoeder as mens.

2.4.5 Die reg op vryheid en sekerheid van die persoon (artikel 12 van die Grondwet)

- (1) Elkeen het die reg op vryheid en sekerheid van die persoon, waarby inbegrepe is die reg om –
 - (a) nie arbitrêr of sonder gegronde rede vryheid ontnem te word nie;
 - (b) nie sonder verhoor aangehou te word nie;
 - (c) vry te wees van alle vorme van geweld van hetsy openbare hetsy private oorsprong;
 - (d) op geen wyse gemartel te word nie; en

- (e) nie op 'n wrede, onmenslike of vernederende wyse behandel of gestraf te word nie.
- (2) Elkeen het die reg op liggaamlike en psigiese integriteit, waarby inbegrepe is die reg –
 - (a) om besluite oor voortplanting te neem;
 - (b) op sekerheid van en beheer oor die eie liggaam; en
 - (c) om nie sonder hul ingeligte toestemming aan mediese of wetenskaplike eksperimente onderwerp te word nie.

Artikel 12 van die Grondwet (RSA 1996a)

Die reg op vryheid en sekerheid van die persoon sluit ook die reg op liggaamlike en sielkundige integriteit in. Hierdie artikel beskerm die individu onder meer teen die aantasting van sy/haar fisieke integriteit deur middel van geweld en wrede behandeling of straf deur die staat of private individue (Currie & De Waal 2006:292-3). Geweld teen 'n individu is 'n ernstige skending van sy/haar reg op persoonlike sekerheid.

Artikel 12(1)(c) vereis van die staat om individue teen die skending van hulle reg op vryheid en sekerheid van die persoon te beskerm, enersyds negatief deur sigself van sodanige skendings te weerhou, en andersyds positief deur te verhoed dat private individue hulle daaraan skuldig maak om ander persone se reg op vryheid en sekerheid van die persoon te skend, of om hulle daarvan te weerhou (Currie & De Waal 2006:304).

In hierdie studie val die fokus veral op die beskerming van die leerder teen geweld deur die opvoeder tydens die toepassing van dissiplinêre maatreëls. Die bepalings in artikel 12(1)(e) het immers ook betrekking op artikel 10 van die Skolewet (RSA 1996b), wat lyfstraf in skole verbied. Die kwessie van lyfstraf is relevant vir hierdie studie, aangesien dit steeds in sommige Suid-Afrikaanse skole as dissiplinêre maatreël toegepas word, ten spyte daarvan dat dit reeds sedert 1996 verbied word. Matseke (2008:1) ondersteun hierdie stelling:

However, this legislative intervention did not end the use of corporal punishment in schools. Corporal punishment has effectively disappeared from middle class formerly white schools, but it is still relatively common in township schools.

Die opvoeder het die verantwoordelikheid om dissipline só uit te oefen dat die betrokke leerder(s) se reg op vryheid en sekerheid van die persoon nie onregmatig geskend word nie, maar dit gebeur in die praktyk dat opvoeders skynbaar uit moedeloosheid terugval op die gebruik van lyfstraf om dissipline in die klaskamer te probeer handhaaf.

Dit is vanselfsprekend dat geweld liggaamlike sekerheid bedreig. Daar is dus volgens Currie en De Waal (2006:309) geen nodigheid om te oorweeg of een of ander vorm van gewelddadige aanranding 'n skending van die reg op liggaamlike sekerheid inhou nie, aangesien die saak duidelik genoeg is. Waar die inbreukmaking egter meer subtiel is, is dit nodig om te bepaal of dit 'n ernstig genoeg inbreukmaking van die reg op liggaamlike sekerheid is om beskerming te vereis ingevolge artikel 12(2)(b). Nie elke aksie of optrede deur die staat of ander individue wat die aanraak van 'n ander persoon op een of ander manier insluit, veroorsaak sodanige inbreukmaking op hierdie reg dat dit grondwetlike

aandag regverdig nie. Wanneer vasgestel word dat daar op die reg op liggaamlike integriteit inbreuk gemaak word, sal die hof kriteria moet vind om tussen regverdigbare en onregverdigbare inbreukmaking te onderskei (Currie & De Waal 2006:309).

Soos vroeër genoem, kom verskeie ander regte ook tydens die beperking van 'n reg ter sprake, byvoorbeeld tydens die deursoeking van leerders en die toepassing van dissiplinêre maatreëls. Hierdie regte, byvoorbeeld hulle reg op menswaardigheid en die regte van die kind, moet tydens enige sodanige prosedure in gedagte gehou word volgens die beginsels wat vroeër bespreek is.

2.4.6 Die reg op privaatheid (artikel 14 van die Grondwet)

Elkeen het die reg op privaatheid, waarby inbegrepe is die reg dat –

- (a) hul persoon of woning nie deursoek word nie;
- (b) hul eiendom nie deursoek word nie;
- (c) daar nie op hul besittings beslag gelê word nie; of
- (d) daar nie op die privaatheid van hul kommunikasies inbreuk gemaak word nie.

Artikel 14 van die Grondwet (RSA 1996a)

Artikel 14 bestaan uit twee dele: die eerste deel waarborg 'n algemene reg op privaatheid, en die tweede beskerm teen spesifieke skendings van privaatheid deur deursoekings, beslagleggings en die skending van die privaatheid van kommunikasie. Die tweede deel, wat oor spesifieke areas van beskerming handel, vorm deel van die algemene reg op privaatheid (Currie & De Waal 2006:315).

In die klaskamersituasie kan gevalle opduik waar leerders byvoorbeeld wapens, gevaarlike voorwerpe of dwelms in besit het waardeur hulle die veiligheid van medeleerders en die opvoeder in gevaar kan stel en/of die onderrig-/leergebeure in die klaskamer kan ontwig. In sodanige gevalle moet die opvoeder weet hoe om toepaslik en regmatig op te tree om die situasie te hanteer.

Indien daar 'n regverdige en redelike vermoede bestaan dat 'n leerder op die skoolperseel in besit is van 'n gevaarlike voorwerp of onwettige dwelmmiddel, het die prinsipaal of sy/haar gedelegeerde (wat 'n opvoeder kan wees) die reg om sodanige leerder of eiendom in besit van die leerder willekeurig te deursoek daarvoor (RSA 2007, paragraaf 7). 'n Leerder se reg op privaatheid – soos ander regte – is dus nie absoluut nie (RSA 1998a, paragraaf 4.3), en mag ingeperk word wanneer dit die veiligheid en gesondheid van ander persone (byvoorbeeld die opvoeder en/of medeleerders) bedreig en/of inbreuk maak op hulle regte. Daar moet egter in gedagte gehou word dat leerders 'n reg op privaatheid en sekerheid van die persoon het, soos deur die Handves van Regte (RSA 1996a, artikel 14) bepaal, en hierdie reg beskerm hulle teen onredelike deursoekings of beslaglegging (Smit 2010:36).

Die beste belang van die betrokke leerder(s) en dié van die ander leerders by die skool moet egter in ag geneem word voordat 'n leerder se persoon deursoek word. Dit is belangrik om die basiese beginsels van die Handves van Regte (RSA 1996a), naamlik menswaardigheid, gelykheid en die vryheid en sekuriteit van die persoon, te alle tye te handhaaf, veral wanneer dit by willekeurige deursoeking van leerders se persoon of privaat eiendom neerkom (Smit 2010:35). Volgens die Grondwet (RSA 1996a) het elke persoon inherente menswaardigheid en die reg dat dit gerespekteer en beskerm word (Smit 2010:36). Leerders moet byvoorbeeld in privaatheid deur persone van hulle eie geslag deursoek word, verkieslik in die teenwoordigheid van ten minste een ander persoon (RSA 1998a, paragraaf 4.3). Die verskaffing van detail ten opsigte van die deursoekprosedure val egter buite die bestek van hierdie studie.

2.4.7 Die reg op vryheid van uitdrukking (artikel 16 van die Grondwet)

- (1) Elkeen het die reg op vryheid van uitdrukking, waarby inbegrepe is –
 - (a) die vryheid van die pers en ander media;
 - (b) die vryheid om inligting of idees te ontvang of oor te dra;
 - (c) die vryheid van artistieke kreatiwiteit; en
 - (d) akademiese vryheid en vryheid van wetenskaplike navorsing.
- (2) Die reg in subartikel (1) omvat nie –
 - (a) propaganda vir oorlog nie;
 - (b) die aanstigting van dreigende geweld nie; of
 - (c) die verkondiging van haat wat op ras, etnisiteit, geslagtelikheid of godsdiens gebaseer is en wat aanhitsing om leed te veroorsaak, uitmaak nie.

Artikel 16 van die Grondwet (RSA 1996a)

Die vryheid van uitdrukking word deur artikel 16 beskerm: eerstens in die algemeen, maar ook spesifiek met betrekking tot byvoorbeeld die vryheid om inligting en idees te ontvang en oor te dra. Artikel 16(2) plaas egter sekere vorme van uitdrukking buite die bestek van hierdie reg, byvoorbeeld die aanstigting van geweld en sekere vorme van haatspraak (Currie & De Waal 2006:359).

“Uitdrukking” sluit volgens Currie en De Waal (2006:362-3) nie net aktiwiteite soos mondelinge uitdrukking en die dra van sekere items van kleredrag in nie, maar ook fisieke gebare. Volgens hulle behoort elke aksie waardeur 'n persoon probeer om 'n emosie, oortuiging of grief uit te druk, as “uitdrukking” te kwalifiseer, en sal ekspressiewe gedrag waarskynlik makliker aan beperking onderwerp word as spraak. Hoe nader uitdrukking oor die algemeen aan optrede kom, en hoe verder dit verwyder raak van die oordrag van idees en menings, hoe minder beskerming sal dit ingevolge artikel 16 kry. Dit is egter soms bykans onmoontlik om tussen spraak en optrede te onderskei, byvoorbeeld wanneer daar geskree en/of gevloek word. Aangesien daar volgens Currie en De Waal (2006:363) min

waarde in sodanige ekspressiewe gedrag is, kan beperkings daarop maklik geregverdig word.

Hierdie studie fokus veral op die regmatige beperking van leerders se reg op vryheid van uitdrukking deur die opvoeder tydens die handhawing van dissipline in die klaskamer. Hoewel leerders die reg het op vryheid van uitdrukking, is hierdie reg nie absoluut nie. Vulgêre woorde, verset en beledigings word ook nie deur die reg beskerm nie. Wanneer leerders se uitdrukking tot 'n materiële en wesenlike ontwrigting van skoolgebeure, -aktiwiteite en/of die regte van ander lei, mag hierdie reg beperk word, want die ontwrigting van skole en klaskamers en die belediging of vernedering van ander is onaanvaarbaar (RSA 1998a, paragraaf 4.5.1; WKOD 2007). Leerders kan dus nie in die klaskamer toegelaat word om onbeperk uiting te gee aan hulle emosies, idees en griewe nie.

Hoewel elke leerder die reg het om sy/haar griewe te lug, moet dit volgens bepaalde prosedures geskied, en moet klaskamerverwante griewe óf aan die einde van 'n periode óf, indien die tyd dit nie toelaat nie, tydens 'n ander afspraak met die opvoeder gehanteer word. Dit moet ten alle koste vermy word dat 'n leerder tydens die lestyd eise stel, met die opvoeder argumenteer of uiting gee aan 'n slegte humeur – sulke gedrag ontwig die skoolgebeure en is dus onaanvaarbaar (SAOU 2006(c):25; RSA 1998a, paragraaf 4.5.2).

Verder het almal in die klaskamer dieselfde reg op vryheid van uitdrukking, wat insluit die reg om gehoor te word. Daarom het geen leerder die reg om die opvoeder of 'n medeleerder dood te skree, om hulle te onderbreek terwyl hulle besig is om te praat of om iemand anders se opinie belaglik te maak nie (SAOU 2006(c):23).

Dit is dus duidelik dat hoewel almal die reg op vryheid van uitdrukking het, daardie reg gepaard gaan met bepaalde verpligtinge. Leerders het byvoorbeeld die verantwoordelikheid om nie hulle reg op vryheid van uitdrukking tydens lestyd op andere af te dwing en daardie persone in die proses van bepaalde regte te ontnem nie. Die opvoeder as gesagsdraer in die klaskamer moet toesien dat leerders hierdie verantwoordelikheid teenoor mekaar en hom/haar nakom, en mag dus leerders se reg op vryheid van uitdrukking in bepaalde gevalle beperk.

2.4.8 Die reg op administratiewe geregtigheid (artikel 33 van die Grondwet)

- (1) Elkeen het die reg op administratiewe optrede wat regmatig, redelik en prosedureel billik is.
- (2) Elkeen wie se regte nadelig geraak is deur administratiewe optrede het die reg op die verskaffing van skriftelike redes.
- (3) Nasionale wetgewing moet verorden word om aan hierdie regte gevolg te gee, en moet –
 - (a) voorsiening maak vir die hersiening van administratiewe optrede deur 'n hof of, waar dit gepas is, 'n onafhanklike en onpartydige tribunaal;

- (b) die staat verplig om aan die regte in subartikels (1) en (2) gevolg te gee; en
- (c) 'n doeltreffende administrasie bevorder.

Artikel 33 van die Grondwet (RSA 1996a)

Volgens artikel 33(1) van die Grondwet, wat oor administratiewe geregtigheid handel, het elkeen die reg op administratiewe handeling wat regmatig, billik en prosedureel regverdig is. Aangesien die toepassing van dissiplinêre maatreëls 'n administratiewe handeling uitmaak, is dit toepaslik dat leerders se reg op administratiewe geregtigheid ook bespreek word wanneer die opvoeder se bevoegdhede ten opsigte van dissiplinêre maatreëls ter sprake kom.

Meganismes van administratiewe beheer moet verseker dat diegene wat publieke mag tot uitvoering bring, toerekenbaar gehou kan word vir hulle optrede kragtens die Handves van Regte (RSA 1996a). Beginsels van redelikheid, onpartydigheid en billikheid is belangrik vir die ontwikkeling van die beginsel van openbare toerekenbaarheid en moet inderdaad getoets kan word teen die goedgekeurde waardes van die gemeenskap (Maré 2008:6).

Die Skolewet (RSA 1996b) maak voorsiening vir behoorlike regsproses, wat onder meer verseker dat 'n leerder 'n regverdige verhoor sal kry voordat die beheerliggaam hom/haar uit die skool kan skors (RSA 1998a, paragraaf 13.1). Wanneer daar byvoorbeeld beweer word dat 'n leerder enige reël verbreek het wat moontlik skorsing of uitsetting kan vereis, behels administratiewe geregtigheid onder meer dat die leerder na die prinsipaal geneem moet word, wat na die getuienis moet luister en dan moet besluit watter optrede gepas is. Sodanige optrede moet insluit dat die prinsipaal die ouers skriftelik oor die beoogde optrede inlig en reël dat 'n regverdige verhoor deur 'n klein dissiplinêre komitee (tribunaal), bestaande uit lede wat deur die beheerliggaam aangewys word, plaasvind. Hoewel skorsing en uitsetting hierbo as voorbeeld gebruik is, strek administratiewe geregtigheid natuurlik veel wyer en is dit van toepassing op enige administratiewe handeling.

In gevalle waar leerders nie by die skool aanpas nie of voortdurend inbreuk maak op medeleerders se regte, moet hulle ook na die prinsipaal verwys word, wat die situasie in konsultasie met die opvoeder(s) en ouers moet hanteer. Pogings moet aangewend word om die leerder te help om aan te pas. Hy/sy kan byvoorbeeld verwys word na opvoedkundige ondersteuningsdienste. Indien hierdie pogings faal, moet die beheerliggaam uiteindelik 'n besluit neem in die beste belang van daardie leerder en die ander leerders in die skool (RSA 1998a, paragraaf 7.7). Die onaanneemlike gedrag waarna hier verwys word, verwys slegs na geringe inbreuk op andere se regte, aangesien gedrag wat andere in gevaar stel en die regte van andere skend, as ernstige wangedrag beskou word wat skorsing en selfs uitsetting mag regverdig (RSA 1998a, paragraaf 11(a); Roos 2003:495-496).

Wat die billikheid van administratiewe handeling betref, kan onderskei word tussen prosedurele en substantiewe billikheid. Dit word vervolgens kortliks bespreek.

Prosedurele billikheid verwys na die prosedure wat die opvoeder moet volg om dissiplinêr teen 'n leerder op te tree, en beteken dus dat die prosedures wat tydens dissiplinêre optrede gevolg word, regverdig moet wees (Smit 2008:56). Voorbeelde van prosedurele onbillikheid sou wees wanneer 'n leerder nie toegelaat word om sy/haar optrede te verduidelik nie, wanneer sy/haar verteenwoordiger uitgesluit word tydens 'n verhoor, wanneer die redes vir 'n voorsittende beampte se beslissing nie verduidelik word nie, of wanneer die redes in die skriftelike verslag verskil van dít wat tydens die verhoor gesê is (Maré 2008:356-357).

Die reëls van natuurlike geregtigheid behoort altyd deel van 'n dissiplinêre en griewe-prosedure te wees (Deacon 2004:117). Die eerste beginsel van natuurlike geregtigheid berus daarop dat die individu die geleentheid gegun moet word om sy/haar saak te stel voordat enige stappe teen hom/haar geneem word (die *audi alteram partem*-reël). Die klag of klagtes asook enige inligting of feite wat die individu moontlik kan benadeel, moet aan die individu gekommunikeer word ten einde daarop te kan reageer. Die tweede beginsel berus op onpartydigheid (die *nemo iudex in sua causa*-beginsel). Onpartydigheid beteken dat die persoon wat die geskil moet besleg, sonder enige vooropgestelde idees, persoonlike belange of voorkeure 'n objektiewe besluit in belang van geregtigheid moet neem (Deacon 2004:117).

Substantiewe billikheid beteken onder meer dat die substansie wat gebruik word om die beslissing te maak, byvoorbeeld die bewyse wat voorgelê word, duidelik en billik moet wees. Dit gaan dus oor die faktore (dít wat die betrokke leerder wat hom/haar wangedra het, gedoen of gesê het) wat veroorsaak dat daar dissiplinêr teen hom/haar opgetree moet word, en of die opvoeder (of 'n ander persoon) kan bewys dat die leerder wel skuldig is aan die beweerde oortreding (Smit 2008:56). Voorbeelde van substantiewe onbillikheid sou wees wanneer daar geen duidelike rede vir die voorsittende beampte se beslissing of sanksie verskaf word nie, wanneer daar geen regs-basis vir die beslissing is nie, wanneer die beslissing of sanksie nie konsekwent toegepas word nie in vergelyking met wat in soortgelyke dissiplinêre prosedures gedoen is, en wanneer die spesifieke omstandighede in die saak nie in ag geneem word nie (Maré 2008:115-116).

Wanneer 'n opvoeder dus dissiplinêre maatreëls toepas om effektiewe onderrig en leer in die klaskamer te bevorder, moet bogenoemde beginsels van prosedurele en substantiewe billikheid in ag geneem word om te verseker dat daar nie inbreuk gemaak word op die betrokke leerders se reg op administratiewe geregtigheid nie.

Opvoeders moet dus seker maak dat 'n leerder wat van wangedrag verdink word, werklik skuldig is aan die beweerde oortreding en moet die spesifieke omstandighede van

die situasie in ag neem wanneer dissiplinêre stappe gedoen word. Verder moet die leerder die geleentheid gegun word om sy/haar standpunt te stel tydens die dissiplinêre proses en moet die prosedure wat gevolg word wanneer die kwessie ondersoek word en/of dissiplinêre maatreëls toegepas word, te alle tye regverdig wees.

2.5 OPVOEDERS SE BEVOEGDHEDE TEN OPSIGTE VAN DIE HANDAWING VAN DISSIPLINE IN DIE KLASKAMER

In hierdie gedeelte word die regsbevoegdheede van die opvoeder in die klaskamer bespreek, onder meer met betrekking tot regmatige dissiplinêre maatreëls wat toegepas mag word om effektiewe onderrig en leer te bevorder.

2.5.1 Basiese beginsels

Soos reeds genoem, is daar in baie skole die behoefte aan 'n dissiplinêre stelsel wat verseker dat die bevoegdheede van die opvoeder om dissipline te handhaaf, op 'n praktiese wyse gerespekteer word (Mokhele 2006:149; SAOU 2006(d):31). In aansluiting by die bepalings van die Skolewet (RSA 1996b) maak die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) die volgende stellings oor die opvoeder se bevoegdheede (a) as privaat persoon en (b) as opvoeder wat uit sy/haar gesagsposisie optree en dissipline uitoefen:

(a) Die opvoeder as privaat persoon

Die opvoeder het, soos enige ander persoon, die reg om te alle tye met waardigheid en respek behandel te word. Leerders wat minagtende gedrag toon en onaanvaarbare taal teenoor die opvoeder gebruik, skend hierdie reg van die opvoeder (SAOU 2006(c):17).

Die opvoeder het ook die reg om te alle tye teen skeltaal, fisieke en emosionele belediging en aanranding beskerm te word. Leerders wat ongeoorloofde fisieke kontak met die opvoeder maak, verbale aggressie of aggressiewe liggaamstaal toon en/of die opvoeder bespot, teister of doelbewus uittart, maak hulle dus skuldig aan onaanvaarbare gedrag (SAOU 2006(c):17).

(b) Die opvoeder as persoon wat uit sy/haar gesagsposisie optree en dissipline uitoefen

Die opvoeder is bevoeg en het die professionele verpligting om die volle klastyd vir onderrig en leer te gebruik. Leerders wat sonder 'n geldige rede nie aan die begin van die

periode betyds in die klaskamer is nie, verontagsaam skool reëls en die bevele van die opvoeder. Die opvoeder is volgens die SAOU (2006c:17) gemagtig om leerders wat sonder 'n geldige rede laat kom, toegang tot die klaskamer te weier, aangesien laatkommers die skoolreëls oortree en die ander leerders se aandag aftrek en gevolglik die onderrig-/leerproses steur.

Soos vroeër genoem, is die uitstuur uit die klaskamer of die weiering van toegang tot die klaskamer nie 'n eenvoudige kwessie nie. Eerstens is min oortredings ernstig genoeg om die weerhouding van onderrig te regverdig. Tweedens kan die opvoeder nie die veiligheid van 'n leerder wat toegang tot die klaskamer geweier word, waarborg nie. Dit is teenstrydig met die opvoeder se verantwoordelikheid om vir die duur van die lesperiode toesig te hou oor die leerders in sy/haar klas. (Sien in hierdie verband 2.4.3(b): "Die reg op onderwys".)

Die opvoeder het die bevoegdheid om die les sonder ongeoorloofde onderbreking of ontwrigting aan te bied. Leerders moet respek hê vir hulle opvoeders en medeleerders, moet hulle samewerking gee en moet die skool se reëls en gedragskode in die klaskamer nakom (LeadSA bl. 2; "South Africa: Learners commit to promote Bill of Responsibilities" 2011). Leerders wat in die klaskamer rondloop, hulle met aktiwiteite besig hou wat nie met klasaktiwiteite verband hou nie, met mekaar praat oor ander sake as klaswerk, ongeoorloofde geraas of op- of aanmerkings maak, weier om gehoor te gee aan redelike instruksies, ander leerders opstook of die klas op enige ander manier ontwrig, verontagsaam die regsgesag van die opvoeder (SAOU 2006(c):17).

Die opvoeder het ook die bevoegdheid om van leerders te verwag om redelike instruksies uit te voer. Traagheid, argumentering of weiering deur leerders om gehoor te gee aan redelike instruksies is dus onaanvaarbaar (SAOU 2006(c):17).

Verder het die opvoeder die bevoegdheid om te alle tye te verstaan wat in die klaskamer gesê word. Leerders wat aanmerkings maak in 'n taal wat hy/sy nie magtig is nie, toon 'n gebrek aan respek teenoor die opvoeder (SAOU 2006(c):17).

2.5.2 Lyfstraf

Volgens artikel 10(1) van die Skolewet (RSA 1996b) mag geen opvoeder by enige skool lyfstraf aan 'n leerder toedien nie, en artikel 10(2) bepaal dat enige persoon wat subartikel (1) oortree, skuldig is aan 'n misdryf en by skuldigbevinding strafbaar is met 'n vonnis wat vir aanranding opgelê kan word.

Die toepassing van lyfstraf is ook ongrondwetlik omdat dit neerkom op 'n skending van die leerder se reg op gelykheid (artikel 9 van die Grondwet), menswaardigheid (artikel 10), en vryheid en sekerheid van die persoon (artikel 12). Ingevolge artikel 12 van die Grondwet

is lyfstraf inherent gewelddadig en behels dit 'n vernederende aanval op die fisieke, emosionele en psigologiese integriteit van die leerder op wie dit toegepas word (Bray 2004:47). Dit is dus teenstrydig met artikel 12(1) van die Grondwet (RSA 1996a), wat bepaal dat elke persoon die reg het om nie op 'n wrede, onmenslike of vernederende manier behandel of gestraf te word of om op enige wyse gemartel te word nie.

Om hierdie rede kan daar aanvaar word dat dit onwaarskynlik is dat lyfstraf in skole heringestel sal word, ten spyte daarvan dat 'n mens dikwels in die media lees dat baie opvoeders en prinsipale glo dat dit die oplossing vir die huidige dissiplinêre probleme in skole is ("Al meer leerkragte wil lyfstraf toepas" 2006:7; Blaauw 2006:7; Carstens 2007:20; Rademeyer 2006:5).

Tog is dit duidelik dat nie alle skole die regsreëls wat lyfstraf verbied, gehoorsaam nie. Lyfstraf word steeds dwarsoor Suid-Afrika deur opvoeders toegepas, ten spyte van die feit dat dit reeds in 1996 afgeskaf is (Matseke 2008:1; Maree & Cherian 2004:72).

Dit het tydens die navorser se jare as opvoeder in 'n verskeidenheid skole duidelik geword dat baie opvoeders die toediening van oorveë (klappe deur die gesig met die plat hand) as heeltemal losstaande van lyfstraf beskou, hoewel eersgenoemde beslis 'n vorm van lyfstraf is (sien 1.6.1(g) vir 'n definisie van lyfstraf). Sulke opvoeders sal byvoorbeeld ten sterkste ontken dat hulle lyfstraf toepas, maar sonder aarseling toegee dat hulle leerders wel soms deur die gesig klap. Om hierdie rede het die navorser besluit om vir die doel van hierdie studie tussen lyfstraf (bedoelende hou op die boude met 'n rottang of plak) en oorveë (bedoelende klappe deur die gesig met die opvoeder se plat hand) te onderskei.

Die rede vir die volgehoue toepassing van lyfstraf in sommige skole is waarskynlik dat baie opvoeders van mening is dat gedragsprobleme by sommige leerders toeneem in die afwesigheid van lyfstraf (Maree & Cherian 2004:76). Groot klasse en leerderwangedrag regverdig egter steeds nie lyfstraf nie – dit is en bly ongrondwetlik.

Opvoeders en leerders moet eerder die belangrikheid van mediasie en samewerking leer – om niegewelddadige oplossings vir konflik en verskille te soek en toe te pas en om gebruik te maak van 'n behoorlike regsproses (RSA 1998a, paragraaf 4.4.1). Die filosofie van die dissiplinêre stelsel in Suid-Afrika is immers gebaseer op menswaardigheid, respek en bedagsaamheid teenoor ander, en nie op angs of aanranding nie (RSA 1998a, paragraaf 4.4.3). Aangesien opvoeders (insluitende ouers) nie lyfstraf op skool mag toepas nie, moet daar vanselfsprekend ander dissiplinêre maatreëls tot hulle beskikking wees sodat hulle dissipline in hulle klaskamers kan handhaaf wanneer leerders die onderrig-/leergebeure ontwig. Voorbeelde van maatreëls wat opvoeders in sodanige situasies sou kon toepas, word vervolgens kortliks genoem soos dit in bestaande literatuur voorkom.

2.5.3 Regmatige dissiplinêre maatreëls

Die Departement van Onderwys het 'n dokument met die volgende riglyne en wenke verskaf om opvoeders te help om dissipline meer effektief in die klaskamer toe te pas (RSA 2000a, paragraaf 12-14):

- Klaskamerdissipline moet die skool se beleide reflekteer, en samewerking en konsekwensie onder opvoeders sal die dissipline wat individuele opvoeders in hulle klaskamers toepas, versterk.
- Basiese klaskamerreëls moet aan die begin van die jaar opgestel word en deur elke leerder onderteken word. Hierdie reëls kan aan die begin van elke nuwe kwartaal herevalueer word.
- Klaskamerreëls moet regverdig en konsekwent toegepas word.
- Opvoeders moet die leerders in hulle klas leer ken en moet fokus op die bou van verhoudings. Só sal die basis vir oop kommunikasiekanale gevorm word.
- Opvoeders moet die leerproses en -omgewing entoesiasties en professioneel bestuur.
- Opvoeders moet inklusief wees in hulle benadering tot leeraktiwiteite sodat geen leerder uitgesluit voel nie.
- Opvoeders moet leerders die geleentheid gee om sukses te behaal. Leerders wat positief voel oor hulleself en hulle vermoë om sukses te behaal, sal beter leerders word.
- Opvoeders moet leerders toelaat om verantwoordelikheid vir sekere take in die klaskamer te neem. Dit sal hulle vermoë om verantwoordelikheid vir hulleself en hulle gemeenskappe te aanvaar, ontwikkel.
- Opvoeders moet gebruik maak van professionele hulp (byvoorbeeld dié van sielkundiges of gemeenskapsberaders) indien leerders spesifieke probleme in die klaskamer openbaar.

'n Goed bestuurde leeromgewing waar proaktiewe strategieë in plek is, sal die nodigheid vir dissiplinêre maatreëls aansienlik verminder, hoewel dit dit nie heeltemal uit die weg sal ruim nie (RSA 2000a, paragraaf 14). Die WKOD (2007:45-46) stel die volgende "vinnige vaardighede" voor as riglyne om opvoeders se klaskamerbestuur te verbeter:

Tabel 2.1: Vinnige vaardighede (oppervlaktevaardighede)

Leerders se ontoepaslike gedrag	Vinnige vaardighede	Beskrywing/rasionaal
Irriterende of aandagsoekende gedrag	Beplande ignorering Opvoeder reageer nie op die leerder se gedrag nie. Gaan voort met die les asof niks gebeur nie.	Om nie die aandagsoekende gedrag te versterk nie.
Ontwrigting	Naby-beheer Die opvoeder bly in die omgewing van die moontlike ontwrigters of leerders wat reeds ontwrigtende gedrag openbaar. Hy/sy gee selfs van hier af les.	Om negatiewe gedrag te verminder.
Konsentrasieprobleme of ontwrigting	Gebruik van gebaar/teken Vir die leerder wat nie gefokus is op die les nie, gebruik die opvoeder 'n fisiese/verbale aanduiding terwyl hy/sy onderrig gee.	Vestig die leerder se aandag op lesaktiwiteite.
Konsentrasieprobleme of ontwrigting	Ondersteuning met roetine Skep klaskamer rituele om struktuur aan klasaktiwiteite te gee en om sodoende leerders te help om te fokus.	Vestig die leerder se aandag op lesaktiwiteite.
Konsentrasieprobleme of ontwrigting	Stimuleer belangstelling Bou leerders – veral moontlike ontwrigters – se belangstelling in die aanbieding van u les in. Dit toon ook dat u hulle belangstellings waardeer.	Laat die leerder op lesaktiwiteite fokus om ontwrigting te elimineer.
Konsentrasieprobleme of ontwrigting	Ondersteuning deur herstrukturering Sommige leerders bring hulle opgewondenheid, frustrasie en woede die klas binne. Maak voorsiening vir kort aktiwiteite om hulle te kalmeer of hulle gevoelens te heroriënteer (meditasie, musiek, ens.).	Laat leerder op lesaktiwiteite fokus; skep orde (veral ná pouses).
Aggressiewe en anti-sosiale gedrag	Direkte beroep op waardes In moontlike konflik situasies, beroep u op die waardesisteem van leerders (regverdigheid, gelykheid, billikheid, ens.).	Beroep op hulle waardesisteem om as korreksie van hulle negatiewe gedrag te dien.
Aggressiewe en anti-sosiale gedrag; ontwrigting	Voorkomende verwydering Voordat die konflik kan ontstaan, verwyder/neem die kind uit die situasie met 'n doel (stuur leerder gou met 'n briefie kantoor toe, laat die leerder die boeke in die kas pak, ens.).	Verwyder die leerder d.m.v. 'n taak/aktiwiteit om sodoende moontlike aggressiewe gedrag te voorkom.
Woede, aggressie en gevoelens van teneergedruktheid	Ondersteuning d.m.v. humor Verander 'n moontlike konflik situasie in 'n humoristiese situasie. Bied geleentheid vir die leerder om nie verneder te word nie, om beheer te hê oor hom-/haarself en om oor sy/haar gedrag te reflekteer. Verander die verwagte reaksie.	Wanneer leerders emosioneel ontwrig is (bv. woede ervaar, emosioneel teneergedruk voel), gebruik die opvoeder humor.

Volgens die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD 2007:46) behoort opvoeders die meeste situasies in die klaskamer te kan hanteer indien hulle die basiese riglyne ten opsigte van bogenoemde toepas en ook op hulle kreatiwiteit staatmaak. Die vorming en handhawing van goeie verhoudings tussen die opvoeder en die leerders speel ook 'n kernrol in effektiewe klaskamerbestuur.

Wat dissiplinêre maatreëls betref, word dit teen die agtergrond van die Handves van Regte (RSA 1996a) as onredelik beskou wanneer (a) dit oormatig is en op nalatige wyse geadministreer word, (b) dit fisieke of sielkundige pyn en skade berokken, (c) daar geen duidelike rede vir die strafmaatreël is nie, en (d) dit nie ouderdomtoepaslik is nie (WKOD 2007:35).

Dissiplinêre maatreëls moet in verhouding tot die leerder se wangedrag wees en daar moet konsekwent teenoor oortreders opgetree word. Dit kan egter strenger word met herhaalde oortredings. Dit moet dus gegradeer word om voorsiening te maak daarvoor (RSA 1998a, paragraaf 5.1(e)), met skorsing en uiteindelik uitsetting as laaste uitweg.

Hierdie maatreëls kan een of meer van die volgende insluit (RSA 1998a, paragraaf 10.1; RSA 2000a, paragraaf 25-28; Van der Bank 2000:313; Roos 2003:496):

- 'n Tereg wysende blik, 'n mondelinge waarskuwing of 'n geskrewe tereg wysing deur 'n opvoeder of prinsipaal in die geval van geringe oortredings.
- Ekstra werk in een of meer vakke.
- Ekstra skoolwerk tydens pouses of ná skool wat tot die leerder se vordering in die skool en die verbetering van die skoolomgewing sal bydra en onder toesig (detensie) gedoen word, met dien verstande dat wanneer die detensie na skoolure plaasvind, die veiligheid van die leerder verseker word en die ouers betyds daarvoor ingelig word sodat die nodige vervoerreëlings getref kan word. Leerders mag egter nie in afsondering of detensie opgesluit word nie (RSA 1998a, paragraaf 4.4.2).
- Die uitvoer van take wat die persoon wat te na gekom is, sal help.
- Take wat die skoolomgewing sal verbeter, byvoorbeeld tuinwerk of administratiewe take.
- Bekostigbare vergoeding waarop ooreengekom word.
- Die vervanging van beskadigde eiendom.
- Die wegneem van voorregte en/of skorsing uit sekere skoolaktiwiteite, byvoorbeeld om op 'n skooluitstappie of sporttoer te gaan, en/of ander sport- en kulturele aktiwiteite, solank die leerder se skoolwerk nie daardeur benadeel word nie (byvoorbeeld deur 'n leerder te belet om 'n toneelstuk by te woon wat deel uitmaak van die taalsillabus).
- Die beperking van klaskamervoorregte.

- Daaglikse verslae deur 'n leerder wat hom/haar in die klas wangedra aan die prinsipaal of senior opvoeder. Die leerder kan ook 'n verslagvorm dra wat deur elkeen van sy/haar opvoeders voltooi en onderteken moet word sodat die leerder kan besef dat hy/sy dopgehou en gemonitor word.
- Beslaglegging op 'n verbode item, indien van toepassing.
- 'n Stelsel van verdienstelikheid waarvolgens leerders punte (nie akademiese punte nie) verdien of verloor.
- 'n Gesprek met die leerder se ouers/voog om 'n oplossing vir die probleem te probeer vind.
- Gemeenskapsdiens (indien die provinsiale onderwysdepartement toestemming gegee het daarvoor).

Die basiese beginsel is dat alle vorme van dissiplinêre maatreëls in lyn moet wees met leerders se regte. Volgens die *Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners* (RSA 1998a) moet positiewe dissipline bevorder word, selfdissipline ontwikkel word en voorbeeldige optrede gevestig word deur gedrag te reguleer (WKOD 2007). Die maatreëls wat deur die Departement van Onderwys verskaf word (RSA 1998a) en in provinsiale wetgewing genoem word, vorm nie 'n geslote lys nie – dit word in 'n mate steeds aan opvoeders en beheerliggame se diskresie oorgelaat om geskikte dissiplinêre maatreëls te kies en toe te pas, solank die praktiese toepassing daarvan met die algemene regsvereistes ooreenkom. Dissiplinêre maatreëls wat nie ooreenkom met die vereistes, beginsels en doelwitte van die Grondwet (RSA 1996a) en die Skolewet (RSA 1996b) nie, is verbode (Roos 2003:496).

Omdat skorsing en uitsetting 'n geweldig negatiewe impak op leerders kan hê, behoort dit slegs oorweeg te word nadat alle moontlike pogings aangewend is om die leerder se gedrag te korrigeer (RSA 1998a:10.2). Dit is egter 'n aanvaarde dissiplinêre maatreël in gevalle waar 'n leerder hom/haar steeds aan ernstige wangedrag skuldig maak nadat alle ander intervensies toegepas is (WKOD 2007, paragraaf 2-3). Die Skolewet (1996b) bevat baie spesifieke bepalinge met betrekking tot skorsing en uitsetting. Omdat skorsing en uitsetting uiteraard nie maatreëls is wat opvoeders in die klaskamer kan toepas nie, val dit buite die bestek van hierdie studie en is dit dus nie ondersoek nie.

2.6 SAMEVATTING

Effektiewe onderrig en leer kan slegs plaasvind indien elkeen van die betrokke partye (die opvoeders, leerders en ouers) se regte en bevoegdhede eerbiedig word en elke party hulle pligte en verantwoordelikhede nakom. Leerders moet besef dat hulle regte gepaard gaan

met bepaalde verantwoordelikhede, ook in die klaskamer, en opvoeders het vanuit hulle gesagsposisie die verantwoordelikheid en bevoegdheid om dissipline in die klaskamer te handhaaf sodat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind. Dit is dus belangrik dat opvoeders moet weet wat hulle eie bevoegdhede en pligte en dié van die leerders is, eerstens sodat hulle nie as gevolg van hulle onkunde in hierdie verband inbreuk maak op leerders se regte nie, en tweedens sodat hulle sal weet watter dissiplinêre maatreëls toegepas mag word en dit dan met selfvertroue kan toepas waar nodig.

Die handhawing en bevordering van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur, met inagneming van die opvoeder se dissiplinêre bevoegdhede en die feit dat sy/haar optrede teenoor die leerders altyd binne die raamwerk van die Handves van Regte moet geskied, is dus ook in die voorafgaande hoofstuk bespreek.

In Hoofstuk 3 word die data wat versamel is, gekategoriseer en in die vorm van tabelle en grafieke aangebied.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE

INHOUD

3.1	INLEIDING	48
3.2	NAVORSINGSONTWERP	48
3.3	NAVORSINGSMETODE	50
3.3.1	Steekproefneming	50
	(a) <i>Algemeen</i>	50
	(b) <i>Besonderhede van die skole in die steekproef</i>	51
3.3.2	Data-versameling	52
	(a) <i>Keuse van data-versamelingsmetodes</i>	52
	(b) <i>Struktuur en inhoud van vraelyste</i>	53
	(c) <i>Struktuur en inhoud van semi-gestruktureerde onderhoude</i>	54
	(d) <i>Betroubaarheid en geldigheid</i>	56
	(e) <i>Proses van data-versameling</i>	56
3.4	DATA-ONTLEDING	57
3.4.1	Deelnemers se kennis van hulle bevoegdhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls (Doelstelling 1)	58
	(a) <i>Weiering van toegang tot die klaskamer wanneer 'n leerder 10 minute laat is vir 'n lesperiode</i>	59
	(b) <i>Die uitstuur van 'n leerder wat nie wil leer nie en in die proses inbreuk maak op ander leerders se reg om te leer</i>	59
	(c) <i>Opvoeders se bevoegdheid om te eis dat hulle nie verhinder mag word in die uitvoering van hulle kontraktuele verpligtinge nie, ook wat die handhawing van dissipline betref</i>	59
	(d) <i>Opvoeders se verantwoordelikheid om dissipline in hulle klaskamer te handhaaf</i>	59
3.4.2	Deelnemers se raadpleging van regsbronne met betrekking tot hulle bevoegdhede en verantwoordelikhede in die klaskamer (Subdoelstelling 1.1)	60
	(a) <i>Kruistabulering met betrekking tot die tipe skool</i>	60
	(b) <i>Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ouderdom</i>	61
	(c) <i>Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ervaring</i>	62
3.4.3	Verduideliking van die implikasies van regsbronne met betrekking tot opvoeders se bevoegdhede en verantwoordelikhede in die klaskamer aan deelnemers (Subdoelstelling 1.2)	63

(a)	<i>Kruistabulering met betrekking tot die tipe skool</i>	63
(b)	<i>Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ouderdom</i>	64
(c)	<i>Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ervaring</i>	65
3.4.4	Deelnemers se kennis van spesifieke regte en verantwoordelikhede van leerders in die klaskamer (Doelstelling 1)	65
(a)	<i>Leerders se verantwoordelikheid om redelike werkopdragte in die klaskamer uit te voer</i>	65
(b)	<i>Leerders se verantwoordelikheid om die opvoeder toe te laat om vir die volle duur van elke periode klas te gee, sonder steurnis, onderbrekings of ontwrigtings</i>	65
(c)	<i>Leerders se verantwoordelikheid om stil te bly terwyl die opvoeder werk verduidelik</i>	66
(d)	<i>Leerders se verantwoordelikheid om hulle aan die gesag en gedragskode van die skool te onderwerp</i>	66
(e)	<i>Die feit dat leerders nie die reg het om aan opvoeders te sê wat hulle wil nie – die beperking van leerders se vryheid van spraak</i>	66
(f)	<i>Die feit dat alle regte van leerders volgens die Grondwet nie absoluut is nie – sekere regte mag om bepaalde redes en op spesifieke maniere beperk word</i>	66
(g)	<i>Die feit dat opvoeders nie onkunde oor leerderregte as verweer kan aanvoer as hulle leerders se regte skend wanneer hulle 'n bepaalde dissiplinêre maatreël toepas nie</i>	66
(h)	<i>Algemene bespreking</i>	67
3.4.5	Deelnemers se sienings omtrent lyfstraf (Doelstelling 3)	67
(a)	<i>Kruistabulering met die tipe skool</i>	68
(b)	<i>Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ouderdom</i>	69
(c)	<i>Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ervaring</i>	70
(d)	<i>Deelnemers se algemene siening omtrent lyfstraf</i>	70
3.4.6	Die doeltreffendheid van verskillende dissiplinêre maatreëls (Doelstelling 3)	71
(a)	<i>Detensie</i>	71
(b)	<i>Stuur leerder uit die klas</i>	72
(c)	<i>Puntestelsel</i>	72
(d)	<i>Laat ouers skool toe kom</i>	72
(e)	<i>Laat leerder tydens pouse voor personeelkamer staan</i>	73
(f)	<i>Skoonmaak- of ander werk</i>	73

(g)	<i>Lyfstraf</i>	73
(h)	<i>Algemene bespreking omtrent verskillende dissiplinêre maatreëls</i>	73
3.4.7	Deelnemers se grootste probleme ten opsigte van die handhawing van klaskamerdisiplinêre (Doelstelling 4)	76
(a)	<i>Leeders se gebrek aan selfdisipline</i>	76
(b)	<i>Leeders se weiering om gesag te aanvaar</i>	77
(c)	<i>Leeders nie gemotiveer om te leer nie</i>	77
(d)	<i>Leeders se gebrek aan respek</i>	77
(e)	<i>Te groot klasse</i>	78
(f)	<i>Leeders se weiering om opdragte uit te voer</i>	78
(g)	<i>Leeders wat doelbewus ongehoorsaam is</i>	78
(h)	<i>Leeders se gebrek aan waardes</i>	78
(i)	<i>Onbetrokke ouers</i>	78
(j)	<i>Leerderregte kry skynbaar voorkeur bo opvoederbevoegdheid</i>	78
(k)	<i>Dissiplinêre maatreëls onvoldoende</i>	79
(l)	<i>Leeders daag laat op vir klas</i>	79
(m)	<i>Algemene bespreking</i>	79
3.5	SAMEVATTING	81

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bevat 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingsontwerp en -metode wat in die studie gebruik is. Algemene besonderhede oor die betrokke skole word ook verskaf, waarna die data wat by hierdie skole versamel is, in tabelvorm aangebied word.

3.2 NAVORSINGSONTWERP

Die navorser het gepoog om deur die versameling van inligting by die geïdentifiseerde skole te begryp (i) wat die omvang van die deelnemende opvoeders se kennis van hulle bevoegdheid ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls is, (ii) hoe opvoeders se bevoegdheid ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls deur die Handves van Regte bepaal word, (iii) watter dissiplinêre maatreëls in die geselekteerde skole toegepas word, en of hierdie maatreëls regmatig is, en (iv) watter probleme die

deelnemende opvoeders in die praktyk ervaar met betrekking tot klaskamerdisipline en hoe die handhawing van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder kan word.

Met die oog op die doel en doelstellings van die studie (sien 1.4) was 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp binne die raamwerk van 'n gevallestudie toepaslik, hoewel die data wat versamel is, ook kwantitatief ontleed is. Laasgenoemde het behels dat sekere statistiese prosedures gebruik is om die vlak van statistiese betekenisvolheid van die bevindinge te bepaal. Hierdie tipe triangulasie (om te kontroleer in watter mate afleidings wat op kwalitatiewe bronne gebaseer is, deur 'n kwantitatiewe perspektief ondersteun word) verminder die kans op toevallige verbande tussen veranderlikes en sistematiese vooroordeel (Maree 2007:39).

Henning (2005:127) verduidelik kwalitatiewe navorsing soos volg:

This is where we turn to qualitative inquiry – a research form, approach or strategy that allows for a different view of the theme that is studied and in which the respondents (referred to as “participants” by most qualitative researchers) have a more open-ended way of giving their views and demonstrating their actions. Thus, when we refer to “qualitative” research, we are using the term that denotes the type of inquiry in which the qualities, the characteristics or the properties of a phenomenon are examined for better understanding and explanation.

Subjektiewe data is versamel deurdat die deelnemende opvoeders gevra is om vraelyste te voltooi waarin hulle hulle eie menings oor hulle dissiplinêre bevoegdheids in die klaskamer en die praktiese toepassing van dissiplinêre maatreëls moes verskaf. (Hierdie vraelyste het oop en geslote vrae bevat.) Volgens Key (1997) verwys die term “subjektiewe data” na data wat op die persepsies van die mense in die steekproef gebaseer is, en word dit versamel deur direkte omgang met individue, byvoorbeeld deur onderhoude of waarneming (Birnbaum 2005). Subjektiewe data is dus op die deelnemers se menings en kennis gebaseer.

Die inligting wat met hierdie vraelyste versamel is, was egter nie voldoende om die nodige gevolgtrekkings daaruit te maak nie; daarom is besluit om 'n verdere data-versamelingsmetode, naamlik semi-gestruktureerde onderhoude, te gebruik om die inligting wat met die vraelyste versamel is, te verifieer en sodoende te verseker dat voldoende data vir die studie versamel word. Henning (2005:6) beskryf onderhoude as een van die drie hoofkategorieë van data-versameling in kwalitatiewe navorsing. Die semi-gestruktureerde aard van die onderhoude wat tydens hierdie studie gevoer is, het verseker dat die navorser 'n maksimale hoeveelheid data met hierdie metode kon versamel, aangesien deelnemers die geleentheid gehad het om hulle mening vryelik te gee terwyl die navorser die onderhoud steeds deur bepaalde vrae kon rig.

Die doelstellings van kwalitatiewe navorsing is om te verduidelik en te interpreteer, nie om te voorspel en 'n teorie te toets nie. Om hierdie rede hoef kwalitatiewe navorsing nie noodwendig met 'n groot steekproef gepaard te gaan nie. 'n Bepaalde hoeveelheid gevalle

word eerder diepgaande ondersoek om 'n verskynsel te begryp, eerder as om 'n groot, verteenwoordigende steekproef te gebruik met die uiteindelige doel om die resultate na 'n nog groter populasie te veralgemeen (Maree 2007:257; Wolhuter & Oosthuizen 2003:448).

Aan die ander kant lewer kwantitatiewe ontleding gewoonlik bevindinge op wat veralgemeen kan word, maar omdat die kwantitatiewe ontleding in hierdie geval op data gedoen is wat van 'n baie klein aantal deelnemers onttrek is, is alle bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings slegs van toepassing op die skole wat deel uitgemaak het van hierdie gevallestudie. Hoewel die betrokke skole wel verskil wat agtergrond en grootte betref (sien 3.3.1(b)) en dus verskillende perspektiewe bied, sou 'n veralgemening van die ondersoekresultate na 'n groter populasie (byvoorbeeld opvoeders of skole in Suid-Afrika) nie akkuraat wees nie.

3.3 NAVORSINGSMETODE

3.3.1 Steekproefneming

(a) Algemeen

Vir die doel van hierdie studie is daar op doelbewuste steekproefneming besluit, aangesien dit sou verseker dat skole met verskillende groottes en agtergronde (histories swart, bruin en wit) by die studie betrek sou word. Daar is dus vooraf bepaal watter hoërskole vir die gevallestudie gebruik sou word. Die navorser het vraelyste aan al die opvoeders in die betrokke skole verskaf, omdat dit moeilik sou wees om 'n verteenwoordigende steekproef bestaande uit slegs 'n gedeelte van die opvoeders in elke skool te verkry, veral in die kleiner skole.

Aangesien die navorser onnodige eksterne veranderlikes wou uitskakel, is besluit om nie die prinsipale van die vyf skole in die steekproef in te sluit nie. Die prinsipaal is in 'n hoër gesagsposisie as die gewone opvoeders en ervaar waarskynlik juis as gevolg daarvan heelwat minder dissiplinêre probleme in die klaskamer as hulle. Verder kan 'n prinsipaal en 'n gewone opvoeder se daaglikse werksdag nie met mekaar vergelyk word nie, aangesien slegs 'n klein gedeelte van eersgenoemde se dag deur onderrig in beslag geneem word, terwyl die gewone opvoeder vir die duur van sy/haar werksdag verantwoordelik is vir die bestuur van sy/haar klaskamer, die reël van onderrigleergebeure en die handhawing van klaskamerdisipline.

(b) Besonderhede van die skole in die steekproef

Vyf skole in die Suid-Kaapse platteland is vir die steekproef gekies. Hierdie skole het verskillende historiese agtergronde: Hoërskool A, B en C is historiese wit skole wat tans in 'n meerdere of mindere mate 'n multikulturele samestelling het (sien tabel 3.4). Hoërskool D is in 'n swart woongebied geleë en bestaan slegs uit Xhosa leerders, terwyl Hoërskool E 'n historiese bruin skool is wat steeds hoofsaaklik uit bruin leerders bestaan.

Hoërskool A, D en E het elk meer as 1 000 leerders en is in relatief groot plattelandse dorpe geleë. Hoërskool B en C is kleiner skole wat uit 'n hoër- en laerskoolafdeling bestaan en in klein dorpie geleë is. Die data wat in die meegaande tabelle aangebied word, het slegs betrekking op die hoërskoolafdelings van hierdie skole.

3.1: Besonderhede oor opvoeders en leerders in die geselekteerde skole

Naam van skool	Getal opvoeders	% manlike opvoeders	% vroulike opvoeders	Getal leerders
Hoërskool A	56	51,8%	48,2%	1 702
Hoërskool B	10	40%	60%	250
Hoërskool C	7	42,9%	57,1%	184
Hoërskool D	35	54,3%	45,7%	1 125
Hoërskool E	33	51,5%	48,5	1 008

Elkeen van die 141 opvoeders in hierdie skole het 'n vraelys ontvang en 111 voltooide vraelyste is terugontvang, wat 'n goeie respons is.

Tabel 3.2: Besonderhede oor deelnemers

Naam van skool	Getal deelnemers	% manlike deelnemers	% vroulike deelnemers	Gemiddelde ouderdom	Gemiddelde getal jare ondervinding in onderwys
Hoërskool A	48	50%	50%	36-40	14,7
Hoërskool B	10	50%	50%	46-50	23,4
Hoërskool C	6	33,3%	66,7%	46-50	18,5
Hoërskool D	28	57,1%	42,9%	36-40	11,1
Hoërskool E	19	31,6%	68,4%	41-45	19,6

Tabel 3.3: Jaarlikse gesinsinkomste van leerders

Naam van skool	% leerders met 'n gesinsinkomste van R40 000 of minder per jaar
Hoërskool A	7%
Hoërskool B	65%
Hoërskool C	80%
Hoërskool D	80%
Hoërskool E	85%

Die rede waarom hierdie inligting ingesluit word, is omdat vorige navorsing aandui dat swak sosio-ekonomiese omstandighede aanleiding kan gee tot gedragsprobleme by leerders en 'n invloed kan hê op klaskamerdisipline (Smit 2010:16; Matseke 2008:45). Die inligting in bogenoemde tabel is deur die betrokke prinsipale verskaf.

53 (47,7%) van die deelnemers is verbonde aan skole waar meer as 80% van die leerders deel is van gesinne wat 'n inkomste van R40 000 of minder per jaar verdien.

Tabel 3.4: Rassamestelling van leerders

Naam van skool	% swart leerders	% bruin leerders	% wit leerders
Hoërskool A	2%	17%	81%
Hoërskool B	–	75%	25%
Hoërskool C	8,1%	90,8%	1,1%
Hoërskool D	100%	–	–
Hoërskool E	1,5%	98,4%	0,1%

3.3.2 Data-versameling

(a) Keuse van data-versamelingsmetodes

'n Literatuurstudie is gedoen om doelstelling 2 deur die bestudering en interpretasie van tersaaklike regsbronne en ander literatuur aan te spreek. Die bevindinge wat met hierdie literatuurstudie gemaak is, word in Hoofstuk 4 saamgevat. Ook die tweede aspek van doelstelling 4, naamlik om te bepaal hoe die handhawing van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder kan word, is deur middel van 'n literatuurstudie aangespreek (sien 4.8.3).

Gestruktureerde vraelyste is aanvanklik gebruik om data in te samel om doelstellings 1, 3 en 4 aan te spreek (sien Aanhangel A en B). Aangesien die navorser egter later besef het dat die aanvanklike fokus van die studie te wyd was en nie al die data wat deur middel van die vraelyste versamel is, gebruik kon word nie, moes sy uiteindelik ook van 'n ander metode gebruik maak om tersaaklike inligting te verkry. Individuele onderhoude is gevolglik met twee opvoeders van elke skool gevoer (sien Aanhangel C). Die inligting wat met

hierdie onderhoude versamel is, is gebruik om die data wat deur middel van die vraelyste verkry is, te verifieer.

Daar is op vraelyste as die voorkeurondersoekmetode besluit aangesien meer opvoeders se insette op hierdie manier verkry kon word as wat byvoorbeeld met 'n groot aantal persoonlike onderhoude moontlik sou wees en omdat die insette van al die opvoeders in 'n spesifieke skool kon binne 'n paar dae verkry word.

Die feit dat die vraelyste anoniem was, het verseker dat deelnemers die vrymoedigheid kon hê om eerlik te antwoord, aangesien geen antwoord na 'n spesifieke deelnemer teruggevoer sou kon word nie. Die navorser het wel besef dat anonimiteit nie verseker dat deelnemers noodwendig eerlik of akkuraat sou wees in die beantwoording van die vraelyste nie. Dit was daarom uiters belangrik dat deelnemers vooraf deeglik moes verstaan wat die belang van die studie sou wees – ook vir hulle eie onderwyspraktyk – en dat elke inset, hoe omstrede of algemeen ook al, gebruik sou word.

'n Nadeel van die gebruik van vraelyste is natuurlik dat deelnemers vrae na willekeur kan beantwoord en dalk belangrike vrae onbeantwoord kan laat. Die relatief groot getal deelnemers (111 opvoeders) behoort egter hiervoor te vergoed.

'n Ander tekortkoming van vraelyste is dat dit nie ruimte laat vir verdere spontane kommentaar deur deelnemers nie, soos wat die geval sou wees tydens byvoorbeeld semi-gestruktureerde onderhoude of fokusgroepsessies. Die feit dat die vraelyste met enkele individuele onderhoude opgevolg is, vergoed egter wel in 'n mate vir hierdie tekortkoming. Verder het die voordele wat die gebruik van vraelyste ingehou het, oor die algemeen swaarder geweeg as die tekortkominge daarvan.

Wat die individuele onderhoude betref, is twee opvoeders van elke skool deur middel van doelbewuste steekproefneming gekies en semi-gestruktureerde onderhoude is ná skoolure met hulle gevoer. Hierdie onderhoude is op band opgeneem en later getranskribeer om te verseker dat geen inligting verlore sou gaan nie.

(b) Struktuur en inhoud van vraelyste

Die vraelys is gebaseer op 'n literatuurstudie en inligting oor die volgende vier aspekte is deur middel van die vraelyste versamel: (i) agt items met betrekking tot deelnemende opvoeders se kennis van hulle bevoegdhede en verantwoordelikhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer (afdeling B); (ii) agt items met betrekking tot leerders se regte en verantwoordelikhede in die klaskamer (afdeling C); en (iii) ses items oor deelnemers se toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer (afdeling D).

Op grond van die navorser se jare ondervinding in die onderwys het sy besef dat die

deelnemers oor die algemeen nie die begrip “bevoegdheid” (in stede van “reg”) sou gebruik en verstaan nie. Hierdie vermoede is tydens die loodsondersoek bevestig (sien 3.3.2(d)). Om hierdie rede is besluit om die begrip “opvoederregte” met verwysing na opvoeders se bevoegdhede in die klaskamer in die vraelyste en tydens die onderhoude te gebruik. Op hierdie manier het sy verseker dat deelnemers nie verwar is nie. Tydens die analise en bespreking van die resultate van die studie is die tegnies meer korrekte begrip, “opvoederbevoegdheid”, egter gebruik.

Die vrae in die vraelys is vir die doel van data-ontleding gekategoriseer. Aangesien daar uiteraard heelwat oorvleueling is tussen bogenoemde kategorieë, sou sommige vrae egter in meer as een kategorie geplaas kon word. Elke vraag is egter ná sorgvuldige oorweging in die enkele kategorie geplaas waarin dit die beste pas.

Buiten vir geslote vrae, waar deelnemers van ‘n skaal gebruik moes maak om aan te dui in watter mate hulle met ‘n bepaalde stelling saamstem al dan nie, bevat die vraelys ook oop vrae.

In afdeling A van die vraelys is persoonlike inligting oor die deelnemers verkry met betrekking tot hulle geslag, ouderdom en jare ondervinding in die onderwys, aangesien al hierdie faktore ‘n invloed kan hê op hulle toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer (sien tabel 3.2).

Die vraelyste was in Afrikaans en Engels beskikbaar (sien Aanhangsel A en B). Die vertaling van die vrae is uiters noukeurig gedoen om te verseker dat sommige vrae nie in die een taal ‘n spesifieke insinuasie of nuanse impliseer wat nie in die ander taal teenwoordig is nie. ‘n Professionele vertaler het hierdie taak verrig.

(c) Struktuur en inhoud van semi-gestruktureerde onderhoude

Nadat die navorser besef het dat ‘n verdere data-versamelingsmetode nodig was om die inligting wat met die vraelyste versamel is, te verifieer en sodoende te verseker dat voldoende data vir die studie versamel word, is semi-gestruktureerde onderhoude met twee opvoeders van elke skool gevoer (sien Aanhangsel C).

Soos reeds genoem, is hierdie opvoeders deur middel van doelbewuste steekproefneming gekies. Omdat die navorser as gevolg van vorige onderwyservarings by die genoemde vyf skole die opvoeders in ‘n redelike mate geken het, het sy geweet watter opvoeders die beste kandidate vir die onderhoude sou wees. Die volgende kriteria is gebruik om te bepaal wie vir die onderhoude gekies sou word:

- Een van die twee deelnemers by elke skool moes langer as tien jaar in die onderwys wees, en die ander een minder as tien jaar.
- Albei opvoeders moes die tipe persoonlikheid hê dat hulle vrylik oor hulle ervaring in

die klaskamer sou praat, sodat hulle die nodige inligting kon verskaf.

- Albei opvoeders moes bekend wees as redelike persone wat relatief objektief oor situasies in die klaskamer sou kon praat.

Die volgende basiese vrae is tydens elke onderhoud aan die betrokke deelnemer gestel:

- 1) Watter dissiplinêre maatreëls mag u volgens wet toepas om dissipline in u klaskamer te handhaaf?
- 2) Wat doen u as 'n leerder u klas in so 'n mate ontwrig dat u nie met die les kan voortgaan nie? Watter dissiplinêre maatreëls pas u dus in u klaskamer toe, en pas u ook soms enige maatreëls toe wat nie volgens wet toelaatbaar is nie?
- 3) Watter dissiplinêre maatreëls is volgens u suksesvol? Waarom is sommige maatreëls volgens u nie so suksesvol nie?
- 4) Vind u soms dat leerders in so 'n mate op hulle regte aandring dat dit vir u moeilik is om dissipline in u klaskamer te handhaaf?
- 5) Het die blote feit dat leerders ook regte het, 'n invloed op u toepassing van dissiplinêre maatreëls – hou u dit dus in gedagte? Indien wel, veroorsaak dit soms dat u versigtig is om dissiplinêre maatreëls toe te pas omdat u bang is dat u inbreuk sal maak op hulle regte en daarvoor vervolg sal word?
- 6) Wat is volgens u die belangrikste redes waarom dissipline in u klaskamer (en/of in u kollegas s'n) 'n probleem is?

Tydens hierdie onderhoude is deelnemers se menings oor die volgende kwessies verkry:

- Wat presies is opvoeders se bevoegdhede in die klaskamer, veral ten opsigte van die handhawing van dissipline? Watter dissiplinêre maatreëls mag opvoeders (volgens die deelnemers) in die klaskamer toepas?
- Is die dissiplinêre maatreëls wat tydens die onderhoud genoem is, volgens die deelnemer in lyn met wat in die Handves van Regte bepaal word ten opsigte van leerderregte? Watter invloed het leerderregte op die praktiese toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer?
- Watter probleme ervaar opvoeders in die praktyk met betrekking tot die toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer? Hier is deelnemers toegelaat om die vraag vanuit hulle eie en hulle kollegas se ondervinding te beantwoord.

Onderhoude is (met die toestemming van die deelnemers) op band opgeneem en getranskribeer sodat daar verseker kon word dat geen inligting verlore sou gaan nie.

(d) Betroubaarheid en geldigheid

Soos vroeër genoem, is die vraelys opgestel en die onderhoude gevoer met deeglike inagneming van die relevante literatuur. Op hierdie manier het die navorser probeer verseker dat alle vrae aktueel en toepaslik is. 'n Loodsondersoek is vooraf gedoen om die betroubaarheid van die inhoud van die vraelys te toets. Sewe opvoeders het die vraelys tydens hierdie loodsfase voltooi, waarna enkele veranderinge aan die inhoud daarvan aangebring is. Die loodsondersoek het die navorser se vermoede bevestig dat die opvoeders hulle bevoegdhede as “regte” sou beskryf (sien 3.3.2(b)), aangesien al die deelnemers die vrae korrek geïnterpreteer het waar die woord “opvoederregte” in stede van die tegnies meer korrekte “opvoederbevoegdhede” gebruik is.

Die keuse van deelnemers is volgens Goetz en LeCompte (in Rossouw 2003:421) van kritiese belang in kwalitatiewe navorsing, aangesien elke deelnemer toegang het tot unieke inligting. Geen deelnemer kan volgens bogenoemde skrywers universele inligting verskaf nie. Daarom is die geldigheid van die navorsingsbevindinge nie soseer afhanklik van die getal deelnemers nie as van die kennis, betroubaarheid en eerlikheid waarmee die deelnemers op die vrae in die vraelyste reageer (sien ook 3.3.2(a)). Die gehalte van die data-ontleding het vanselfsprekend ook 'n direkte invloed op die geldigheid van die navorsing. Die navorser het te alle tye probeer om die data wat versamel is, objektief, sistematies en diepgaande te ontleed.

(e) Proses van data-versameling

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement en die prinsipale van die onderskeie skole is voor die aanvang van die studie genader om toestemming te verkry om die ondersoek te loods (sien Aansluiting D). Daarna is die vraelyste aan al die opvoeders by die vyf skole beskikbaar gestel.

Omdat die navorser self met die opvoeders by hierdie skole oor die ondersoek wou praat, is daar met die prinsipaal van elke skool gereël dat die opvoeders in hulle teepouse oor die studie toegesprek kon word. Tydens hierdie geleentheid is hulle ingelig oor die doel en belang van die studie vir die opvoederspraktyk, wat presies van hulle verwag word en die feit dat alle vraelyste volkome vertroulik hanteer sou word. Volgens De Wet (2003a:90) is opvoeders oor die algemeen huiwerig om te erken dat hulle skole probleme met dissiplinêre ervaar. Eerlikheid en openhartigheid tydens die beantwoording van die vraelyste is dus beklemtoon.

Deelnemers het die geleentheid gehad om die vraelyste deur die loop van die dag te voltooi en dit die volgende dag in die houers wat in elke personeelkamer beskikbaar was,

te plaas. Vraelyste is egter eers die dag daarna afgehaal om voorsiening te maak vir diegene wat die eerste dag vergeet het om hulle vraelyste in te vul of nie genoeg tyd daarvoor gehad het nie.

Nadat die navorser besef het dat 'n verdere data-versamelingsmetode nodig was om die inligting wat met die vraelyste versamel is, te verifieer en aan te vul, is die prinsipale van die betrokke skole weer gekontak om te reël dat semi-gestruktureerde onderhoude met twee opvoeders van elke skool gevoer sou kon word. Toestemming is telefonies van die gekose opvoeders verkry, waarna 'n tyd (ná skoolure) afgespreek is waarop die onderhoude gevoer sou word.

3.4 DATA-ONTLEDING

Die data wat versamel is, is hoofsaaklik deur middel van kwalitatiewe inhoudsontleding verwerk. Inhoudsontleding kan volgens Leedy en Ormrod (in Wolhuter & Oosthuizen 2003:447) omskryf word as 'n gedetailleerde en gesistematiseerde ondersoek na die inhoud van 'n bepaalde hoeveelheid gegewens ten einde patrone te identifiseer: (i) die navorser selekteer die spesifieke materiaal wat bestudeer moet word; (ii) hy/sy besluit op die eienskappe wat bestudeer moet word; (iii) die eienskappe word in klein, hanteerbare segmente verdeel; en (iv) die materiaal word met betrekking tot die eienskappe van stap (ii) en die kategorieë van stap (iii) ondersoek (Leedy & Ormrod in Wolhuter & Oosthuizen 2003:448).

Navorsers is egter nie net geïnteresseerd in veranderlikes nie, maar ook in die verhouding tussen veranderlikes. Hulle stel dus in die volgende vrae belang (De Vos, Strydom, Fouche en Delpont 2007:238):

- Bestaan daar regtig 'n verhouding tussen twee veranderlikes, of is 'n oënskynlike verhouding bloot toevallig?
- Indien sodanige verhouding wel bestaan, wat is die aard daarvan: positief of negatief?
- Indien 'n verhouding bestaan, hoe sterk is die betrokke positiewe of negatiewe verhouding?

Bogenoemde vrae handel basies oor die konsep van assosiasie of korrelasie en sluit in hierdie studie ook die kwantitatiewe interpretasie en ontleding van data in.

Wanneer data gelyktydig in verhouding tot twee verskillende kwalitatiewe veranderlikes geklassifiseer word met die doel om hulle graad van korrelasie te bepaal, soos in hierdie studie, word kruistabulering gedoen (De Vos *et al.* 2007:239).

Kruiskontrolle is dus in hierdie studie gedoen om verskillende individue se kommentaar

te vergelyk. Op hierdie manier kon byvoorbeeld bepaal word wat die hoofprobleme en menings van bepaalde groepe deelnemers is, in plaas daarvan om al die deelnemende opvoeders van die vyf skole slegs as een groep te hanteer. Hierdie kruis-analise is versterk deur die data ook kwantitatief deur middel van kruistabulering te ontleed en te interpreteer. Op hierdie manier kon meer data onttrek word en is die betroubaarheid en geldigheid van die studie verhoog. Verder het kruistabulering die navorser ook in staat gestel om 'n verhouding tussen bepaalde veranderlikes bloot te lê wat nie deur kwalitatiewe inhoudsontleding duidelik geblyk het nie. Die Kruskal-Wallis-, ANOVA-, Mann-Whitney- en Chi-kwadraattoets is vir hierdie doel gebruik.

Kruistabulering is gedoen ten opsigte van spesifieke vrae in die vraelys en deelnemers se geslag, ouderdom, ondervinding en die tipe skool waaraan hulle verbonde is. Kruistabulering ten opsigte van geslag het egter geen nuwe of sinvolle data opgelewer nie; die navorser het dit gevolglik nie in die bespreking van die data ingesluit nie.

Die navorser het 'n indeks gebruik om die kwantitatiewe interpretasie van die kwalitatiewe data wat met behulp van die vraelys verkry is, moontlik te maak. In die gedeelte wat volg, word hierdie indeks telkens na aanleiding van spesifieke data bespreek.

Vraelyste waarin sommige vrae onbeantwoord gelaat is, is steeds gebruik, aangesien die antwoorde op ander vrae wel van waarde kon wees. Onbeantwoorde vrae is egter vanselfsprekend in gedagte gehou by die bepaling van die frekwensie van 'n spesifieke fenomeen wat met daardie vraag ondersoek is.

Die data wat deur middel van die vraelyste versamel is aangaande bepaalde aspekte van opvoederbevoegdheids- en dissiplinêre probleme in die klaskamer (sien 3.3.2(b)) word vervolgens in tabelvorm aangebied.

3.4.1 Deelnemers se kennis van hulle bevoegdheids- en dissiplinêre probleme (Doelstelling 1)

Die data is statisties ontleed en 'n ANOVA-toets is gedoen om deelnemers se kennis met betrekking tot die betrokke opvoederbevoegdheids- en -verantwoordelikheid in verband te bring met hulle ouderdom. Die Mann-Whitney-toets is gebruik om te bepaal of sodanige verband statisties betekenisvol is al dan nie. Kruistabulering ten opsigte van ouderdom het egter geen nuwe of sinvolle data opgelewer nie; die navorser het dit gevolglik nie in die bespreking van die data ingesluit nie.

Die volgende indeks is gebruik om die kwantitatiewe interpretasie van hierdie data moontlik te maak: Waar deelnemers "3" of "4" gemerk het, is dit beskou as 'n aanduiding dat hulle kennis het van die spesifieke bevoegdheids- en waar "1" of "2" gemerk is, word dit beskou as 'n aanduiding dat kennis ontbreek. Grafieke in hierdie verband word

hieronder verskaf.

- (a) Weiering van toegang tot die klaskamer wanneer 'n leerder 10 minute laat is vir 'n lesperiode

Die navorsingsresultate toon dat 73 deelnemers (65,8%) van mening is dat hulle wel die bevoegdheid om leerders wat 10 minute laat is vir 'n lesperiode, toegang tot die klaskamer te weier. Hierteenoor is 38 deelnemers (34,2%) van mening dat dit nie 'n bevoegdheid van opvoeders is nie.

- (b) Die uitstuur van 'n leerder wat nie wil leer nie en in die proses inbreuk maak op ander leerders se reg om te leer

Die navorsingsresultate toon dat 93 (83,7%) deelnemers van mening is dat hulle wel die bevoegdheid om leerders wat nie wil leer nie en in die proses inbreuk maak op ander leerders se reg om te leer, uit die klaskamer te stuur. Hierteenoor is 18 deelnemers (16,2%) van mening dat dit nie 'n bevoegdheid van opvoeders is nie.

Die semi-gestruktureerde onderhoude het bevestig dat die meerderheid deelnemers (sewe uit die tien deelnemers) voel dat hulle die bevoegdheid het om leerders wat die klas ontwrig en dus inbreuk maak op die res van die leerders se reg om te leer, uit die klaskamer te stuur wanneer dit regtig nodig is. Voorbeelde van die deelnemers se kommentaar in hierdie verband is: "Sulke kinders steur mos die ander wat dalk wil werk – wat van hulle reg om te kan luister as ek vir hulle klasgee?"; "Dié wat nie wil werk nie, maak dat die ander nie kan werk nie, want ek kan nie klasgee as daar chaos is nie. En hierdie kinders het die reg om in vrede te kan werk."; "Die probleemkinders het nie die reg om die ander uit hulle werk te hou nie – as hulle die ander pla, moet hulle uitgaan."

- (c) Opvoeders se bevoegdheid om te eis dat hulle nie verhinder mag word in die uitvoering van hulle kontraktuele verpligtinge nie, ook wat die handhawing van dissipline betref

Die navorsingsresultate toon dat 101 deelnemers (91,0%) kennis het van hierdie bevoegdheid, teenoor 10 (9%) wat nie kennis dra daarvan nie.

- (d) Opvoeders se verantwoordelikheid om dissipline in hulle klaskamer te handhaaf

Die navorsingsresultate toon dat 102 deelnemers (91,9%) kennis het van hierdie

bevoegdheid, teenoor 9 (8,1%) wat nie kennis dra daarvan nie.

3.4.2 Deelnemers se raadpleging van regsbronne met betrekking tot hulle bevoegdhede en verantwoordelikhede in die klaskamer (Subdoelstelling 1.1)

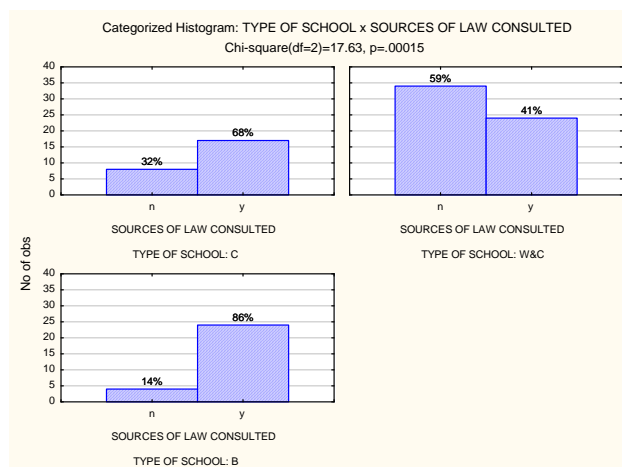
Die navorsingsresultate toon dat 41,4% van die deelnemers al die Skolewet en/of ander bronne geraadpleeg het om meer oor opvoeders se bevoegdhede en verantwoordelikhede in die klaskamer uit te vind. Van diegene wat wel in hierdie verband regsbronne geraadpleeg het, het 64,7% gevind dat dit hulle gehelp het met die handhawing van dissipline in die klaskamer.

Inligting omtrent die raadpleging van regsbronne en die praktiese waarde daarvan is ook gekruistabelleer met betrekking tot die ouderdom van die deelnemer, sy/haar jare ondervinding as opvoeder, en die tipe skool (bruin, wit en bruin, of swart) waar die deelnemer aangestel is.

Die volgende indeks is gebruik om die kwantitatiewe interpretasie van bostaande data moontlik te maak: Waar deelnemers “ja” en “in ‘n mate” gemerk het, is dit beskou as ‘n aanduiding dat hulle al die Skolewet en/of die *Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners* geraadpleeg het om meer te wete te kom omtrent hulle bevoegdhede in die klaskamer, en waar “nee” gemerk is of vrae onbeantwoord gelaat is, is dit beskou as ‘n aanduiding dat hulle dit nog nie gedoen het nie. Die volgende tabelle en grafieke is na aanleiding hiervan opgestel:

(a) Kruistabulering met betrekking tot die tipe skool

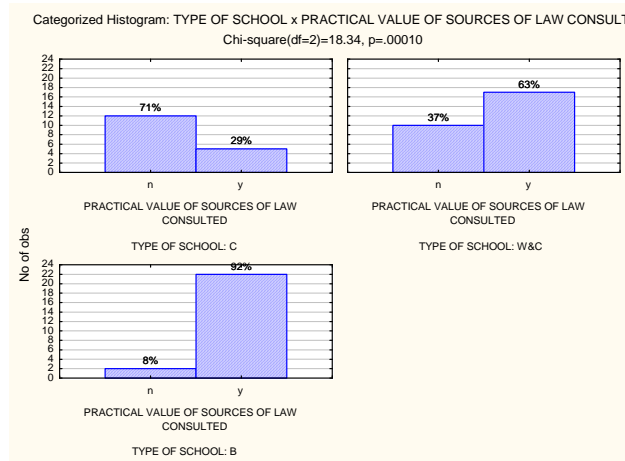
Gekategoriseerde histogram: Tipe skool x Regsbronne geraadpleeg



Uit bogenoemde histogramme is dit duidelik dat 85,7% van deelnemers uit die swart skool, 68% van dié uit die bruin skool en 41,4% van dié uit die gemengde skole (hoofsaaklik bruin

en wit leerders) regsbronne geraadpleeg oor hulle bevoegdheids en verantwoordelikhede in die klaskamer. Die statistiese ontleding toon dat $p < 0,05$ – daar is dus wel 'n beduidende verband tussen die veranderlikes, naamlik die tipe skool (swart, bruin of gemeng) en die raadpleging van regsbronne.

Gekategoriseerde histogram: Tipe skool x Praktiese waarde van regsbronne geraadpleeg



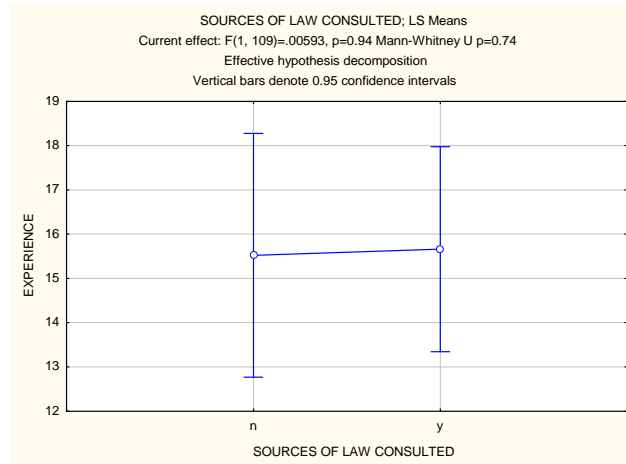
Uit bogenoemde histogramme is dit duidelik dat 91,7% van deelnemers uit die swart skool, 63,0% van dié uit gemengde skole en 29,4% van dié uit die bruin skool gevind het dat hulle raadpleging van regsbronne van praktiese waarde is wat betref die handhawing van dissipline in die klaskamer. Die statistiese ontleding toon dat $p < 0,05$ – daar is dus wel 'n beduidende verband tussen die veranderlikes, naamlik die tipe skool (swart, bruin of gemeng) en die praktiese waarde van die raadpleging van regsbronne.

(b) Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ouderdom

Kruistabulering ten opsigte van die ouderdom van deelnemers wat regsbronne geraadpleeg het en praktiese waarde daaruit geput het al dan nie, het geen nuwe of sinvolle data opgelewer nie; die navorser het dit gevolglik nie in die bespreking van die data ingesluit nie.

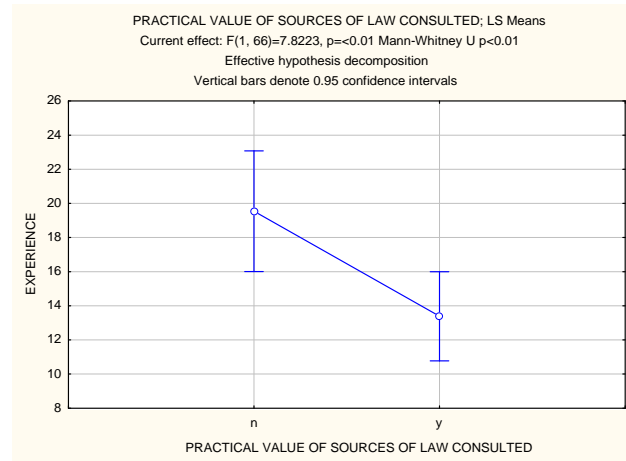
(c) Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ervaring

ANOVA: Ervaring | Regsbronne geraadpleeg



Die gemiddelde jare onderwyservaring van deelnemers wat al regsbronne geraadpleeg het om meer oor hulle bevoegdheede en verantwoordelikhede in die klaskamer uit te vind, is 15,7 jaar, teenoor 15,5 jaar by diegene wat dit nie gedoen het nie. Volgens die statistiese ontleding is $p > 0,05$ – dit beteken dat daar nie 'n beduidende verskil in die jare ervaring van hierdie twee groepe deelnemers (dié wat regsbronne geraadpleeg het en dié wat dit nie gedoen het nie) is nie.

ANOVA: Ervaring | Praktiese waarde van regsbronne geraadpleeg



Die gemiddelde jare onderwyservaring van deelnemers wat voel dat hulle raadpleging van regsbronne omtrent hulle bevoegdheede en verantwoordelikhede in die klaskamer van praktiese waarde is, is 13,4 jaar, teenoor 19,5 jaar by diegene wat voel dat dit nie vir hulle van waarde is nie. Volgens die statistiese ontleding is $p < 0,05$ – dit beteken dat daar wel 'n beduidende verskil in die jare ervaring van hierdie twee groepe deelnemers (dié wat praktiese waarde uit die raadpleging van regsbronne geput het en dié wat dit nie gedoen het nie) is. Dit blyk dat dit veral deelnemers met minder jare se ervaring in die onderwys is

wat praktiese waarde uit die raadpleging van regsbronne geput het.

3.4.3 Verduideliking van die implikasies van regsbronne met betrekking tot opvoeders se bevoegdhe en verantwoordelikhede in die klaskamer aan deelnemers (Subdoelstelling 1.2)

Die navorsingsresultate toon dat die implikasies wat die Skolewet en ander regsbronne vir die opvoeder inhou, aan 29 deelnemers (26,1%) verduidelik is, spesifiek met betrekking tot regmatige dissiplinêre maatreëls in die klaskamer en die bevoegdhe wat opvoeders in hierdie verband het.

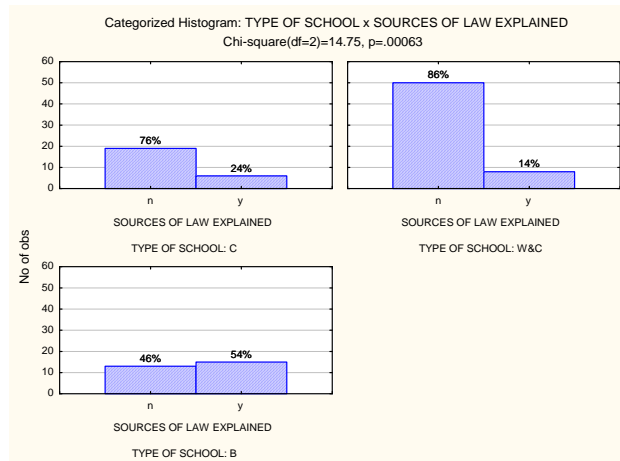
Al is die implikasies van sodanige regsbronne aan hierdie opvoeders verduidelik, het dit nie almal van hulle gehelp om dissiplinêre maatreëls meer effektief toe te pas nie: Die navorsingsresultate toon dat slegs 50% van deelnemers voel dat dit hulle gehelp het met die handhawing van dissipline in die klaskamer.

Die verduideliking van die implikasies van regsbronne en die praktiese waarde daarvan vir die deelnemers is ook gekruistabuleer met betrekking tot die ouderdom van die deelnemer, sy/haar jare ondervinding as opvoeder, en die tipe skool (bruin, wit en bruin, of swart) waar die deelnemer werksaam is. Hierdie kruistabulering word vervolgens aangebied.

(a) Kruistabulering met betrekking tot die tipe skool

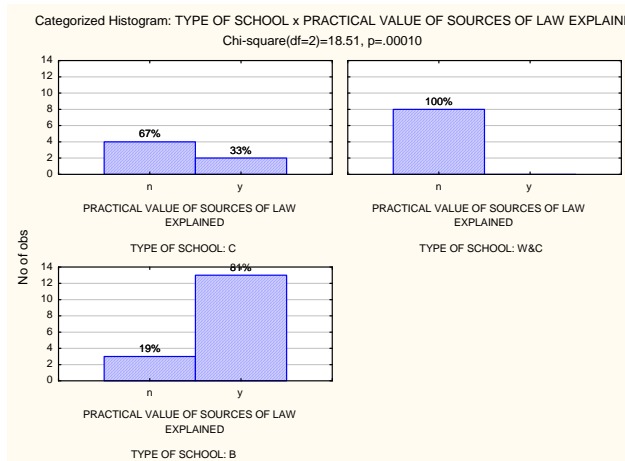
Uit onderstaande histogramme is dit duidelik dat die implikasies wat regsbronne vir die toepassing van dissiplinêre maatreëls inhou, aan 53,6% van die deelnemers uit die swart skool, 24% van dié uit die bruin skool en 13,8% van dié uit die gemengde skole verduidelik is. Die statistiese ontleding toon dat $p < 0,05$ – daar is dus wel 'n beduidende verband tussen die veranderlikes, naamlik die tipe skool (swart, bruin of gemeng) en die verduideliking van regsbronne aan deelnemers. Soos met deelnemers se raadpleging van sodanige bronne, is daar meer deelnemers uit die swart skool wat hierdie kennis bekom het as diegene uit die bruin skool, wat weer meer is as dié uit die gemengde (bruin en wit) skole.

Gekategoriseerde histogram: Tipe skool x Regsbronne verduidelik



Uit onderstaande histogramme (Tipe skool x Praktiese waarde van regsbronne verduidelik) is dit duidelik dat 81,3% van deelnemers uit die swart skool, 33,3% van dié uit die bruin skool en geen deelnemers uit die gemengde skole voel dat die verduideliking van die implikasies van regsbronne vir die toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer vir hulle van praktiese waarde is. Die statistiese ontleding toon dat $p < 0,05$ – daar is dus wel 'n beduidende verband tussen die veranderlikes, naamlik die tipe skool (swart, bruin of gemeng) en die praktiese waarde geput uit die verduideliking van regsbronne aan deelnemers. Soos met deelnemers se raadpleging van sodanige bronne, is die persentasie deelnemers uit die swart skool hoër as dié uit die bruin skool en die gemengde (bruin en wit) skole.

Gekategoriseerde histogram: Tipe skool x Praktiese waarde van regsbronne verduidelik



(b) Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ouderdom

Kruistabulering ten opsigte van die ouderdom van deelnemers aan wie regsbronne verduidelik is en vir wie dit praktiese waarde het al dan nie, het geen nuwe of sinvolle data

opgelewer nie; die navorser het dit gevolglik nie in die bespreking van die data ingesluit nie.

(c) Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ervaring

Kruistabulering ten opsigte van die jare ervaring van deelnemers aan wie regsbronne verduidelik is en vir wie dit praktiese waarde het al dan nie, het geen nuwe of sinvolle data opgelewer nie; die navorser het dit gevolglik nie in die bespreking van die data ingesluit nie.

3.4.4 Deelnemers se kennis van spesifieke regte en verantwoordelikhede van leerders in die klaskamer (Doelstelling 1)

Die data is statisties ontleed om te bepaal of die deelnemers kennis het van elkeen van die genoemde vier leerderverantwoordelikhede en drie leerderregte. 'n ANOVA-toets is ook gedoen om deelnemers se kennis met betrekking tot die betrokke leerderbevoegdhede en -verantwoordelikheid in verband te bring met hulle ouderdom. Die Mann-Whitney-toets is gebruik om te bepaal of sodanige verband statisties betekenisvol is al dan nie. Hierdie kruistabulering het geen nuwe of sinvolle data opgelewer nie; die navorser het dit gevolglik nie in die bespreking van die data ingesluit nie.

Die volgende indeks is gebruik om die kwantitatiewe interpretasie van hierdie data moontlik te maak: Waar deelnemers "3" of "4" gemerk het, is dit beskou as 'n aanduiding dat hulle kennis het van die spesifieke bevoegdheid/reg en waar "1" of "2" gemerk is, word is dit beskou as 'n aanduiding dat kennis ontbreek. Grafieke in hierdie verband word hieronder verskaf.

(a) Leerders se verantwoordelikheid om redelike werkopdragte in die klaskamer uit te voer

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid (97,2%) van die deelnemers wel bewus is van die feit dat leerders die verantwoordelikheid het om redelike werkopdragte in die klaskamer uit te voer.

(b) Leerders se verantwoordelikheid om die opvoeder toe te laat om vir die volle duur van elke periode klas te gee, sonder steurnis, onderbrekings of ontwrigtings

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (96,4%) wel bewus is van die feit dat leerders die verantwoordelikheid het om die opvoeder toe te laat om vir die volle duur van elke periode klas te gee, sonder steurnis of onderbrekings of

ontwrigtings.

- (c) Leerders se verantwoordelikheid om stil te bly terwyl die opvoeder werk verduidelik

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (99%) wel bewus is van die feit dat leerders die verantwoordelikheid het om stil te bly terwyl die opvoeder werk verduidelik. Slegs een deelnemer is onbewus van hierdie verantwoordelikheid van leerders.

- (d) Leerders se verantwoordelikheid om hulle aan die gesag en gedragkode van die skool te onderwerp

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (92,8%) wel bewus is van die feit dat leerders die verantwoordelikheid het om stil te bly terwyl die opvoeder werk verduidelik.

- (e) Die feit dat leerders nie die reg het om aan opvoeders te sê wat hulle wil nie – die beperking van leerders se vryheid van spraak

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (80,2%) wel bewus is van die feit dat leerders nie die reg het om aan opvoeders te sê wat hulle wil nie, met ander woorde dat leerders se vryheid van spraak in hierdie opsig beperk word.

- (f) Die feit dat alle regte van leerders volgens die Grondwet nie absoluut is nie – sekere regte mag om bepaalde redes en op spesifieke maniere beperk word

Die navorsingsresultate toon dat slegs 36,9% van die deelnemers wel kennis dra van die feit dat alle regte van leerders volgens die Grondwet nie absoluut is nie, maar om bepaalde redes en op spesifieke maniere beperk mag word, teenoor 63% van deelnemers wat nie hiervan kennis dra nie.

- (g) Die feit dat opvoeders nie onkunde oor leerderregte as verweer kan aanvoer as hulle leerders se regte skend wanneer hulle 'n bepaalde dissiplinêre maatreeël toepas nie

Die navorsingsresultate toon dat 82,9% van die deelnemers wel kennis dra van die feit dat opvoeders nie onkunde oor leerderregte as verweer kan aanvoer as hulle leerders se regte

skend wanneer hulle 'n bepaalde dissiplinêre maatreël toepas nie, teenoor 16,1% van deelnemers wat nie hiervan kennis dra nie.

(h) Algemene bespreking

Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude het drie uit die tien deelnemers aangedui dat leerders wel soms in so 'n mate op hulle regte aandring dat dit vir hulle moeilik is om dissipline in die klaskamer te handhaaf: "Sê nou ek oortree op hulle regte, dan is ek in die moeilikheid. Die kinders kan moeilik wees daaroor; die ouers ook. So ek probeer maar veilig speel – ek probeer maar nie te erg straf nie."; "Dit speel definitief 'n rol. Ek meen, ek is versigtig om iets te doen wat op die ou end probleme kan veroorsaak. Party kinders is baie gou op hulle perdjie oor hulle regte, veral as jy hulle wil straf, en ek weet nie altyd of hulle reg is nie."; "Met party kinders is dit regtig moeilik – hulle sal byvoorbeeld sê wat jy ook al wil doen om hulle te straf, is teen die wet."

Al tien deelnemers het tydens die onderhoude aangedui dat hulle wel die feit dat leerders ook regte het, in gedagte hou wanneer hulle dissiplinêre maatreëls toepas. Voorbeelde van hulle kommentaar in hierdie verband is: "Dis partykeer maar moeilik, maar die ding is: Hulle het ook hulle regte, al is hulle hóé moeilik."; "Die kinders het mos ook regte, so ek moet dit in gedagte hou as ek met hulle werk."; en "As ek een wil straf, onthou ek altyd dat hy ook regte het – ek kan nie net doen wat ek partykeer wil doen nie." Ses van hierdie deelnemers het ook aangedui dat dit hulle versigtig maak om dissiplinêre maatreëls toe te pas, omdat hulle bang is dat hulle inbreuk sal maak op die betrokke leerder(s) se regte en daarvoor vervolg sal word (sien byvoorbeeld die aanhalings in die voorafgaande paragraaf).

3.4.5 Deelnemers se sienings omtrent lyfstraf (Doelstelling 3)

Die deelnemers se sienings omtrent lyfstraf as 'n oplossing vir leerderwangedrag in die klaskamer is tydens die studie ondersoek. Daar is bevind dat 75,7% van deelnemers dit as 'n oplossing beskou, teenoor 24,3% wat dit nie as 'n oplossing vir leerderwangedrag in die klaskamer beskou nie.

Volgens die data wat tydens die studie versamel is, vind 11,7% van die deelnemers dit soms nodig om lyfstraf toe te pas en 13,5% vind dit soms nodig om 'n leerder te klap om sodoende leerderwangedrag te beperk of stop te sit.

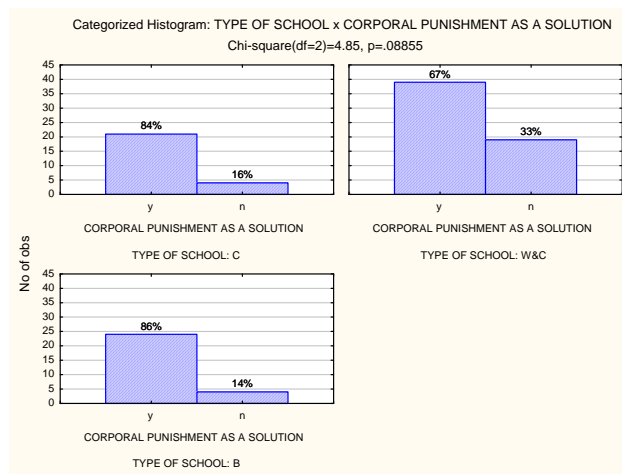
Deelnemers se siening en toepassing van lyfstraf en/of oorveë (al dan nie) is ook gekruistabuleer met betrekking tot die ouderdom van die deelnemer, sy/haar jare ondervinding as opvoeder, en die tipe skool (bruin, wit en bruin, of swart) waar hy/sy

werkzaam is.

Die volgende indeks is gebruik om die kwantitatiewe interpretasie van hierdie data moontlik te maak: Waar deelnemers “beslis” en “soms” gemerk het, is dit beskou as ‘n aanduiding dat hulle lyfstraf as ‘n oplossing vir leerwangedrag in die klaskamer beskou, en waar “glad nie” gemerk is, is dit beskou as ‘n aanduiding dat hulle dit nie as ‘n oplossing daarvoor beskou nie. Hierdie kruistabulering word vervolgens aangebied:

(a) Kruistabulering met betrekking tot tipe skool

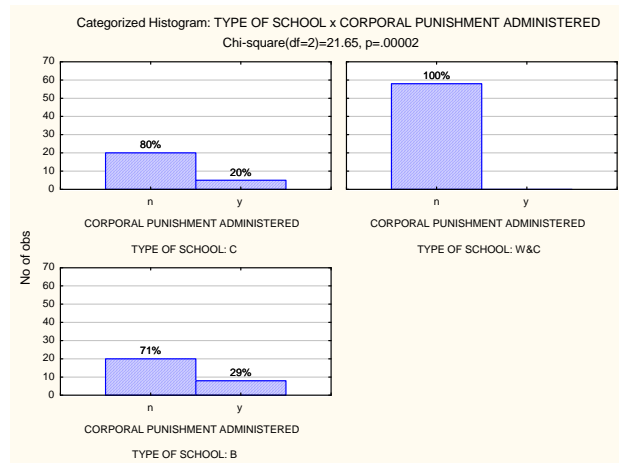
Gekategoriseerde histogram: Tipe skool x Lyfstraf as oplossing beskou



Dit blyk dat 85,7% van deelnemers by die swart skool en 84% van dié by die bruin skool lyfstraf as ‘n oplossing vir leerderwangedrag in die klaskamer beskou, teenoor 67,2% van deelnemers in gemengde (hoofsaaklik bruin en wit) skole. Die statistiese ontleding toon dat $p>0,05$ – daar is dus nie ‘n beduidende verband tussen die veranderlikes, naamlik die tipe skool (swart, bruin of gemeng) en deelnemers wat lyfstraf as ‘n oplossing vir leerderwangedrag beskou nie.

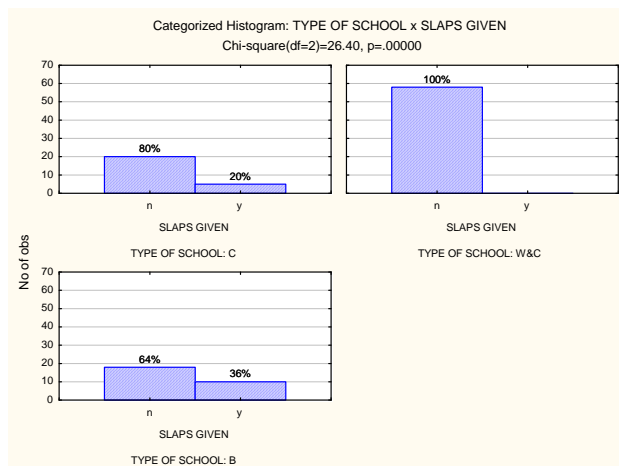
Dit blyk dat lyfstraf slegs by die swart en bruin skole toegepas word en nie by die gemengde (hoofsaaklik bruin en wit) skole nie: 28,6% van deelnemers by die swart skool en 20% van dié by die bruin skool gee toe dat hulle wel lyfstraf toepas om dissipline in die klaskamer te handhaaf, terwyl geen deelnemers by gemengde skole aangedui het dat hulle dit doen nie (sien onderstaande histogramme). Die statistiese ontleding toon dat $p<0,05$ – daar is dus wel ‘n beduidende verband tussen die veranderlikes, naamlik die tipe skool (swart, bruin of gemeng) en die toepassing van lyfstraf deur deelnemers in hierdie skole.

Gekategoriseerde histogram: Tipe skool x Lyfstraf toegepas



Uit onderstaande histogramme blyk dit dat oorveë slegs by die swart en bruin skole aan leerders gegee word en nie by die gemengde (hoofsaaklik bruin en wit) skole nie: 35,7% van deelnemers by die swart skool en 20% van dié by die bruin skool gee toe dat hulle wel oorveë gee om dissipline in die klaskamer te handhaaf, terwyl geen deelnemers by gemengde skole dit doen nie. Die statistiese ontleding toon dat $p < 0,05$ – daar is dus wel 'n beduidende verband tussen die veranderlikes, naamlik die tipe skool (swart, bruin of gemeng) en die gee van oorveë deur deelnemers in hierdie skole.

Gekategoriseerde histogram: Tipe skool x Oorveë gegee



(b) Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ouderdom

Kruistabulering ten opsigte van deelnemers se ouderdom en hulle siening omtrent lyfstraf as oplossing vir dissiplinêre probleme, hulle toepassing van lyfstraf en die gee van oorveë het egter geen nuwe of sinvolle data opgelewer nie; die navorser het dit gevolglik nie in die bespreking van die data ingesluit nie.

(c) Kruistabulering met betrekking tot deelnemers se ervaring

Kruistabulering ten opsigte van deelnemers se onderwyservaring en hulle siening omtrent lyfstraf as oplossing vir dissiplinêre probleme, hulle toepassing van lyfstraf en die gee van oorveë het egter geen nuwe of sinvolle data opgelewer nie; die navorser het dit gevolglik nie in die bespreking van die data ingesluit nie.

(d) Deelnemers se algemene siening omtrent lyfstraf

Redes wat aangevoer is waarom lyfstraf in sommige gevalle wenslik is, sluit die volgende in:

- Vir sekere leerders is dit die enigste afskrikmiddel – hulle luister net wanneer lyfstraf betrokke is.
- Toe lyfstraf in die verlede in skole toegepas is, was leerders se gedrag beter en het opvoeders baie minder dissiplinêre probleme in die klaskamer gehad.
- Lyfstraf dwing onmiddellik gesag af.
- Deelnemers weet uit persoonlike ondervinding (hulle eie jeug en/of hulle opvoeding van hulle kinders tuis) dat lyfstraf in sommige gevalle die gewenste resultate gee.

Deelnemers wat aangedui het dat lyfstraf nie 'n oplossing is om leerderwangedrag in die klaskamer te hanteer nie, het die volgende redes vir hulle mening gegee:

- Lyfstraf is teen die Skolewet.
- Geweld kweek geweld. Daar is reeds te veel geweld in die samelewing.
- Lyfstraf is aanranding.
- Die vrees wat met lyfstraf gepaard gaan, is onwenslik. Vrees lei in elk geval nie noodwendig tot respek nie.
- Die vernedering wat met lyfstraf gepaard gaan, het dikwels selfs meer wangedrag tot gevolg.
- Sekere leerders word slegs verhard deur lyfstraf – dit het geen positiewe effek op hulle gedrag nie.
- Fisieke pyn waarborg nie gedragsverandering nie.
- Lyfstraf is in die verlede deur sommige opvoeders misbruik.

Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude is bevestig dat sommige opvoeders lyfstraf steeds as 'n doeltreffende dissiplinêre maatreël beskou – twee uit die tien deelnemers het aangedui dat hulle wel lyfstraf (met 'n rottang of as 'n klap teen die kop) in hulle klaskamer toepas. Hierdie opvoeders was van mening dat lyfstraf 'n doeltreffende manier is om dissipline in die klaskamer te herstel, al het beide erken dat dit teenstrydig is

met die bepalings van die Grondwet en Skolewet. Hulle response sluit die volgende in: “Ja, dis seker nie heeltemal reg nie en alles, maar die feit is: Mens se hande is afgekap. Ek gee hulle pak as hulle moeilikheid maak”; “By party kinders is dit al wat help. Dan werk ‘n klap of ‘n paar houe beter as iets anders. Maar mens mag nie eintlik nie. Maar ek voel nou so: As dit help – hoekom nie?”.

3.4.6 Die doeltreffendheid van verskillende dissiplinêre maatreëls (Doelstelling 3)

Deelnemers is gevra om aan te dui watter dissiplinêre maatreëls volgens hulle ondervinding die doeltreffendste is om dissipline in die klaskamer te handhaaf al dan nie. Die ontleding van deelnemers se antwoorde in hierdie verband word vervolgens in tabelvorm aangebied en bespreek.

Tabel 3.5: Die doeltreffendheid van verskillende dissiplinêre maatreëls

Dissiplinêre maatreëls	% deelnemers wat maatreël as doeltreffend beskou
Detensie	52,3%
Stuur leerder uit die klas	35,1%
Puntestelsel	20,7%
Laat ouers skool toe kom	18%
Lyfstraf	14,4%
Laat leerder tydens pouse voor personeelkamer staan	13,5%
Skoonmaak- of ander werk	7,2%

Hierdie inligting is ook gekruistabuleer met betrekking tot die jare onderwyservaring van die betrokke deelnemers. Hierdie kruistabulering het slegs in die geval van (d) hieronder (om die ouers van leerders wat hulle wangedra, skool toe te laat kom), sinvolle data opgelewer. Kruistabulering ten opsigte van deelnemers se ervaring en hulle beskouing van die doeltreffendheid al dan nie van die ander dissiplinêre maatreëls hieronder het geen nuwe of sinvolle data opgelewer nie; die navorser het laasgenoemde ANOVA's gevolglik nie in die bespreking van die data ingesluit nie.

(a) Detensie

Die navorsingsresultate toon dat 52,3% van die deelnemers detensie as ‘n doeltreffende dissiplinêre maatreël beskou, teenoor 47,7% wat voel dat dit nie doeltreffend is nie. Hoewel effens meer deelnemers hierdie maatreël as effektief beskou, is die verskil tussen hierdie twee groepe nie beduidend nie.

(b) Stuur leerder uit die klas

Die navorsingsresultate toon dat die meeste deelnemers (64,9%) hierdie maatreël nie as effektief beskou nie. Slegs 35,1% van die deelnemers voel dat dit wel doeltreffend is.

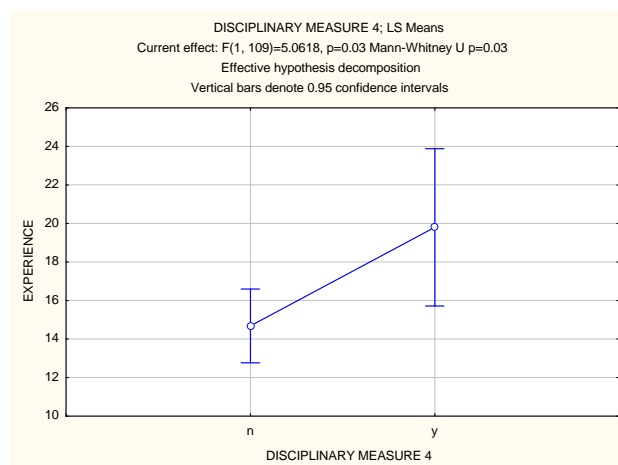
(c) Puntestelsel

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid (79,3%) van die deelnemers 'n puntestelsel nie as 'n doeltreffende dissiplinêre maatreël beskou nie – slegs 20,7% voel dat dit wel doeltreffend is.

(d) Laat ouers skool toe kom

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid (82%) van die deelnemers dit nie as 'n doeltreffende dissiplinêre maatreël beskou om leerders wat hulle wangedra, se ouers in te roep nie – slegs 18% voel dat dit wel doeltreffend is.

ANOVA: Ervaring | Laat ouers skool toe kom



Die gemiddelde jare ondervinding van deelnemers wat dit as 'n doeltreffende dissiplinêre maatreël beskou om die ouers van leerders wat hulle wangedra, in te roep, is 19,9 jaar, teenoor 14,4 jaar by diegene wat dit as ondoeltreffend beskou. Volgens die statistiese ontleding is $p < 0,05$ – dit beteken dat daar wel 'n beduidende verskil in die jare ervaring van hierdie twee groepe deelnemers is (dié wat dit as 'n doeltreffende maatreël beskou om leerders wat hulle wangedra, se ouers skool toe te laat kom en dié wat dit nie doen nie) is nie. Dit blyk dus dat diegene met meer ondervinding meer geneig is om hierdie maatreël as doeltreffend te beskou.

(e) Laat leerder tydens pouse voor personeelkamer staan

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid (86,5%) van die deelnemers dit nie as 'n doeltreffende dissiplinêre maatreël beskou om leerders wat hulle wangedra, tydens pouse voor die personeelkamer te laat staan nie – slegs 13,5% voel dat dit wel doeltreffend is.

(f) Skoonmaak- of ander werk

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid (92,8%) van die deelnemers skoonmaak- of ander werk nie as 'n doeltreffende dissiplinêre maatreël beskou nie – slegs 7,2% voel dat dit wel doeltreffend is.

(g) Lyfstraf

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid (85,6%) van die deelnemers nie lyfstraf as 'n doeltreffende dissiplinêre maatreël beskou nie – slegs 14,4% voel dat dit wel doeltreffend is.

(h) Algemene bespreking omtrent verskillende dissiplinêre maatreëls

Deelnemers het tydens die semi-gestruktureerde onderhoude bevestig dat hulle die volgende dissiplinêre maatreëls in hulle klaskamers toepas:

- Laat die betrokke leerder(s) se ouers skool toe kom om die kwessie met hulle te bespreek (nege deelnemers): “Dit werk. Die ouers neem dan ook verantwoordelikheid vir die kind se gedrag, so daar word van die huis se kant af ook daaraan gewerk”; “Ek laat die ouers kom. Die kind wil gewoonlik nie hê sy ouers moet skool toe kom nie – hulle skrik nogal, en dis 'n goeie ding”.
- Stuur die betrokke leerder(s) uit die klaskamer (ses deelnemers): “As niks anders help nie, stuur ek so 'n kind uit. Dis nie reg dat hy die ander pla nie”; “Kinders wat nie luister nie en nie wil werk nie en net nonsens aanjaag, stuur ek uit”.
- Detensie (vyf deelnemers): “Detensie help nie altyd nie, maar ten minste weet ek dis volgens die wet”; “Dit werk met party kinders om hulle detensie te laat doen”.
- Lyfstraf (met 'n rottang of in die vorm van 'n klap) (twee deelnemers): “Ja, dis seker nie heeltemal reg nie en alles, maar die feit is: Mens se hande is afgekap. Ek gee hulle pak as hulle moeilikheid maak”; “By party kinders is dit al wat help. Dan werk 'n klap of 'n paar houe beter as iets anders”.

- Laat leerder tydens pouse die klaskamer skoonmaak (een deelnemer): “Ek laat kinders wat hulle nie gedra nie, die klas skoonmaak – vee en afstof en so aan.”

Nie alle dissiplinêre maatreëls wat deur die deelnemers toegepas word, is egter wettig nie. Die regmatigheid van die genoemde maatreëls word in Hoofstuk 4 bespreek (sien 4.5.2 en 4.6).

Toe deelnemers tydens die semi-gestruktureerde onderhoude gevra is watter maatreëls volgens hulle suksesvol is, het hulle soos volg gereageer:

- Vyf deelnemers het dit as ‘n suksesvolle maatreël beskou om die betrokke leerder uit die klaskamer te stuur: “Dan is die moeilikheidmaker uit die pad en ek kan aangaan met die les”; “So ‘n kind ontwrig die hele klas, so as hy nie meer daar is nie, kan mens weer werk”. (Daar is dus een deelnemer wat hierdie maatreël toepas ten spyte van die feit dat sy voel dat dit nie suksesvol is nie.) (Sien 3.4.6(h).)
- Nege deelnemers het dit as ‘n suksesvolle maatreël beskou om die betrokke leerder se ouers skool toe te laat kom: “Dit werk. Die ouers neem dan ook verantwoordelikheid vir die kind se gedrag, so daar word van die huis se kant af ook daaraan gewerk”; “Ek laat die ouers kom. Die kind wil gewoonlik nie hê sy ouers moet skool toe kom nie – hulle skrik nogal, en dis ‘n goeie ding”. (Al die deelnemers wat hierdie maatreël toepas, beskou dit as suksesvol.)
- Een deelnemer het dit as ‘n suksesvolle maatreël beskou om die betrokke leerder met lyfstraf of ‘n klap te straf: “By party kinders is dit al wat help. Dan werk ‘n klap of ‘n paar houe beter as iets anders.” (Daar is dus een deelnemer wat hierdie maatreël toepas ten spyte van die feit dat hy voel dat dit nie suksesvol is nie.) (Sien 3.4.6(h).)

Die rede waarom die doeltreffendheid van verskillende dissiplinêre maatreëls ondersoek is, is omdat opvoeders nie alle regmatige dissiplinêre maatreëls as ewe doeltreffend beskou nie, soos blyk uit die navorsers se jare lange kontak met opvoeders in verskillende skole. Dit veroorsaak dat wanneer praatjies of slypskole vir opvoeders aangebied word rakende die toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer, opvoeders die betrokke spreker se idees en wenke nie altyd as geloofwaardig beskou nie, aangesien die toepassing van dissiplinêre maatreëls in die praktyk dikwels veel anders uitsien as ‘n teoretiese bespreking daarvan. Die navorsers wou tydens haar uiteindelijke bespreking van regmatige dissiplinêre maatreëls ook die deelnemers se idees omtrent die praktiese doeltreffendheid van sommige van hierdie maatreëls integreer. Om hierdie rede is vrae hieroor in die vraelys ingesluit.

Deelnemers het herhaaldelik laat blyk dit dat al die genoemde dissiplinêre maatreëls slegs in ‘n beperkte mate en in sekere gevalle doeltreffend is – hierdie maatreëls het skynbaar geen invloed op sommige leerders se gedrag en houding nie: “Dit help by

sommige kinders, ja. Maar by ander het dit absoluut géén effek nie”; “Ek kan nie sê dit help niks nie – maar die feit is: Kinders wat moeilikheid maak, maak môre of netnou maar weer moeilikheid, al het jy hulle gestraf”; “Wat help dit as hulle nie doen wat jy vir hulle sê nie? Jy kan hulle nie straf as hulle weier om gestraf te word nie”; “Dit werk partykeer, maar nie altyd nie. Partykeer help dit niks”. Deelnemers meld ook dat maatreëls soos detensie dikwels ondoeltreffend is omdat leerders eenvoudig nie daarvoor opdaag nie of weghardloop voordat hulle mag verdaag. Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude het vyf uit die tien deelnemers hierdie bevinding bevestig. Voorbeelde van hulle kommentaar in hierdie verband is: “Nee wat, detensie werk nie. Weet jy hoe baie kere daag hulle net eenvoudig nie daarvoor op nie? En wat kan jy dan doen?”; “Ek het al ‘n paar keer gehad dat kinders ná skool weghardloop as hulle detensie het, en dan kan jy maar roep – hulle is weg”.

Ses deelnemers het aangedui dat die dreigement van detensie dikwels nie genoeg is om dissipline in die klaskamer te herstel nie. Hulle response sluit in: “Dié wat nie wil kom nie, daag in elk geval nie op nie. Daardie tipe kinders doen net wat hulle wil; sê vir jou net wat hulle wil. Jy moenie dink jy kan noodwendig lekker rustig aangaan met die klas as jy gesê het hulle moet detensie doen nie – hulle skrik nie daarvoor nie”; “Dit skrik hulle nie af nie – wat is detensie in elk geval?”.

Vyf deelnemers het ook tydens die onderhoude aangedui dat leerders soms weier om die klaskamer te verlaat wanneer hulle uitgestuur word nadat hulle die klas in so ‘n mate ontwrig het dat die res van die leerders nie kan leer nie. Voorbeelde van hulle kommentaar in hierdie verband is: “Wat doen jy as so ‘n kind net eenvoudig in die middel van die periode op jou lessenaar kom sit en sê hy gaan nie loop nie – hy het die reg om in die klas te wees? Daar is nie ‘n manier dat jy só kan klasgee nie”; “Party rêrige moeilike kinders weier om uit te gaan, en dit maak dit ongelooflik moeilik. Dan kan jy maar vergeet om aan te gaan met die les.”

Sulke optrede laat hierdie opvoeders magteloos voel. Verder het sewe deelnemers aangedui dat sommige maatreëls, byvoorbeeld lyfstraf, slegs vir die oomblik effektief is – dit beperk nie probleemgedrag in die lang termyn nie. Hulle response sluit die volgende in: “Ja, dit help dalk vir daardie periode. Maar die volgende dag is so ‘n kind maar weer net so moeilik”; “Lyfstraf help nie – dit maak so ‘n kind net meer gefrustreerd en kwaad. En dit maak dat so iemand die volgende dag in elk geval weer probleme gaan veroorsaak”; “Daar is maar min goed wat regtig werk, en dit verskil ook van kind tot kind. By sommige kinders sal ‘n spesifieke dissiplinêre maatreël uitstekend werk, en by net die volgende leerder sal dit weer glad nie hond haaraf maak nie. Maar daar is baie goed wat net op daardie oomblik ‘n effek het – dit los nie die probleme op in die lang termyn nie.”

3.4.7 Deelnemers se grootste probleme ten opsigte van die handhawing van klaskamerdisipline (Doelstelling 4)

Deelnemers is gevra wat hulle as die grootste probleme beskou wat die handhawing van disipline in die klaskamer bemoeilik. Die probleme wat hulle genoem het, is in twaalf kategorieë ingedeel en word vervolgens in tabelvorm aangebied.

Tabel 3.6: Deelnemers se grootste probleme t.o.v. die handhawing van klaskamerdisipline

Probleme	% deelnemers wat die betrokke probleem as deurslaggewend beskou
Te groot klasse	100%
Leerders wat doelbewus ongehoorsaam is	95,5%
Leerders wat laat opdaag vir klas	94,6%
Leerderregte kry skynbaar voorkeur bo opvoederbevoegdhede	93,7%
Onbetrokke ouers	91,9%
Leerders se weiering om opdragte uit te voer	91%
Gebrek aan waardes by leerders	89,2%
Onvoldoende disziplinêre maatreëls	87,4%
Leerders se weiering om gesag te aanvaar	82%
Leerders se gebrek aan respek	80,2%
Leerders wat nie gemotiveer is om te leer nie	79,3%
Leerders se gebrek aan selfdisipline	72,1%

Hierdie probleme word vervolgens bespreek, eerstens ten opsigte van die getal deelnemers wat elke kwessie as 'n deurslaggewende probleem beskou, en tweedens in die vorm van kruistabulering van elke kwessie met betrekking tot die jare onderwyservaring van die betrokke deelnemers.

Hierdie kruistabulering het slegs in die geval van (d) en (k) hieronder (leerders se gebrek aan respek en onvoldoende disziplinêre maatreëls onderskeidelik), sinvolle data opgelewer. Kruistabulering ten opsigte van deelnemers se ervaring en hulle beskouing van die ander kwessies hieronder as belangrike probleme met betrekking tot die handhawing van disipline het geen nuwe of sinvolle data opgelewer nie; die navorser het laasgenoemde ANOVA's gevolglik nie in die bespreking van die data ingesluit nie.

(a) Leerders se gebrek aan selfdisipline

Die navorsingsresultate toon dat die meeste deelnemers (72,1%) leerders se gebrek aan selfdisipline as 'n deurslaggewende probleem beskou.

(b) Leerders se weiering om gesag te aanvaar

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid deelnemers (82%) leerders se weiering om gesag te aanvaar, as 'n deurslaggewende probleem beskou, teenoor slegs 18% wat dit nie genoem het nie.

(c) Leerders nie gemotiveer om te leer nie

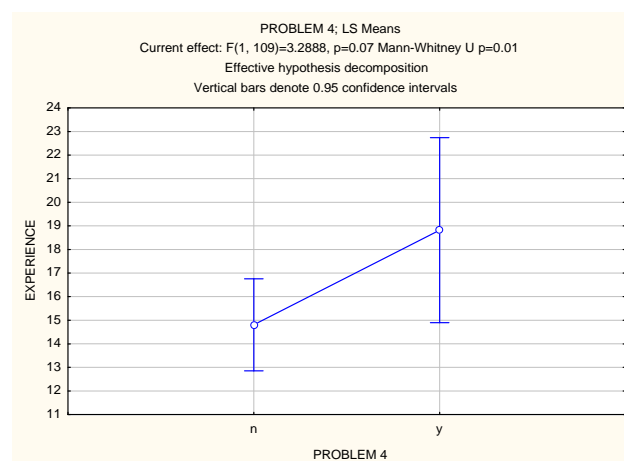
Die navorsingsresultate toon dat die meeste deelnemers (79,3%) leerders wat nie gemotiveer is om te leer nie, as 'n deurslaggewende probleem beskou, teenoor slegs 20,7% wat dit nie genoem het nie.

(d) Leerders se gebrek aan respek

Die navorsingsresultate toon dat die meeste deelnemers (80,2%) leerders wat nie gemotiveer is om te leer nie, as 'n deurslaggewende probleem beskou, teenoor slegs 19,8% wat dit nie genoem het nie.

Die gemiddelde jare ondervinding van deelnemers wat leerders se gebrek aan respek as 'n deurslaggewende probleem vir die handhawing van klaskamerdisipline beskou, is 18,8 jaar, teenoor 14,8 jaar by diegene wat dit as onbeduidend beskou. Volgens die statistiese ontleding (Mann-Witney-toets) is $p < 0,05$ – dit beteken dat daar wel 'n beduidende verskil in die jare ervaring van hierdie twee groepe deelnemers is (dié wat leerders se gebrek aan respek as 'n deurslaggewende probleem beskou en dié wat dit nie doen nie). Dit blyk dat veral deelnemers met meer jare onderwyservaring leerders se gebrek aan respek as 'n belangrike probleem in die klaskamer beskou.

ANOVA: Ervaring | Leerders se gebrek aan respek



(e) Te groot klasse

Die navorsingsresultate toon dat al die deelnemers (100%) te groot klasse as 'n deurslaggewende probleem vir die handhawing van dissipline in die klaskamer beskou.

(f) Leerders se weiering om opdragte uit te voer

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid deelnemers (91%) leerders se weiering om opdragte uit te voer, as 'n deurslaggewende probleem beskou, teenoor slegs 9% wat dit nie genoem het nie.

(g) Leerders wat doelbewus ongehoorsaam is

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid deelnemers (95,5%) leerders se weiering om opdragte uit te voer, as 'n deurslaggewende probleem beskou, teenoor slegs 4,5% wat dit nie genoem het nie.

(h) Leerders se gebrek aan waardes

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid deelnemers (89,2%) leerders se gebrek aan waardes as 'n deurslaggewende probleem beskou, teenoor slegs 10,8% wat dit nie genoem het nie.

(i) Onbetrokke ouers

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid deelnemers (91,9%) ouers wat nie in 'n voldoende mate by hulle kinders se lewens betrokke is nie, as 'n deurslaggewende probleem beskou, teenoor slegs 8,1% wat dit nie genoem het nie.

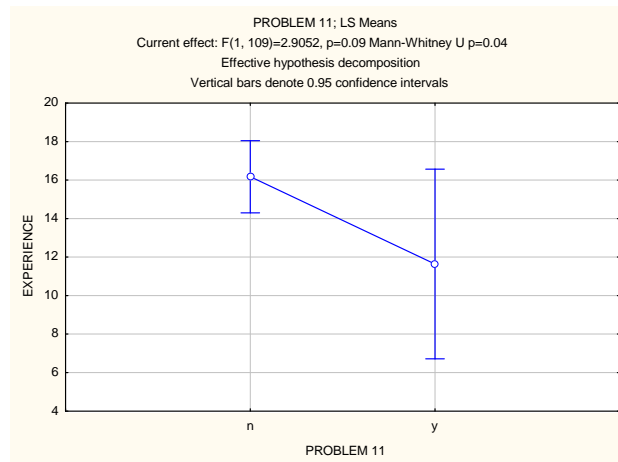
(j) Leerderregte kry skynbaar voorkeur bo opvoederbevoegdhede

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid deelnemers (93,7%) van mening is dat leerderregte skynbaar voorkeur kry bo opvoederbevoegdhede en dit as 'n deurslaggewende probleem beskou, teenoor slegs 6,3% wat dit nie genoem het nie.

(k) Dissiplinêre maatreëls onvoldoende

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid deelnemers (87,4%) onvoldoende dissiplinêre maatreëls as 'n deurslaggewende probleem beskou, teenoor slegs 12,6% wat dit nie genoem het nie.

ANOVA: Ervaring | Dissiplinêre maatreëls onvoldoende



Die gemiddelde jare ondervinding van deelnemers wat onvoldoende dissiplinêre maatreëls as 'n deurslaggewende probleem vir die handhawing van klaskamerdisipline beskou, is 11,7 jaar, teenoor 16,2 jaar by diegene wat dit as onbeduidend beskou. Volgens die statistiese ontleding is $p < 0,05$ (Mann-Whitney-toets) – dit beteken dat daar wel 'n beduidende verskil in die jare ervaring van hierdie twee groepe deelnemers is (dié wat onvoldoende dissiplinêre maatreëls as 'n deurslaggewende probleem beskou en dié wat dit nie doen nie). Dit blyk dat veral die deelnemers met meer ervaring geneig is om hierdie kwessie as 'n belangrike probleem te beskou.

(l) Leerders daag laat op vir klas

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid deelnemers (94,6%) leerders wat laat opdaag vir klasse, as 'n deurslaggewende probleem beskou, teenoor slegs 5,4% wat dit nie genoem het nie.

(m) Algemene bespreking

Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude is bevestig dat deelnemers die volgende wel as van die grootste redes beskou waarom dissipline in die klaskamer 'n probleem is:

- Te groot klasse (agt deelnemers): “Die klasse is hopeloos te groot – ek het 50

kinders in my klas. Dis amper onmoontlik om dissipline te hê”; “Te groot klasse is definitief ‘n probleem. Mens kan nie 45 plus leerders in jou klas hê nie – hulle doen net wat hulle wil”.

- Leerders se gebrek aan selfdissipline (agt deelnemers): “Baie kinders wil net eenvoudig nie leer nie – hulle kan nie hulleself dwing om te werk nie; hulle stel net eenvoudig nie belang nie”; “Hulle het nie die selfdissipline om stil te sit en hulle werk te doen nie”.
- Onbetrokkenheid van ouers by hulle kinders en die skool (sewe deelnemers): “As die ouers net meer betrokke wil wees, sal dit baie help, dink ek. Maar baie van hulle weet die meeste van die tyd nie eers waarmee hulle kinders hulle besig hou nie”; “Die ouers is nie betrokke genoeg by hulle kinders nie – hulle kyk nie dat hulle huiswerk gedoen word nie; hulle weet nie eers wanneer hulle detensie sit nie. Ek dink baie van hulle weet nie eers of dit goed of sleg gaan by die skool nie”.
- Leerders se gebrek aan respek vir opvoeders (sewe deelnemers): “Daardie tipe kinders doen net wat hulle wil; sê vir jou net wat hulle wil”; “Hulle het nie respek vir die onderwysers nie”; “Daar is geen respek by die leerders nie”.

Beide die vraelyste en die onderhoude het vrae ingesluit oor die probleme wat die deelnemende opvoeders in die praktyk ervaar ten opsigte van die handhawing van klaskamerdissipline, en veral die praktiese toepassing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer. Die rede hiervoor is dat die navorser ‘n aanduiding wou kry van die struikelblokke wat deelnemers ervaar in die toepassing van dissiplinêre maatreëls. Die volgende is voorbeelde van die betrokke opvoeders se response: “Daar is hope dissiplinêre maatreëls wat net eenvoudig nie werk nie, en mens se hande is afgekap – daar is so min wat jy in elk geval kan doen, anders trap jy op tone”; “Die ding van die kinders se regte – ek weet nie eers wat ek mag doen en wat nie; al wat ek weet, is dat ek in die moeilikheid kan kom as ek iets verkeerd doen”; “Wat doen jy as so ‘n kind net eenvoudig in die middel van die periode op jou lessenaar kom sit en sê hy gaan nie loop nie – hy het die reg om in die klas te wees? Daar is nie ‘n manier dat jy só kan klasgee nie”; “Daardie tipe kinders doen net wat hulle wil; sê vir jou net wat hulle wil. Jy moenie dink jy kan noodwendig lekker rustig aangaan met die klas as jy gesê het hulle moet detensie doen nie – hulle skrik nie daarvoor nie”; “Ja, dit help dalk vir daardie periode. Maar die volgende dag is so ‘n kind maar weer net so moeilik”.

Sodanige struikelblokke behoort in gedagte gehou te word wanneer aanbevelings oor regmatige dissiplinêre maatreëls gemaak word. Die geloofwaardigheid van die studie sal immers daaronder ly indien die navorser sou nalaat om die praktiese probleme wat deelnemers in hierdie verband ervaar, in ag te neem. Leerderregte moet vanselfsprekend

in ag geneem word wanneer elkeen van hierdie probleme of struikelblokke – en die oplossing(s) daarvoor – oorweeg word.

3.5 SAMEVATTING

'n Groot hoeveelheid data oor opvoeders se bevoegdhede en leerders se regte en verantwoordelikhede in die klaskamer, leerderwangedrag en dissiplinêre maatreëls is met behulp van die vraelyste en onderhoude versamel. Hierdie data is in Hoofstuk 3 ontleed, gekategoriseer en in tabelvorm aangebied. Die bevindinge van die ondersoek word vervolgens in Hoofstuk 4 aan die hand van bestaande literatuur bespreek voordat gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

INHOUD

4.1	INLEIDING	84
4.2	DEELNEMERS SE KENNIS VAN HULLE BEVOEGDHEDE EN VERANTWOORDELIKHEDE TEN OPSIGTE VAN DIE TOEPASSING VAN DISSIPLINÊRE MAATREËLS (DOELSTELLING 1)	86
4.2.1	Deelnemers se kennis van hulle bevoegdhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls	86
	(a) <i>Weiering van toegang tot die klaskamer wanneer 'n leerder 10 minute laat is vir 'n lesperiode en die uitstuur van 'n leerder wat die klas ontwrig</i>	86
	(b) <i>Opvoeders se bevoegdheid om te eis dat hulle nie verhinder mag word in die uitvoering van hulle kontraktuele verpligtinge nie, ook wat die handhawing van dissipline betref</i>	87
4.2.2	Deelnemers se kennis van hulle verantwoordelikheid ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls	88
	(a) <i>Opvoeders se verantwoordelikheid om dissipline in hulle klaskamer te handhaaf</i>	88
4.3	DEELNEMERS SE KENNIS VAN SPESIFIEKE VERANTWOORDELIKHEDE EN REGTE VAN LEERDERS IN DIE KLASKAMER (DOELSTELLING 1)	88
4.3.1	Deelnemers se kennis van spesifieke verantwoordelikhede van leerders in die klaskamer	88
	(a) <i>Leerders se verantwoordelikheid om redelike werkopdragte in die klaskamer uit te voer</i>	88
	(b) <i>Leerders se verantwoordelikheid om die opvoeder toe te laat om vir die volle duur van elke periode klas te gee, sonder steurnis, onderbrekings of ontwrigtings</i>	89
	(c) <i>Leerders se verantwoordelikheid om stil te bly terwyl die opvoeder werk verduidelik</i>	89
	(d) <i>Leerders se verantwoordelikheid om hulle aan die gesag en gedragkode van die skool te onderwerp</i>	89
4.3.2	Deelnemers se kennis van spesifieke regte van leerders in die klaskamer	90
	(a) <i>Die beperking van leerders se regte</i>	90

	<i>(b) Opvoeders se onkunde oor leerderregte as verweer</i>	91
4.4	DEELNEMERS SE VERKRYGING VAN KENNIS MET BETREKKING TOT HULLE BEVOEGDHEDE EN VERANTWOORDELIKHEDE IN DIE KLASKAMER VANUIT REGSBRONNE (SUBDOELSTELLING 1.1 & 1.2)	91
4.5	DEELNEMERS SE SIENINGS OOR LYFSTRAF EN ANDER DISSIPLINÊRE MAATREËLS (DOELSTELLING 3)	93
4.5.1	Deelnemers se sienings oor lyfstraf	93
4.5.2	Deelnemers se sienings oor die doeltreffendheid van dissiplinêre maatreëls	95
	<i>(a) Detensie (52,3%)</i>	95
	<i>(b) Stuur leerder uit die klas (35,1%)</i>	95
	<i>(c) Puntestelsel (20,7%)</i>	96
	<i>(d) Laat ouers skool toe kom (18%)</i>	97
	<i>(e) Lyfstraf (14,4%)</i>	97
	<i>(f) Laat leerder tydens pouse voor die personeelkamer staan (13,5%)</i>	97
	<i>(g) Skoonmaak- of ander werk (7,2%)</i>	98
	<i>(h) Opsomming</i>	98
4.6	REGMATIGHEID VAN DISSIPLINÊRE MAATREËLS (DOELSTELLING 2 & 3)	98
4.7	DEELNEMERS SE GROOTSTE PROBLEME TEN OPSIGTE VAN DIE HANDAWING VAN KLASKAMERDISSIPLINE (DOELSTELLING 4)	99
4.7.1	Te groot klasse (100%)	100
4.7.2	Leerders wat doelbewus ongehoorsaam is (95,5%)	100
4.7.3	Leerders wat laat opdaag vir klas (94,6%)	100
4.7.4	Leerderregte kry skynbaar voorkeur bo opvoederbevoegdhele (93,7%)	101
4.7.5	Onbetrokke ouers (91,9%)	101
4.7.6	Leerders se weiering om opdragte uit te voer (91%)	101
4.7.7	Gebrek aan waardes by leerders (89,2%)	101
4.7.8	Onvoldoende dissiplinêre maatreëls (87,4%)	102
4.7.9	Leerders se weiering om gesag te aanvaar (82%)	102
4.7.10	Leerders se gebrek aan respek (80,2%)	103
4.7.11	Leerders wat nie gemotiveer is om te leer nie (79,3%)	103
4.7.12	Leerders se gebrek aan selfdissipline (72,1%)	103
4.7.13	Algemene bespreking	103
4.8	GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	104

4.8.1	Onvoldoende kennis van deelnemende opvoeders	104
4.8.2	Redes vir dissiplinêre probleme in die klaskamer	107
4.8.3	Aanbevelings ten opsigte van die handhawing van dissipline in die klaskamer	109
	(a) 'n Positiewe benadering	109
	(b) Regmatige dissiplinêre maatreëls	111
	(c) Hoe die handhawing van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder kan word	112
4.9	BEPERKINGS EN TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE	116
4.10	VOORSTELLE VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING	116
4.11	SAMEVATTING	117

4.1 INLEIDING

Die doel van die studie was om 'n ondersoek te doen oor hoe opvoeders se bevoegdheid om dissiplinêre maatreëls in die klaskamer toe te pas deur die leerders se fundamentele regte beïnvloed word. Hierdie ondersoek is gerig deur vier hoofdoelstellings, naamlik om te bepaal:

- wat die omvang van die deelnemende opvoeders se kennis oor hulle bevoegdhede en verantwoordelikhede en dié van leerders ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls is (sien 3.4.1, 3.4.4, 4.2 en 4.3);
- hoe opvoeders se bevoegdhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls deur wetgewing (spesifiek met betrekking tot leerderregte) beïnvloed word (sien Hoofstuk 2 en 4.6);
- watter dissiplinêre maatreëls opvoeders in die geselekteerde skole as doeltreffend beskou (sien 3.4.5, 3.4.6 en 4.5), en of hierdie maatreëls regmatig is (sien 4.6); en
- watter probleme die deelnemende opvoeders in die praktyk ervaar met betrekking tot klaskamerdissipline (sien 3.4.7 en 4.7) en hoe die handhawing van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder kan word (sien 4.8.3).

Elkeen van hierdie doelstellings, asook die twee subdoelstellings tot doelstelling 1, is tydens die studie aangespreek om 'n geheelbeeld oor die probleem wat aanvanklik gestel is, te bied.

Die vraelyste wat gebruik is om data in te samel, fokus op verskillende aspekte aangaande die uitoefening van deelnemers se bevoegdhede in die klaskamer (spesifiek met betrekking tot die handhawing van dissipline) met die doel om doelstellings 1, 3 en 4 van die navorsingstudie aan te spreek: (i) die deelnemende opvoeders se kennis van hulle bevoegdhede en verantwoordelikhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre

maatreëls in die klaskamer (doelstelling 1); (ii) hulle kennis van leerders se regte en verantwoordelikhede in die klaskamer (doelstelling 1); (iii) hulle beskouing van dissiplinêre maatreëls in die klaskamer (doelstelling 3); en (iv) probleme wat hierdie opvoeders in die klaskamer ervaar ten opsigte van die handhawing van dissipline (doelstelling 4). Die data wat met die vraelyste versamel is, is geverifieer deur verdere inligting wat deur middel van persoonlike onderhoude verkry is.

Doelstelling 2 van die studie, naamlik om te bepaal hoe opvoeders se bevoegdhede ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls deur die Handves van Regte (spesifiek leerderregte) beïnvloed word, is aangespreek deur 'n deeglike literatuurstudie te doen en hierdie doelstelling sodoende deur die bestudering en interpretasie van regsbronne en ander literatuur aan te spreek. Ook die tweede deel van doelstelling 4, naamlik om te bepaal hoe die handhawing van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder kan word, is deur middel van 'n literatuurstudie aangespreek (sien 4.8.3).

Aangesien 'n relatief klein steekproef (vyf skole) vir die gevallestudie gebruik is, moes daar tydens die bespreking van die navorsingsbevindinge teen veralgemening gewaak word. Hoewel die betrokke skole in baie opsigte verskil en dus verskillende perspektiewe bied, sou 'n veralgemening van die ondersoekresultate na byvoorbeeld die opvoeders of skole in Suid-Afrika nie akkuraat wees nie.

Die resultate van die navorsing toon dat die deelnemende opvoeders se kennis van hulle bevoegdhede en verantwoordelikhede ten opsigte van die handhawing van dissipline in die klaskamer, sowel as hulle kennis van leerders se regte en verantwoordelikhede, varieer. Sommige deelnemers beskik nie oor die nodige kennis in hierdie verband nie, terwyl baie bewus is van hulle bevoegdhede in die klaskamer, maar probleme ondervind om dit in die praktyk uit te oefen. Hierdie opvoeders se kennis is dus nie funksioneel nie. Die ondersoekresultate word in hierdie hoofstuk aan die hand van bestaande literatuur bespreek.

Gevolgtrekkings word gemaak na aanleiding van die navorsingsbevindinge sowel as bestaande literatuur. Aanbevelings word gemaak met betrekking tot moontlike oplossings vir die probleme wat tydens die studie na vore gekom het, byvoorbeeld ten opsigte van praktiese dissiplinêre maatreëls wat regtens toelaatbaar is wanneer sekere leerders die onderrigleerproses ontwig, en hoe opvoeders as klaskamerbestuurders hulle bevoegdhede meer effektief in die klaskamer kan uitoefen om sodoende onderrig en leer te bevorder.

Die beperkings en tekortkominge van die studie word ook bespreek, en voorstelle vir toekomstige navorsing word aan die hand gedoen.

4.2 DEELNEMERS SE KENNIS VAN HULLE BEVOEGDHEDE EN VERANTWOORDELIKHEDE TEN OPSIGTE VAN DIE TOEPASSING VAN DISSIPLINÊRE MAATREËLS (DOELSTELLING 1)

4.2.1 Deelnemers se kennis van hulle bevoegdhele ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls

- (a) Weiering van toegang tot die klaskamer wanneer 'n leerder 10 minute laat is vir 'n lesperiode en die uitstuur van 'n leerder wat die klas ontwrig

Hoewel die twee kwessies wat vervolgens bespreek gaan word, afsonderlik beskou is in die vraelys en tydens die data-ontleding, sal dit in hierdie afdeling as 'n eenheid bespreek word, aangesien dit op soortgelyke beginsels steun.

Die resultate toon dat 65,8% van die deelnemers van mening is dat hulle die bevoegdheid het om 'n leerder wat 10 minute laat is vir 'n lesperiode, toegang tot die klaskamer te belet. Die oorgrote meerderheid (83,8%) van die deelnemers is ook van mening dat hulle die bevoegdheid het om leerders wat die klas ontwrig en dus inbreuk maak op die res van die leerders se reg om te leer, uit die klaskamer te stuur wanneer dit regtig nodig is. (Die ouderdom van die deelnemers het nie 'n betekenisvolle rol in hulle kennis oor hierdie bevoegdheid gespeel nie.) Volgens sommige bronne (Roos 2003:496; Van der Bank 2000:313; SAOU 2006b) het opvoeders wel die bevoegdheid om leerders in gevalle soos hierbo beskryf, uit die klaskamer te stuur sodat hulle die les vanuit die gang net buite die klaskamer kan volg. Leerders kan ook na 'n sogenaamde "afkoelkamer" gestuur word om te verseker dat die opvoeder en die res van die leerders sonder verdere ontwrigtings met die les kan voortgaan (SAOU 2006b). Hierdie kwessie is egter nie so eenvoudig nie, aangesien aspekte soos die veiligheid van die leerder wat buite die klaskamer gelaat word en sy/haar reg om onderrig te ontvang en te leer ten spyte van sy/haar gedrag, in ag geneem moet word. Dit is nie maklik om te bewys dat die ontneming van onderrig in die beste belang van enige leerder (artikel 28) is nie. Die skrywer is gevolglik van mening dat hoewel tydelike uitsetting uit die klaskamer wel deur die SAOU as 'n regmatige dissiplinêre maatreël beskou word, ander maatreëls wat minder beperkend op die leerder se reg tot onderwys sal inwerk, by voorkeur gebruik moet word. Voorbeelde hiervan is detensie met ekstra skoolwerk en/of 'n vergadering met die leerder se ouers. In uiterste gevalle waar 'n leerder die klas voortdurend versteur en geen ander dissiplinêre maatreël werk nie, is uitsetting wel 'n opsie. Die omstandighede van elke geval sal egter die regverdigbaarheid al dan nie van die beperking van die leerder se reg tot onderwys beïnvloed. (Sien ook 2.4.3(b) en 4.6.)

Die navorsingsresultate toon dat 'n aantal deelnemers (weliswaar die minderheid) voel dat hulle leerders nie toegang tot die klaskamer mag weier of uit die klaskamer mag stuur nie, ten spyte daarvan dat hierdie leerders die onderrigleersituasie deur hulle laatkommery en/of wangedrag ontwig. Daar kan moontlik aanvaar word dat hierdie opvoeders eerder dissiplinêre maatreëls wat minder beperkend op die leerder se reg tot onderwys sal inwerk, toepas.

(b) Opvoeders se bevoegdheid om te eis dat hulle nie verhinder mag word in die uitvoering van hulle kontraktuele verpligtinge nie, ook wat die handhawing van dissipline betref

Die ondersoekresultate toon dat 91,0% van die deelnemers kennis het van hulle bevoegdheid om te eis dat hulle nie verhinder mag word in die uitvoering van hulle kontraktuele verpligtinge nie, ook wat die handhawing van dissipline betref. Dit blyk dat dit veral effens ouer deelnemers is wat kennis dra van hierdie bevoegdheid, hoewel die verskil in ouderdom tussen dié wat kennis het en diegene wat onvoldoende kennis het, nie werklik beduidend is nie. 9% van die deelnemers dra nie voldoende kennis hiervan nie. Hoewel dit 'n klein persentasie is wat nie voldoende kennis van hierdie bevoegdheid het nie, is dit onrusbarend dat daar enigsins opvoeders is wat nie kennis hiervan dra nie.

Tog het slegs 54,1% van die deelnemers met sekerheid te kenne gegee dat opvoeders die bevoegdheid het om daarop aan te dring dat leerders wat hulle in die klaskamer wangedra, nie in die pad mag staan van hulle verantwoordelikheid om onderrig te gee nie. Hierdie data toon dus dat byna 'n helfte van die deelnemers nie 'n goeie kennis en begrip van die strekking van die Skolewet in hierdie verband het nie.

Hoewel die meeste van hierdie deelnemers instinktief weet dat hulle byvoorbeeld die bevoegdheid het om van leerders te verwag om redelike werkopdragte uit te voer en stil te bly terwyl hulle werk verduidelik, het hulle nie voldoende kennis om hierdie sienings aan die hand van relevante wette te regverdig of te staaf nie. Opvoeders wat nie besef dat hulle die bevoegdheid het om daarop aan te dring dat leerders hulle nie mag verhinder in die uitvoering van hulle daaglikse pligte nie, byvoorbeeld om onderrig te gee en dissipline te handhaaf, sal waarskynlik huiwerig wees om dissiplinêre maatreëls toe te pas vir sogenaamde "geringe" oortredings of steurnisse. Wanneer leerders egter besef dat hulle nie vir geringe oortredings gestraf word nie, sal hulle voortgaan om op 'n meer gereelde basis en ook in 'n ernstiger mate reëls te oortree. Dit sal 'n negatiewe kringloop tot gevolg hê en die dissipline in die klaskamer sal daaronder ly.

4.2.2 Deelnemers se kennis van hulle verantwoordelikheid ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls

(a) Opvoeders se verantwoordelikheid om dissipline in hulle klaskamer te handhaaf

Die ondersoekresultate toon dat 91,9% van die deelnemers kennis het van hulle verantwoordelikheid om dissipline in die klaskamer te handhaaf, teenoor 8,1% wat nie voldoende kennis daarvan het nie. Dit blyk dat dit veral die jonger deelnemers is wat kennis dra van hierdie verantwoordelikheid.

Dit is ietwat onrusbarend dat hoewel die meeste deelnemers as gevolg van hulle opvoedkundige agtergrond weet dat hulle sekere verantwoordelikhede het ten opsigte van die handhawing van dissipline, daar ook deelnemers is wat nie die nodige kennis in hierdie verband het om probleemsituasies in die klaskamer met selfvertroue te kan hanteer nie. Dit kan veral probleme skep wanneer leerders skynbaar meer selfversekerd is as opvoeders in hulle aandringing op hulle regte, maar dit is juis in sulke situasies dat opvoeders moet beseef dat hulle nie net sekere bevoegdhede het wat betref die handhawing van dissipline nie, maar dat hulle ook 'n verantwoordelikheid teenoor beide die leerders in die klaskamer en die Departement van Onderwys as hulle werkgewer het om dissipline te handhaaf sodat hulle effektief onderrig kan gee.

4.3 DEELNEMERS SE KENNIS VAN SPESIFIEKE VERANTWOORDELIKHEDE EN REGTE VAN LEERDERS IN DIE KLASKAMER (DOELSTELLING 1)

4.3.1 Deelnemers se kennis van spesifieke verantwoordelikhede van leerders in die klaskamer

(a) Leerders se verantwoordelikheid om redelike werkopdragte in die klaskamer uit te voer

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid (97,2%) van die deelnemers wel bewus is van die feit dat leerders die verantwoordelikheid het om redelike werkopdragte in die klaskamer uit te voer. Tog dui die oorgrote meerderheid ook aan dat leerders se doelbewuste ongehoorsaamheid, hulle ongemotiveerdheid om te leer en hulle gebrek aan selfdissipline – wat verband hou met die uitvoering van werkopdragte – belangrike faktore is wat tot dissiplinêre probleme in die klaskamer bydra. Dit kom dus voor asof deelnemers nie werklik weet hoe om hierdie verantwoordelikheid van leerders prakties af te dwing nie, al is die meeste van hulle bewus daarvan dat leerders wel hierdie verantwoordelikheid het.

(b) Leerders se verantwoordelikheid om die opvoeder toe te laat om vir die volle duur van elke periode klas te gee, sonder steurnis, onderbrekings of ontwrigtings

Die navorsingsresultate toon dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (96,4%) wel bewus is van die feit dat leerders die verantwoordelikheid het om die opvoeder toe te laat om vir die volle duur van elke periode klas te gee, sonder steurnis, onderbrekings of ontwrigtings. Hierdie verantwoordelikheid van leerders gaan hand aan hand met opvoeders se bevoegdheid om te eis dat hulle nie verhinder mag word in die uitvoering van hulle kontraktuele verpligtinge nie, ook wat die handhawing van dissipline betref (sien 4.2.1(b)). Dit is interessant dat waar slegs 54,1% van die deelnemers seker was van hierdie bevoegdheid van opvoeders, 88,3% van hulle seker was van leerders se verantwoordelikheid in hierdie verband.

(c) Leerders se verantwoordelikheid om stil te bly terwyl die opvoeder werk verduidelik

Die resultate toon dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (99%) wel bewus is van die feit dat leerders die verantwoordelikheid het om stil te bly terwyl die opvoeder werk verduidelik, en 89,2% is volkome seker daarvan. Slegs een deelnemer is onbewus van hierdie verantwoordelikheid van leerders.

(d) Leerders se verantwoordelikheid om hulle aan die gesag en gedragkode van die skool te onderwerp

Die studieresultate toon dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (92,8%) wel bewus is van die feit dat leerders die verantwoordelikheid het om hulle aan die gesag en gedragkode van die skool te onderwerp. Hoewel hierdie data op die oog af die aanduiding gee dat die meeste deelnemers voldoende kennis het in hierdie verband, moet in ag geneem word dat slegs 78,4% hierdie verantwoordelikheid met sekerheid aangedui het. Dit is onrusbarend dat daar soveel deelnemers is wat nie regtig seker is van hierdie verantwoordelikheid van leerders nie.

Dit is veral jonger deelnemers (gemiddelde ouderdom van 36,2 jaar) wat nie kennis dra van leerders se verantwoordelikheid in hierdie verband nie. Dit blyk dat dit veral ouer deelnemers (gemiddelde ouderdom van 47,7 jaar) is wat 'n beter begrip het hiervan. Hierdie bevinding is ietwat onverklaarbaar, omdat 'n mens sou verwag dat jonger opvoeders, wat hulle studie en opleiding meer onlangs voltooi het – en waarskynlik eers nadat die huidige Grondwet (RSA 1996a) en Skolewet (RSA 1996b) in werking getree het – baie bewus sou wees van hierdie kwessie. Aan die ander kant is slypskole deur die Departement van

Onderwys en die SAOU aan alle opvoeders by skole aangebied om hulle oor die veranderinge in die skole se bestuurstelsel in te lig nadat hierdie wette in werking getree het. Jonger sowel as ouer opvoeders het dus skynbaar die geleentheid gehad om meer kennis in hierdie verband op te doen.

Die moontlikheid bestaan ook dat baie deelnemers moontlik wel 'n basiese kennis van leerders se verantwoordelikhede in hierdie verband het, maar dat hulle nie altyd in staat is om hierdie kennis met selfvertroue vanuit toepaslike regsbronne (byvoorbeeld relevante wette) te regverdig of in die praktyk toe te pas nie. As opvoeders nie die nodige kennis het oor leerders se verantwoordelikhede nie, sal hulle waarskynlik ook nie weet in watter gevalle dissiplinêre stappe teen leerders wat hulle wangedra, geregverdig is nie.

4.3.2 Deelnemers se kennis van spesifieke regte van leerders in die klaskamer

(a) Die beperking van leerders se regte

Die studieresultate toon dat die meerderheid van die deelnemers (80,2%) wel bewus is van die feit dat leerders nie die reg het om aan opvoeders te sê wat hulle wil nie, met ander woorde dat leerders se vryheid van spraak in hierdie opsig beperk word. Slegs 66,7% van deelnemers het dit egter met sekerheid aangedui. Hierdie bevinding is verontrustend, want dit toon dat 19,8% – 'n relatief groot persentasie – van die deelnemers onvoldoende kennis in hierdie verband het, en dat 'n verdere 13,5% nie volkome seker is van die feit dat leerders se vryheid van spraak in hierdie opsig beperk mag word nie.

Wat egter selfs meer verontrustend is, is die feit dat slegs 36,9% van die deelnemers kennis dra van die feit dat alle regte van leerders volgens die Grondwet nie absoluut is nie, maar om bepaalde redes en op spesifieke maniere beperk mag word, teenoor 63% wat nie voldoende kennis hiervan het nie. Verder is slegs 29,7% – minder as 'n derde – van die deelnemers volkome seker van hierdie bepaling. Hierdie bevinding is ietwat vreemd, aangesien 'n mens sou verwag dat opvoeders sedert die inwerkingtreding van die huidige Grondwet (RSA 1996a) en Skolewet (RSA 1996b) voldoende ingelig sou wees ten opsigte van die bepalings van hierdie wette en dus bewus sou wees van hierdie kwessie. Dis is egter duidelik nie die geval nie.

Deelnemers wat nie weet dat leerders se regte, onder meer hulle reg op vryheid van spraak, wel in sekere gevalle en op sekere maniere beperk mag word nie, het nie 'n funksionele kennis van die bepalings van die Grondwet (RSA 1996a) en Skolewet (RSA 1996b) ten opsigte van die beperking van leerderregte nie. Hierdie deelnemers besef waarskynlik ook nie dat hulle gebrek aan kennis in hierdie verband die dissipline in hulle klaskamers negatief kan beïnvloed nie. Hulle sal byvoorbeeld moontlik huiwerig wees om

bepaalde leerders se regte te beperk wanneer hulle hulle wangedra, selfs wanneer laasgenoemde inbreuk maak op ander leerders se reg om onderrig te ontvang en te leer. Dit sou tot gevolg hê dat die leerders wat hulle wangedra, eintlik die septer swaai in die klaskamer, eerder as dat die opvoeder deur die uitoefening van sy/haar bevoegdhede sodanige leerders dissiplineer sodat orde herstel kan word en die les kan voortgaan.

(b) Opvoeders se onkunde oor leerderregte as verweer

Die resultate toon dat 82,9% van die deelnemers wel kennis dra van die feit dat opvoeders nie onkunde oor leerderregte as verweer kan aanvoer as hulle leerders se regte skend wanneer hulle 'n bepaalde dissiplinêre maatreël toepas nie, teenoor 16,1% wat nie voldoende kennis het hiervan nie. Slegs 46,8% van die deelnemers – dus minder as die helfte – het dit egter met sekerheid aangedui.

4.4 DEELNEMERS SE VERKRYGING VAN KENNIS MET BETREKKING TOT HULLE BEVOEGDHEDE EN VERANTWOORDELIKHEDE IN DIE KLASKAMER VANUIT REGSRONNE (SUBDOELSTELLING 1.1 & 1.2)

Die navorsingsresultate toon dat 41,4% van die deelnemers al die Skolewet (RSA 1996b) en/of ander bronne, byvoorbeeld die *Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners* (RSA 1998a) geraadpleeg het om meer oor opvoeders se bevoegdhede en verantwoordelikhede in die klaskamer uit te vind. Daar was nie 'n beduidende verskil tussen die getal mans en vroue, die ouderdom of die jare onderwyservaring van die deelnemers wat dit gedoen het nie. Van diegene wat dit wel gedoen het, het 64,7% gevind dat dit hulle gehelp het met die handhawing van dissipline in die klaskamer. Daar was weer eens nie 'n beduidende verskil tussen die getal mans en vroue en die ouderdom van die deelnemers wat dit van waarde gevind het nie. Dit was egter veral die deelnemers met minder jare ervaring in die onderwys wat praktiese waarde uit die raadpleging van regsbronne geput het.

Hierdie data dui daarop dat dit nie voldoende is om opvoeders slegs met 'n kopie van die Skolewet (RSA 1996b) en die *Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners* (RSA 1998a) toe te rus sonder om die inhoud daarvan op 'n praktiese en funksionele wyse aan hulle te verduidelik nie. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement het byvoorbeeld bogenoemde dokumente aan opvoeders verskaf en hoewel 41,4% van die deelnemers (dus heelwat minder as die helfte) dit skynbaar gelees het, is meer as 'n derde van hierdie groep van mening dat dit hulle nie gehelp het ten opsigte van die handhawing van dissipline in hulle klaskamers nie. Daar is dus nie genoeg

moeite gedoen om seker te maak dat die deelnemende opvoeders wel deeglik vertrouwd is met die inhoud en praktiese toepassing van die bepalings van hierdie dokumente nie.

Van die deelnemers uit die swart skool het 85,7% regsbronne geraadpleeg om meer oor hulle bevoegdhele en verantwoordelikhede uit te vind, en 91,7% van hulle het gevind dat dit hulle gehelp het met die handhawing van dissipline in die klaskamer. Van die deelnemers uit die bruin skool het 68% regsbronne geraadpleeg, en 63,0% van hulle gevind dat dit van waarde was in die klaskamer. Van die deelnemers uit die gemengde skole (hoofsaaklik bruin en wit leerders) het 41,4% regsbronne geraadpleeg oor hulle bevoegdhele en verantwoordelikhede in die klaskamer, en slegs 29,4% het dit van waarde gevind met betrekking tot die handhawing van dissipline in die klaskamer.

Slegs 26,1% van die deelnemers het aangedui dat die implikasies wat die Skolewet en ander regsbronne vir die opvoeder inhou, al aan hulle verduidelik is, spesifiek met betrekking tot regmatige dissiplinêre maatreëls in die klaskamer en die bevoegdhele wat opvoeders in hierdie verband het.

Daar was nie 'n beduidende verskil tussen die getal mans en vroue, die ouderdom of die jare onderwyservaring van die deelnemers aan die implikasies van die relevante bepalings van regsbronne verduidelik is nie.

Vyftig persent van die deelnemers wat daaraan blootgestel is, met ander woorde 13,1% van die totale getal deelnemers, het gevind dat dit hulle gehelp het met die handhawing van dissipline in die klaskamer. Dit is 'n besonder klein persentasie, en dit is onrusbarend dat die implikasies van die relevante bepalings van regsbronne ten opsigte van die handhawing van dissipline aan so min deelnemers verduidelik is. Dit is selfs nog meer onrusbarend dat slegs die helfte van hierdie opvoeders baat gevind het daarby. Die rede hiervoor is waarskynlik dat die betrokke inligtingsessies steeds nie voldoende praktiese oplossings gebied het vir die probleem-situasies wat opvoeders daagliks in hulle klaskamers moet hanteer nie.

Daar was nie 'n beduidende verskil ten opsigte van die ouderdom en die jare ondervinding van die deelnemers wat praktiese waarde daaruit geput het teenoor dié wat voel dat dit nie van waarde was nie.

Die implikasies van die relevante bepalings van regsbronne is aan 53,6% van die deelnemers uit die swart skool verduidelik, en 81,3% het gevoel dat van praktiese waarde was. Dit is 24% van deelnemers uit die bruin skool verduidelik, en 33,3% van hulle gevind dat dit van waarde was in die klaskamer. Dit is aan 13,8% van die deelnemers uit die gemengde skole (hoofsaaklik bruin en wit leerders) verduidelik, en geeneen van hulle het dit van waarde gevind ten opsigte van die handhawing van dissipline in die klaskamer nie.

4.5 DEELNEMERS SE SIENINGS OOR LYFSTRAF EN ANDER DISSIPLINÊRE MAATREËLS (DOELSTELLING 3)

4.5.1 Deelnemers se sienings oor lyfstraf

Die navorsingsresultate toon dat 75,7% van die deelnemers lyfstraf steeds as 'n oplossing beskou. Verder vind 11,7% van die deelnemers dit soms nodig om lyfstraf (bedoelende houe op die boude met 'n rottang of plak) toe te pas, en 13,5% vind dit soms nodig om 'n leerder 'n oorveeg te gee (bedoelende 'n klap deur die gesig met die opvoeder se plat hand), om sodoende leerderwangedrag te beperk of stop te sit.

Daar is gevind dat 85,7% van die deelnemers by die swart skool en 84% van dié by die bruin skool lyfstraf as 'n oplossing vir leerderwangedrag in die klaskamer beskou, teenoor 67,2% van deelnemers in gemengde (hoofsaaklik bruin en wit) skole. Daar is egter nie 'n statisties beduidende verband tussen die tipe skool (swart, bruin of gemeng) en deelnemers wat lyfstraf as 'n oplossing vir leerderwangedrag beskou nie.

Daar is egter wel 'n statisties beduidende verband tussen die tipe skool (swart, bruin of gemeng) en deelnemers wat lyfstraf toepas: 28,6% van deelnemers by die swart skool en 20% van dié by die bruin skool gee toe dat hulle wel lyfstraf toepas om dissipline in die klaskamer te handhaaf, terwyl geen deelnemers by gemengde skole aangedui het dat hulle dit doen nie. Hoewel die prinsipale van die betrokke skole nie in die studie betrek is nie, het die navorser 'n rottang in een van hierdie prinsipale se kantoor opgemerk. Die betrokke prinsipaal het erken dat hy dit gereeld gebruik en dat hy nie daarsonder dissipline in sy skool kan handhaaf nie.

Wat die toediening van oorveë betref, is daar ook 'n statisties beduidende verband tussen die tipe skool (swart, bruin of gemeng) en deelnemers wat oorveë aan leerders toedien: 35,7% van deelnemers by die swart skool en 20% van dié by die bruin skool gee toe dat hulle leerders wat hulle wangedra, wel oorveë gee om dissipline in die klaskamer te handhaaf, terwyl geen deelnemers by gemengde skole dit doen nie.

Dit is dus duidelik dat dit veral deelnemers in die swart en bruin skool is wat lyfstraf as 'n oplossing vir leerderwangedrag beskou en dit toepas (in die vorm van slae op die boude of oorveë deur die gesig), al word dit deur die Skolewet (RSA 1996b) verbied. Dit sluit aan by Morrell (in Wolhuter & Oosthuizen 2003:444) se bevinding dat hoewel lyfstraf nie meer in historiese blanke skole toegepas word nie, dit steeds algemeen in stedelike historiese swart skole voorkom.

Daar is nie 'n beduidende verskil in die ouderdom of jare ervaring van die deelnemers wat lyfstraf (in die vorm van slae op die boude of oorveë deur die gesig) as oplossing vir

leerderwangedrag beskou en/of dit toepas teenoor diegene wat dit nie as 'n oplossing beskou en/of dit toepas nie.

Volgens die deelnemers wat aangedui het dat lyfstraf in sommige gevalle wenslik is om dissipline te handhaaf, is dit vir sekere leerders die enigste afskrikmiddel – hierdie leerders luister net wanneer lyfstraf betrokke is. Die opvoeder is ook deur middel van lyfstraf in staat om onmiddellik gesag af te dwing. Deelnemers noem dat toe lyfstraf in die verlede in skole toegepas is, leerders se gedrag beter was en opvoeders baie minder dissiplinêre probleme in die klaskamer gehad het. Verder weet deelnemers uit persoonlike ondervinding (hulle eie jeug en/of hulle opvoeding van hulle kinders tuis) dat lyfstraf in sommige gevalle wel die gewenste resultate gee.

Hierdie sienings sluit aan by Rossouw (2003:429) se bevinding dat lyfstraf steeds vir baie opvoeders – veral in skole in gebiede waar geweld en bende-aktiwiteite algemeen is – die enigste manier is om sommige seuns, en selfs sekere meisies, te dissiplineer en dat hulle van mening is dat daar geen ander manier is waarop hulle by hierdie leerders respek kan afdwing nie. Morrell (in Wolhuter & Oosthuizen 2003:444) koppel opvoeders se oortuiging dat lyfstraf noodsaaklik is vir ordelike opvoeding aan die feit dat dit nog algemeen in ouerhuisse toegepas word.

Bykans 'n kwart van die deelnemers (24,3%) dui aan dat lyfstraf glad nie 'n oplossing is om leerderwangedrag in die klaskamer te hanteer nie. Hulle verskaf verskeie redes vir hulle antwoord. In die eerste plek word lyfstraf deur die Skolewet verbied. Volgens hierdie deelnemers is lyfstraf niks anders nie as aanranding, en is dit in die verlede deur sommige opvoeders misbruik. Die geweld en vernedering wat met lyfstraf gepaard gaan, kan geweld by die leerder kweek, wat selfs meer wangedrag tot gevolg kan hê. Die vrees wat met lyfstraf gepaard gaan, is ook onwenslik. Vrees lei in elk geval nie noodwendig tot respek nie. Verder word sekere leerders slegs verhard deur lyfstraf – dit het geen positiewe effek op hulle gedrag nie. Deelnemers noem ook in hierdie verband dat fisieke pyn nie gedragsverandering waarborg nie.

Die bostaande redes waarom lyfstraf nie wenslik is nie, word ondersteun deur Zulu, Urbani, Van der Merwe en Van der Walt (2004:173), wat van mening is dat die voortgaande teenwoordigheid van lyfstraf in skole tot verdere geweld kan lei. Lyfstraf is 'n handeling van interpersoonlike geweld en wanneer dit deur persone in gesagsposisies, byvoorbeeld opvoeders, toegepas word, kan dit vir leerders as 'n voorbeeld dien van die wyse waarop verskille tussen mense gehanteer behoort te word (Ngcongco in Zulu *et al.* 2004:173).

Een van die redes waarom die meerderheid deelnemers egter steeds lyfstraf en fisieke aggressie as 'n oplossing vir dissiplinêre probleme beskou, is waarskynlik dat hulle nie altyd bewus is van die wyse waarop spesifieke tipes wangedrag reeds op 'n vroeë stadium gehanteer behoort te word nie. Dit het moontlik tot gevolg dat hulle sodanige (geringe)

wangedrag dikwels ignoreer totdat dit buite beheer raak en algemene dissiplinêre maatreëls nie meer werklik van hulp is nie. Die rol wat skole se gedragskodes in hierdie verband moet speel, is uiters belangrik.

Indien gedragskodes op sodanige wyse opgestel is dat opvoeders duidelik weet op watter wyse spesifieke tipes wangedrag gehanteer moet word, sodat ook leerders wat selfs geringe wangedrag toon, onmiddellik aangespreek en gestraf kan word, sal opvoeders meer in beheer wees van die dissipline in hulle klaskamers. Dit sal ook tot gevolg hê dat leerders waarskynlik nie die voortdurende wangedrag sal toon wat tans in baie skole die geval is nie, aangesien die probleem reeds op 'n vroeë stadium aangespreek sal word. 'n Kwessie wat hieruit volg, is dat opvoeders vanselfsprekend deeglik vertrouwd moet wees met die praktiese toepassing van hulle onderskeie skole se gedragskodes.

4.5.2 Deelnemers se sienings oor die doeltreffendheid van dissiplinêre maatreëls

Deelnemers het uiteenlopende sienings oor die doeltreffendheid al dan nie van sekere algemene dissiplinêre maatreëls (sien ook tabel 3.5 op bl. 71). In die vraelys is hulle in 'n oop vraag gevra om aan te dui watter maatreëls volgens hulle die doeltreffendste is. Hierdie maatreëls word vervolgens in volgorde van doeltreffendheid (volgens die deelnemers) genoem:

(a) Detensie (52,3%)

Sommige deelnemers noem dat leerders eenvoudig nie vir detensie opdaag nie of weghardloop voordat hulle toegelaat word om te verdaag. Dit hou verband met leerders se weiering om gesag te aanvaar, asook hulle gebrek aan respek vir opvoeders – probleme wat die meerderheid deelnemers ervaar. Ook deelnemers in Wolhuter en Oosthuizen (2003:452) se studie is van mening dat detensieklasse nie 'n effektiewe strafmaatreël is nie, aangesien dit dikwels vir die opvoeder 'n groter straf is as vir die leerder.

(b) Stuur leerder uit die klas (35,1%)

Dit blyk dat sommige deelnemers leerders uit die klaskamer stuur wanneer hulle die klas ontwrig en in die proses verhoed dat die les kan voortgaan sodat die res van die leerders onderrig kan ontvang en kan leer: "Sulke kinders steur mos die ander wat dalk wil werk – wat van hulle reg om te kan luister as ek vir hulle klasgee?"; "Dié wat nie wil werk nie, maak dat die ander nie kan werk nie, want ek kan nie klasgee as daar chaos is nie. En hierdie kinders het die reg om in vrede te kan werk."; "Die probleemkinders het nie die reg om die

ander uit hulle werk te hou nie – as hulle die ander pla, moet hulle uitgaan.”; “Dan is die moeilikheidmaker uit die pad en ek kan aangaan met die les.”

Dit blyk egter ook dat nie alle leerders die klaskamer verlaat wanneer die opvoeder hulle aansê om dit te doen nie, en dat sodanige optrede van ‘n leerder wat die klas ontwrig, deelnemers verhoed om effektief onderrig te gee: “Wat doen jy as so ‘n kind net eenvoudig in die middel van die periode op jou lessenaar kom sit en sê hy gaan nie loop nie – hy het die reg om in die klas te wees? Daar is nie ‘n manier dat jy só kan klasgee nie.”; “Party rêrige moeilike kinders weier om uit te gaan, en dit maak dit moeilik. Dan kan jy maar vergeet om aan te gaan met die les.”

Die aanvaarbaarheid al dan nie van die uitstuur van leerders wat die klas ontwrig, uit die klaskamer, is elders in hierdie hoofstuk bespreek (sien 4.2.1(a) en 4.6). Hierdie kwessie is ook breedvoerig in Hoofstuk 2 aangespreek (sien 2.4.3(b)).

(c) Puntestelsel (20,7%)

Die gebruik van ‘n puntestelsel waar leerders straf- of bonuspunte verdien (meriete-demerietepuntestelsel), word algemeen in skole gebruik (Rossouw 2003:429). Elke leerder kry byvoorbeeld aan die begin van die kwartaal ‘n sekere aantal punte, en ernstiger dissiplinêre aksie word geneem wanneer die punte tot op ‘n sekere vlak daal. Daar word verslag gehou van oortredings; hierdie verslag word gebruik om op ‘n toepaslike sanksie of strafmaatreeël te besluit wanneer daar óf ‘n ernstige oortreding óf te veel geringe oortredings is.

Hoewel hierdie stelsel beskou kan word as ‘n positiewe, regverdige wyse om leerders te dissiplineer, kla baie opvoeders oor die hoeveelheid administratiewe werk wat daarmee gepaard gaan – ook deelnemers aan Wolhuter en Oosthuizen (2003:444) se studie is van mening dat so ‘n meriete-demerietepuntestelsel nie ‘n goeie rekord by hulle skole het nie. Verder is Rossouw (2003:430) van mening dat die opvoedkundige rasionaal agter ‘n metode wat van eksterne motivering gebruik maak, debatteerbaar is. Volgens die navorser is bogenoemde stelling egter nie regtig relevant nie, aangesien al die dissiplinêre maatreëls wat in ‘n skool gebruik word, uiteindelik direk of indirek van eksterne motivering gebruik maak. Detensie en ekstra skoolwerk is byvoorbeeld aanvaarbare dissiplinêre maatreëls, maar dit gebruik eksterne motivering om die betrokke leerder aan te moedig om sy/haar gedrag te verbeter. Dieselfde geld die maatreël om die ouers skool toe te laat kom – leerders sal byvoorbeeld moontlik pogings aanwend om hulle gedrag te verbeter om sodoende te verhoed dat die opvoeder hulle ouers spreek, maar dit is as gevolg van eksterne motivering dat hulle hulle gedrag aanpas. Die ideaal is egter dat hierdie maatreëls

uiteindelik tot gevolg het dat leerders 'n verantwoordelike sin vir hulle gedrag ontwikkel en hulle gedrag wil verbeter op grond van hulle interne motivering.

(d) Laat ouers skool toe kom (18%)

Hoewel 'n relatief klein persentasie aandui dat dit doeltreffend is om leerders wat hulle wangedra, se ouers skool toe te laat kom, voel diegene wat dit wel genoem het, sterk daarvoor dat dit baie effektief is. Hulle reaksies sluit die volgende in: "Dit werk. Die ouers neem dan ook verantwoordelikheid vir die kind se gedrag, so daar word van die huis se kant af ook daaraan gewerk."; "Ek laat die ouers kom. Die kind wil gewoonlik nie hê sy ouers moet skool toe kom nie – hulle skrik nogal, en dis 'n goeie ding."

(e) Lyfstraf (14,4%)

'n Relatief klein persentasie van die deelnemers voel dat lyfstraf 'n doeltreffende dissiplinêre maatreël is. Hierdie persentasie is egter veels te groot wanneer in ag geneem word dat die redes waarom lyfstraf verbied is, aan deelnemers bekend behoort te wees. Alle opvoeders behoort dus te beseef dat lyfstraf 'n vernederende vorm van straf is wat die betrokke leerder se menswaardigheid aantast en daarom direk in stryd is met die grondbeginsels van die Grondwet (RSA 1996a). Deelnemers – selfs diegene wat dit as 'n doeltreffende maatreël beskou – gee toe dat lyfstraf in elk geval nie in die lang termyn doeltreffend is nie: "Ja, dit help dalk vir daardie periode. Maar die volgende dag is so 'n kind maar weer net so moeilik."; "Lyfstraf help nie – dit maak so 'n kind net meer gefrustreerd en kwaad. En dit maak dat so iemand die volgende dag in elk geval weer probleme gaan veroorsaak." Dit blyk dus dat lyfstraf op die meeste net 'n korttermynoplossing vir leerderwangedrag is.

Sommige leerders voel egter steeds dat dit by tye doeltreffend is: "Ja, dis seker nie heeltemal reg nie en alles, maar die feit is: Mens se hande is afgekap. Ek gee hulle pak as hulle moeilikheid maak."; "By party kinders is dit al wat help. Dan werk 'n klap of 'n paar houes beter as iets anders. Maar mens mag nie eintlik nie. Maar ek voel nou so: as dit help – hoekom nie?"

(f) Laat leerder tydens pouse voor die personeelkamer staan (13,5%)

Die meeste deelnemers voel dat dit nie doeltreffend is om leerders wat hulle wangedra, tydens pouse voor die personeelkamer te laat staan nie: "Hulle kom baiekeer net nie uit nie. Dan moet jy hulle gaan soek, en teen die tyd dat jy hulle kry, is die pouse om."; "Die ding is, jy moet hulle heeltyd dophou, anders loop hulle. Jy straf op die ou end eintlik net jouself."

(g) Skoonmaak- of ander werk (7,2%)

Enkele deelnemers beskou skoonmaak- en ander werk as 'n doeltreffende dissiplinêre maatreël: "Hulle hou nie van klas skoonmaak nie; dan gedra hulle hulle weer 'n rukkie."; "Met party kinders werk dit nogal."; "Ek laat kinders wat hulle nie gedra nie, die klas skoonmaak – vee en afstof en so aan."

(h) Opsomming

Dit blyk dat deelnemers met meer jare ervaring in die onderwys (meer as 17 jaar) die puntstelsel en om die ouers skool toe te laat kom, as doeltreffende dissiplinêre maatreëls beskou. Diegene wat detensie, die uitstuur van die leerder uit die klaskamer, lyfstraf, en om die leerder tydens pouse voor die personeelkamer te laat staan, verkies, het meestal 14-15 jaar ondervinding. Daar was nie 'n beduidende verskil tussen die getal mans en vroue wat hierdie maatreëls as doeltreffend beskou nie.

Deelnemers het herhaaldelik laat blyk dat al die genoemde dissiplinêre maatreëls slegs in 'n beperkte mate en in sekere gevalle doeltreffend is en skynbaar geen invloed op sommige leerders se gedrag en houding het nie.

4.6 REGMATIGHEID VAN DISSIPLINÊRE MAATREËLS (DOELSTELLING 2 & 3)

Nie alle dissiplinêre maatreëls wat deur die deelnemers toegepas word of as doeltreffend beskou word, is egter wettig nie. Die regmatigheid van die genoemde maatreëls word vervolgens bespreek.

Lyfstraf (met 'n rottang of in die vorm van 'n klap) word byvoorbeeld uitdruklik deur die Skolewet (RSA 1996b) verbied: Volgens artikel 10(1) van die Skolewet (RSA 1996b) mag geen opvoeder by enige skool lyfstraf aan 'n leerder toedien nie, en artikel 10(2) bepaal dat enige persoon wat subartikel (1) oortree, skuldig is aan 'n misdryf en by skuldigbevinding strafbaar is met 'n vonnis wat vir aanranding opgelê kan word. (Sien ook 2.4.5 en 2.5.3 in hierdie verband.)

Wat die uitstuur van leerders uit die klaskamer as dissiplinêre maatreël betref, is die bepaling van artikel 29 van die Grondwet (RSA 1996a) ten opsigte van leerders se reg op onderwys ter sprake (sien die relevante bespreking onder 2.4.3(b)). Leerders wat die klas ontstig, het steeds 'n reg op onderwys, en dit is nie maklik om te bewys dat die ontneming van onderrig in die beste belang van enige leerder is nie. Verder kan die veiligheid van leerders wat uitgestuur word, ook nie gewaarborg word nie. Die skrywer is gevolglik van mening dat ander maatreëls wat minder beperkend op die leerder se reg tot onderwys sal

inwerk (byvoorbeeld detensie) by voorkeur gebruik moet word. Indien 'n leerder wel die klas voortdurend versteur en geen ander dissiplinêre maatreël doeltreffend is nie, is uitsetting wel 'n opsie.

Die skoonmaak van die klaskamer tydens pouse is wel toelaatbaar (RSA 2000a:25), mits dit slegs ligte werk soos afstof, uitvee en die regpak van boeke en/of opvoedkundige apparaat behels. Die opvoeder moet te alle tye in gedagte hou dat hy/sy geen leerder mag dwing om enige vernederende werk te verrig nie – artikel 12(1) van die Grondwet (RSA 1996a) bepaal dat elke persoon die reg het om nie op 'n wrede, onmenslike of vernederende manier behandel of gestraf te word nie. Enige vorm van fisieke of sielkundige mishandeling of vernedering is dus onaanvaarbaar (Shaba 2003:125). Die opvoeder moet bewus wees van die feit dat geen leerder enige werk mag doen wat as “uitbuitende arbeidspraktyke” (artikel 28(1(e)) van die Grondwet (RSA 1996a) beskryf kan word nie, en ook dat geen leerder verplig of toegelaat mag word om werk te verrig wat onvanpas is vir sy/haar ouderdom of 'n risiko vir sy/haar welsyn, opvoeding, liggaamlike of geestelike gesondheid of geestelike, morele of sosiale ontwikkeling inhou nie (artikel 28(1(f)) van die Grondwet (RSA 1996a). Indien 'n leerder byvoorbeeld 'n fisiese gebrek of gesondheidstoestand het wat dit vir hom/haar moeilik maak om sekere fisiese take te verrig, mag 'n opvoeder hom/haar nie dwing om dit te doen nie.

Om leerders wat die klas ontwrig, se ouers skool toe te laat kom en die betrokke leerders detensie te laat doen, is wel volgens die dokument *Alternatives to corporal punishment* (RSA 2000a:25) toelaatbaar. Leerders mag egter nie tydens detensie in afsondering wees nie (RSA 1998a, paragraaf 4.4.2) en die tyd moet konstruktief gebruik word terwyl hulle tot die klaskamer of ander geskikte lokaal in die skool beperk word.

Ter opsomming word dissiplinêre maatreëls teen die agtergrond van die Handves van Regte (RSA 1996a) as onredelik beskou wanneer (a) dit oormatig is en op nalatige wyse geadministreer word, (b) dit fisieke of sielkundige pyn en skade berokken, (c) daar geen duidelike rede vir die strafmaatreël is nie, en (d) dit nie ouderdomtoepaslik is nie (WKOD 2007). Hierbenewens moet leerders se regte ook te alle tye in ag geneem word wanneer 'n dissiplinêre maatreël oorweeg word, byvoorbeeld leerders se reg op onderwys, hulle reg op menswaardigheid, hulle reg op administratiewe geregtigheid, hulle reg op vryheid en sekerheid van die persoon en die beste belang van die kind (sien 2.4).

4.7 DEELNEMERS SE GROOTSTE PROBLEME TEN OPSIGTE VAN DIE HANDAWING VAN KLASKAMERDISSIPLINE (DOELSTELLING 4)

Deelnemers het dít wat hulle as die belangrikste probleme beskou ten opsigte van die handhawing van dissipline in die klaskamer gelys (sien ook tabel 3.6 op bl. 76). Hierdie

probleme word vervolgens in volgorde van belangrikheid (volgens die deelnemers) gelys:

4.7.1 Te groot klasse (100%)

Deelnemers is dit eens dat te groot klasse 'n negatiewe invloed het op klaskamerdisipline. Dit sluit aan by Rossouw (2003:425) se bevinding dat ontwrigtende gedrag deur leerders meer dikwels in groot klasse voorkom en dat sommige opvoeders ook probleme ondervind met die hantering van groot groepe leerders. Rossouw (2003:425) noem ook dat die informele aard van uitkomsgebaseerde onderwys daartoe kan lei dat dié leerders wat 'n geneigdheid tot wangedrag het, die informele atmosfeer tydens groepaktiwiteite kan misbruik en die onderriglesessie ontwig. Hierdie tipe gedrag vind waarskynlik meer geredelik in groot klasse voor, waar opvoeders soms tydens groepaktiwiteite sukkel om beheer uit te oefen oor leerders.

4.7.2 Leerders wat doelbewus ongehoorsaam is (95,5%)

Die oorgrote meerderheid deelnemers is van mening dat leerders wat doelbewus ongehoorsaam is, een van die grootste probleme is wat die onderrig- en leerproses in die klaskamer ontwig. Hulle reaksies sluit die volgende in: "Daar is sommiges wat net eenvoudig niks wil doen nie – hulle wil nonsens maak; hulle wil net plein moeilik wees."; "Dis 'n groot probleem dat dit vir party ... half lekker is om verkeerd te doen – dis asof hulle dit geniet om die onderwyser in 'n moeilike situasie te sit. Dis moeilik." Dit blyk dat deelnemers boonop nie altyd seker is oor hoe hierdie leerders hanteer behoort te word nie: "Ek sê nou vir jou eerlik: Ek weet nie dan wat om te doen nie. As hulle jou so in die oë kyk en doen net wat hulle wil – ek weet nie."; "Ek weet nie hoe motiveer mens so iemand nie – hoe werk sy kop?"

4.7.3 Leerders wat laat opdaag vir klas (94,6%)

Hierdie verskynsel is ook deur Zulu (in Zulu *et al.* 2004:173) waargeneem: Leerders daag laat by die skool op, kom laat vir klasse en loop na willekeur in en uit by die skool. Dit blyk dat deelnemers voel dat laatkommers hulle klas ontwig deurdat diegene wat reeds in die klaskamer is, se aandag afgetrek word wanneer iemand die klas binnekom: "Dit steur almal as 'n kind laatkom. Almal kyk op; almal se aandag is afgetrek. Party sal lag. Dis regtig steurend."; "Ek het aandagafleibare kinders in my klas, en hulle aandag dwaal nóg makliker af. As iemand laatkom, is hulle aandag daarmee heen."

4.7.4 Leerderregte kry skynbaar voorkeur bo opvoederregte (93,7%)

Cereseto, voorsitter van SARO, het in hierdie verband genoem dat dit SARO, wat onder meer die dissiplinering van opvoeders hanteer, se belewing is dat die regte van leerders in skole “miskien oorboord gegaan het” (“Al meer leerkragte wil lyfstraf toepas” 2006:7). Die stelling kan waarskynlik gemaak word dat die aandringing op leerderregte in die afwesigheid van leerderverantwoordelikhede en opvoederbevoegdheids in baie skole ‘n wanbalans tot gevolg het wat aanleiding gee tot verskeie probleme, onder andere met betrekking tot dissipline.

4.7.5 Onbetrokke ouers (91,9%)

Deelnemers voel sterk daarvoor dat ouers se onbetrokkenheid by hulle kinders se lewens ‘n groot rol speel ten opsigte van leerderwangedrag in die klaskamer. Hulle menings in hierdie verband sluit die volgende in: “As die ouers net meer betrokke wil wees, sal dit baie help, dink ek. Maar baie van hulle weet die meeste van die tyd nie eers waarmee hulle kinders hulle besig hou nie.”; “Die ouers is nie betrokke genoeg by hulle kinders nie – hulle kyk nie dat hulle huiswerk gedoen word nie; hulle weet nie eers wanneer hulle detensie sit nie. Ek dink baie van hulle weet nie eers of dit goed of sleg gaan by die skool nie.”

4.7.6 Leerders se weiering om opdragte uit te voer (91%)

Deelnemers voel dat leerders se weiering om redelike opdragte uit te voer, ‘n wesenlike probleem in die klaskamer is. Dit blyk ook dat hulle nie altyd weet hoe om sulke leerders te hanteer nie: “Daar is sommiges wat net eenvoudig niks wil doen nie – hulle wil nonsens maak; hulle wil net plain moeilik wees.”; “Dis vir my regtig moeilik om te weet hoe om so ‘n leerder te hanteer – so iemand wat net eenvoudig niks wil doen nie. En daar is regtig sulkes, hoor!”; “Dis daai kinders wat net nooit doen wat ek vra nie, en hulle maak op die ou end dat hulle maats wat langs hulle sit en nog sou werk, ook nie meer wil werk nie.”

4.7.7 Gebrek aan waardes by leerders (89,2%)

Deelnemers voel dat die gebrek aan basiese waardes by leerders ‘n groot oorsaak van dissiplinêre probleme in die klaskamer is – vir baie leerders is die skeiding tussen reg en verkeerd skynbaar vaag: “Daar is soveel kinders wat net nie ... by wie daardie basiese waardes en beginsels net nie daar is nie. Ek dink hulle wéét baiekeer nie eers hoekom ‘n sekere iets wat hulle doen, verkeerd kan wees nie. ... En waar begin jy dan? Jy is nie sy

ouer wat vir hom waardes kan leer nie.”; “Ek dink baie van hulle het nie daardie besef van wat ‘n mens nie behoort te doen nie – en dis tog waar waardes inkom. En hulle ouers ... dis dalk die ouers se skuld, want waar moet ‘n kind sy waardes anders leer as by sy ouers?”

4.7.8 Onvoldoende dissiplinêre maatreëls (87,4%)

Dit blyk dat veral die deelnemers met meer ervaring geneig is om hierdie kwessie as ‘n deurslaggewende probleem te beskou. Hierdie bevinding kan moontlik verband hou met die feit dat baie deelnemers lyfstraf as oplossing vir leerderwangedrag in die klaskamer beskou, moontlik omdat hulle gevoel het dat dit in die vorige onderwysbedeling doeltreffend was. Juis daarom is dit moontlik dat hierdie opvoeders ná die inwerkingtreding van die Grondwet (RSA 1996a) en Skolewet (RSA 1996b) magteloos voel omdat die dissiplinêre maatreël wat hulle as die doeltreffendste beskou, van hulle ontnem is.

In aansluiting hierby is Cereseto, voorsitter van SARO, van mening dat opvoeders nie altyd genoegsaam onderlê is in die alternatiewe wyses (buiten lyfstraf) waarop leerders wat reëls oortree, gestraf kan word nie (“Al meer leerkragte wil lyfstraf toepas” 2006:7).

Deelnemers se reaksies ten opsigte van die doeltreffendheid van dissiplinêre maatreëls in die algemeen toon dat daar geen enkele maatreël is wat by alle leerders doeltreffend is nie: “Dit help by sommige kinders, ja. Maar by ander het dit absoluut géén effek nie.”; “Dit werk partykeer, maar nie altyd nie. Partykeer help dit niks.”; “Ek kan nie sê dit help niks nie – maar die feit is: Kinders wat moeilikheid maak, maak môre of netnou maar weer moeilikheid, al het jy hulle gestraf.”

4.7.9 Leerders se weiering om gesag te aanvaar (82%)

Hierdie kwessie gaan hand aan hand met die probleem van leerders wat weier om opdragte uit te voer en/of doelbewus ongehoorsaam is. Trouens, dit is moontlik die kern waaruit laasgenoemde probleme spruit. Maphosa en Shumba (2010:387, 391) en Rossouw (2003:413) maak ook melding van leerders se weerstand teen die aanvaarding van gesag en hulle arrogansie teenoor volwassenes – ouers sowel as opvoeders. Dit veroorsaak ook probleme wanneer die opvoeder dissiplinêre maatreëls wil toepas om sodanige leerders se wangedrag aan te spreek. Een van die deelnemers aan hierdie studie het byvoorbeeld die volgende respons in hierdie verband gelever: “Wat help dit as hulle nie doen wat jy vir hulle sê nie? Jy kan hulle nie straf as hulle weier om gestraf te word nie.”

4.7.10 Leerders se gebrek aan respek (80,2%)

Die navorsingsbevindinge toon dat veral deelnemers met meer jare onderwyservaring leerders se gebrek aan respek as 'n deurslaggewende probleem in die klaskamer beskou. Dit het byvoorbeeld tot gevolg dat leerders skeltaal teenoor die deelnemende opvoeders gebruik en hulle beledig. Skeltaal teenoor opvoeders en blatante astrantheid word volgens Rossouw (2003:424) by baie skole gerapporteer: "When the teachers are angry with the class, some people in our class openly laugh at them". Ook Moloï (in Joubert *et al.* 2004:79) noem dat leerders die kultuur van respek teenoor hulle opvoeders verloor het en daaglik op opvoeders vloek, skeltaal teenoor hulle gebruik en hulle ignoreer. Volgens deelnemers in Rossouw (2003:423) se ondersoek is oneerbiedige gedrag teenoor opvoeders, wat in 'n aantal verskillende vorme van wangedrag manifesteer, die mees algemene probleem. Hierdie gebrek aan respek is byvoorbeeld waarskynlik 'n onderliggende rede vir leerders se weiering om gesag te aanvaar (sien die punt hierbo).

4.7.11 Leerders wat nie gemotiveer is om te leer nie (79,3%)

Zulu *et al.* (2004:173) het in hulle studie bevind dat 'n betekenisvolle persentasie leerders geen werklike toewyding tot die onderrig- en leertaak van die skool toon nie. Een van die redes hiervoor is moontlik 'n gebrek aan toekomsvisie by hierdie leerders (Zulu *et al.* 2004:174), wat in baie gevalle veroorsaak dat hulle geen nut daarin sien om enigsins in die skool te wees nie.

4.7.12 Leerders se gebrek aan selfdisipline (72,1%)

Hierdie probleem is ook deur Zulu *et al.* (2004:173) en Rossouw (2003:423) geopper nadat hulle in hulle onderskeie ondersoeke bevind het dat 'n groot persentasie van leerders swak gedissiplineer is, met die gevolg dat hulle gereeld ongehoorsaam is en skool- en klaskamerreëls oortree.

4.7.13 Algemene bespreking

Dit is dus duidelik dat die meeste opvoeders op 'n gereelde basis met leerders se swak gedrag gekonfronteer word. Dit is belangrik om te onthou dat hoewel sommige vorme van wangedrag duidelik ernstiger is en selfs as kriminele oortredings beskou kan word, al hierdie vorme 'n negatiewe invloed het op die onderrigleersituasie in die klaskamer en opvoeders verhinder om hulle daaglikse take en pligte in die klaskamer op 'n effektiewe

wyse uit te voer (Rossouw 2003:424; Mentz, Wolhuter & Steyn 2003:409; Joubert *et al.* 2004:84). Opvoeders vind dit geweldig moeilik om 'n kultuur van onderrig en leer in sodanige omstandighede te kweek (Zulu in Zulu *et al.* 2004:173), veral waar leerders se houdings dit bykans onmoontlik maak om hulle te dissiplineer. Dit maak inbreuk op ander leerders se reg om sonder steurnisse onderrig te ontvang en te leer. As sodanig is hierdie tipe wangedrag dus onaanvaarbaar in enige skoolsituasie.

Rossouw (2003:424) noem ook dat die algemene oorbeklemtoning van regte in Suid-Afrika ook sigbaar is in die opvoedkundige benadering van sommige ouers. Dit het tot gevolg dat ouers soms nalaat om by hulle kinders in te skerp dat alle regte gepaard gaan met bepaalde verantwoordelikhede en dat die meeste regte onder sekere omstandighede aan beperkings onderwerp kan word. Wanneer leerders met hierdie ingesteldheid skool toe gaan, kan eintlik verwag word dat hulle moontlikheid goed is dat dissiplinêre probleme in die klaskamer kan ontstaan.

4.8 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Die belangrikste gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van die bevindinge van die studie word vervolgens bespreek.

4.8.1 Onvoldoende kennis van deelnemende opvoeders

Baie deelnemers het, waarskynlik vanweë hulle opvoedkundige agtergrond, 'n basiese "algemene kennis" van hulle bevoegdhede en verantwoordelikhede in die klaskamer, sowel as van dié van leerders. Tog is hulle begrip van die basiese bepalinge van belangrike relevante wette en regeringskennisgewings, byvoorbeeld die Grondwet (RSA 1996a), Skolewet (RSA 1996b) en die *Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners* (RSA 1998a), onvoldoende om probleemsituasies in die klaskamer te hanteer. Aspekte wat hier ter sprake kom, is enersyds leerders se verantwoordelikhede in die klaskamer en die beperking van leerders se regte, en andersyds opvoeders se bevoegdhede met betrekking tot die handhawing van klaskamerdisipline.

Dit blyk dat die probleme veral ontstaan met die praktiese uitoefening van bostaande deur die deelnemende opvoeders – daar kan beslis onsekerheid by deelnemers bespeur word wat die praktiese uitoefening van hulle bevoegdhede betref. Hoewel hulle in die meeste gevalle bewus is van 'n bepaalde bevoegdheid of verantwoordelikheid, het hulle nie die praktiese kennis en diepgaande begrip om hulle bevoegdhede met selfvertroue uit te oefen en toe te sien dat leerders hulle verantwoordelikhede nakom nie. Die ironie is egter dat hierdie opvoeders in hulle poging om onder geen omstandighede inbreuk te maak op

die oortreder se reg op onderwys nie, in die proses juis daartoe kan bydra dat daar inbreuk gemaak word op die res van die leerders se reg om sonder steurnis onderrig te ontvang en te leer.

Verder het sommige deelnemers ook onvoldoende kennis – selfs teoreties – met betrekking tot leerders se verantwoordelikhede in die klaskamer wat onderrig en leer betref. Sommige deelnemers is byvoorbeeld van mening dat hulle nie die bevoegdheid het om te eis dat hulle nie verhinder mag word in die uitvoering van hulle kontraktuele verpligtinge nie, byvoorbeeld wat die handhawing van dissipline betref.

Oor die kwessie van die uitstuur van leerders wat die klas ontwrig en die weiering van toegang tot die klaskamer wanneer leerders laat opdaag, is daar gemengde gevoelens. Die meeste deelnemers is van mening dat hulle wel die bevoegdheid het om 'n leerder wat die klas as gevolg van wangedrag en/of ongeoorloofde laatkommery ontwrig, uit die klaskamer te stuur, terwyl die minderheid voel dat dit nie binne hulle bevoegdheid is so 'n leerder toegang tot die klaskamer te weier nie. Tydens die studie is gevind dat daar ook in die literatuur teenstrydige menings is omtrent die regverdigbaarheid van hierdie maatreëls. Omdat die beste belang van die kind en die leerders se reg op onderwys te alle tye in ag geneem moet word, kan hierdie maatreëls volgens die skrywer selde geregverdig word, en moet dit slegs in uiterste gevalle aangewend word wanneer dit werklik die laaste uitweg is.

Daar is ook 'n beduidende getal deelnemers wat van mening is dat leerderregte voorkeur kry bo opvoederbevoegdhede. Soos reeds genoem, dui hierdie siening op 'n ernstige leemte in sodanige deelnemers se kennis en begrip van die voortdurende dinamiese balans wat tussen regte en verantwoordelikhede behoort te bestaan. Hulle besef oënskynlik nie dat alle regte – ook dié van leerders – gepaard gaan met bepaalde verantwoordelikhede nie en dat die meeste regte nie absoluut is nie, maar onder sekere omstandighede onderhewig is aan beperkings, wat hulle as opvoeders op bepaalde wyses mag afdwing om dissipline in die klaskamer te handhaaf.

Dit is duidelik dat deelnemers se gebrek aan funksionele kennis en selfvertroue met betrekking tot die regsaspekte van hulle bevoegdhede en verantwoordelikhede (en dié van leerders) 'n weselike invloed op die dissipline in die klaskamer kan hê. Dit is belangrik dat wanneer leerders hulle konfronteer en op hulle regte aandring, opvoeders die situasie met selfvertroue moet kan hanteer sonder om toe te laat dat leerders hulle verantwoordelikhede verontagsaam.

Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat alle opvoeders deeglik vertrouwd moet wees met die bepalinge van die relevante wette en ander regeringskennisgewings, sowel as die praktiese implikasies wat dit vir die klaskamersituasie inhou. Daar is met hierdie ondersoek bevind dat dit beslis nie voldoende is om opvoeders slegs met 'n kopie van hierdie dokumente te voorsien sonder om die inhoud, implikasies en praktiese toepassing daarvan

aan hulle duidelik te maak nie. Buiten dat 'n groot aantal deelnemers nie die moeite doen om hierdie dokumente te bestudeer nie, het dit vir 'n beduidende persentasie van diegene wat dit wel doen, skynbaar nie veel waarde nie – hierdie opvoeders slaag nie daarin om die nut en praktiese waarde daarvan op hulle eie te ontdek en op hulle klaskamersituasies toe te pas nie.

Provinsiale onderwysdepartemente behoort nie bloot te aanvaar dat opvoeders wel die nodige funksionele kennis het van die relevante wette en verwante kennisgewings ten opsigte van die toepassing van dissiplinêre maatreëls nie. Volgens die bevindinge van hierdie studie is daar ongetwyfeld 'n behoefte aan inligtingsessies en/of slypskole by die geselekteerde skole wat nie net op 'n teoretiese vlak inligting oordra nie, maar die bepalinge van bogenoemde dokumente op 'n praktiese en funksionele wyse op die opvoeders se daaglikse klaskamersituasies van toepassing maak. Die provinsiale onderwysdepartemente behoort dus sodanige geleenthede te reël waar hierdie opvoeders nie net ingelig word oor die praktiese toepassing van sodanige wette en kennisgewings nie, maar ook die geleentheid gebied word om vrae te stel aangaande moontlike probleem-situasies wat in die klaskamer kan opduik, asook werklike probleemgevalle wat hulle al teëgekomen het.

Die opleiding wat in die verlede verskaf is, blyk onvoldoende te wees, aangesien al die opvoeders skynbaar nie daaraan blootgestel is nie, en ook aangesien dit nie voldoende praktiese waarde ingehou het vir diegene wat dit bygewoon het nie. Opvoeders by die geselekteerde skole behoort na afloop van sodanige slypskole te voel dat hulle werklik bemagtig en toegerus is om beter dissipline in hulle klaskamers te handhaaf en om leerders wat dissiplinêre probleme veroorsaak, met groter selfvertroue te hanteer. Om hierdie rede moet die persone wat sodanige inligtingsessies of slypskole aanbied, nie net kenners wees van die regsaspekte met betrekking tot die handhawing van dissipline nie, maar moet hulle ook vertrouwd wees met die probleme wat opvoeders daagliks ondervind. Dit moet dus verkieslik persone wees wat binne die afgelope paar jaar ook onderwys gegee het.

Opvoeders en veral prinsipale behoort sodanige geleenthede waar hulle teoretiese en praktiese kennis omtrent hulle bevoegdheid in die klaskamer kan bekom, egter nie net aan die Departement van Onderwys oor te laat nie, maar moet ook eie inisiatief neem om inligtingsessies en/of slypskole in hierdie verband te reël. Te midde van die gebrek aan funksionele kennis wat deur hierdie studie uitgewys is, kan die opvoeders en prinsipale van die geselekteerde skole nie bekostig om volgens die status quo voort te gaan nie – die uitbreiding van hulle kennis ten opsigte van die handhawing van dissipline vorm 'n uiters belangrike deel van hulle professionele ontwikkeling.

4.8.2 Redes vir dissiplinêre probleme in die klaskamer

Deelnemers noem verskeie probleme ten opsigte van leerders se houding en gedrag wat die uitoefening van opvoeders se bevoegdhede en die handhawing van klaskamerdisipline bemoeilik. Die algemeenste probleme in hierdie verband sluit die volgende in: te groot klasse; leerders wat doelbewus ongehoorsaam is; leerders wat laat opdaag vir klas; die feit dat leerderregte skynbaar voorkeur kry bo opvoederbevoegdhede; onbetrokke ouers; leerders se weiering om opdragte uit te voer; 'n gebrek aan waardes by leerders; onvoldoende dissiplinêre maatreëls; leerders se weiering om gesag te aanvaar; hulle gebrek aan respek; leerders wat nie gemotiveer is om te leer nie; en hulle gebrek aan selfdissipline.

Hoewel sekere tipes wangedrag beslis ernstiger is as andere, het almal 'n negatiewe invloed op die onderrigleersituasie in die klaskamer. 'n Kultuur van onderrig en leer kan immers nie gevestig word in 'n klas wat voortdurend deur leerders se wangedrag ontwig word nie. Dit is duidelik dat die negatiewe kringloop van leerders wie se gedrag deur 'n afbrekende houding en 'n gebrek aan selfdissipline, verantwoordelikeitsin en respek vir ander gerig word, onderbreek moet word. Ouerbetrokkenheid kan 'n deurslaggewende rol speel om hierdie probleme aan te spreek. Volgens die aanhef tot die Skolewet (RSA 1996b) moet daar 'n vennootskap tussen leerders, ouers en opvoeders wees ten opsigte van die aanvaarding van verantwoordelikheid vir die organisasie en beheer van skole. Dit sluit dissipline in skole in. Daarom is dit belangrik dat opvoeders sowel as ouers die noodsaaklike rol wat laasgenoemde in hulle kinders se lewens moet speel, moet erken. Die opvoeders en ouers van 'n leerder wat dissiplinêre probleme veroorsaak, behoort dus ten nouste saam te werk om as 'n span oplossings vir die probleem te probeer vind. Mentz *et al.* (2003:410) het in hulle ondersoek tendense opgemerk wat daarop dui dat beter samewerking tussen opvoeders, ouers en leerders noodsaaklik is om te verhoed dat die aard van dissiplinêre probleme in die klaskamer ernstiger word. Daar moet dus daadwerklike pogings aangewend word om ouers sover te kry om betrokke te raak by hulle kinders se daaglikse lewe – en nie net wanneer hulle skool toe moet kom om hulle kinders se dissiplinêre probleme met die opvoeder te bespreek nie. Verskeie skrywers is dit immers eens dat die ouerhuis ongetwyfeld die plek is waar die fondament vir die ontwikkeling van dissipline en respek vir ander gelê moet word (De Wet 2005:153; Mentz *et al.* 2003:401; Pienaar 2003:167).

Verder dui al die deelnemers aan dat te groot klasse 'n beduidende rol speel in die ontwikkeling van dissiplinêre probleme in die klaskamer. Daar is waarskynlik in die meeste skole nie veel wat gedoen kan word om hierdie kwessie aan te spreek nie, maar wanneer

die beheerliggame van skole wel die fondse het om addisionele opvoeders aan te stel, moet dit gedoen word om die getal leerders per klas te verminder.

Die feit dat sommige deelnemers voel dat leerderregte voorkeur kry bo opvoederbevoegdhede, het ongetwyfeld te make met hierdie opvoeders se onsekerheid oor hulle bevoegdhede en ook leerders se regte en verantwoordelikhede in die klaskamer. Dit is 'n verdere bewys dat daar beslis 'n leemte bestaan met betrekking tot deelnemers se kennis in hierdie verband.

Wat dissiplinêre maatreëls betref, het dit in die studie duidelik geword dat deelnemers algemene maatreëls, byvoorbeeld detensie met ekstra skoolwerk, om die leerder vir die res van die periode uit die klaskamer te stuur en 'n meriete-demerietepuntestelsel, slegs in 'n beperkte mate en in sekere gevalle as doeltreffend beskou. Die doeltreffendheid al dan nie van dissiplinêre maatreëls hang volgens deelnemers in 'n groot mate af van die spesifieke leerder en sy/haar houding.

Dit is waarskynlik as gevolg van die feit dat geen enkele strafmaatreël onvoorwaardelike sukses waarborg nie, dat baie deelnemers, spesifiek in die swart en bruin skool, hulle steeds tot lyfstraf en fisieke aggressie wend om sodoende dissipline af te dwing. Dit is ironies dat dit ook juis in die swart en bruin skool is waar die grootste groep deelnemers aangedui het dat (a) hulle regsbronne geraadpleeg het om meer oor hulle bevoegdhede en verantwoordelikhede in die klaskamer uit te vind, (b) die implikasies van regsbronne in hierdie verband aan hulle verduidelik is, en (c) hulle praktiese waarde uit beide voorafgaande aktiwiteite geput het.

Hierdie deelnemers dui aan dat lyfstraf volgens hulle die enigste manier is om sommige leerders te dissiplineer en respek by hulle af te dwing. Dit is dus duidelik dat hoewel hulle aangedui het dat hulle die implikasies van regsbronne ten opsigte van die praktiese toepassing van dissipline in die klaskamer begryp, dit nie werklik die geval is nie. Daar is 'n ernstige leemte wat veroorsaak dat hierdie deelnemers steeds 'n dissiplinêre maatreël gebruik wat uitdruklik deur die Skolewet verbied word. Hierdie leemte in praktiese kennis kan ook waargeneem word in die meerderheid deelnemers se mening dat lyfstraf wel 'n oplossing vir dissiplinêre probleme in die klaskamer is (hieronder tel ook diegene wat nie self lyfstraf toepas nie, sowel as dié wat by gemengde skole betrokke is).

Een van die redes hiervoor is waarskynlik dat skole se gedragskodes nie altyd voldoende inligting oor die praktiese hantering van wangedrag bevat nie, en/of dat deelnemers nie vertrouwd is met die inhoud en toepassing van hulle skool se gedragskode nie, met die gevolg dat hulle nie altyd weet hoe om geringe wangedrag by leerders onmiddellik te hanteer en stop te sit nie. In sodanige gevalle is die moontlikheid groot dat geringe wangedrag verder kan ontwikkel en uiteindelik buite beheer kan raak, wat die opvoeder se taak in die klaskamer ten opsigte van onderrig en leer geweldig bemoeilik. Dit

beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan dat opvoeders bewus moet wees van 'n verskeidenheid doeltreffende, regmatige dissiplinêre maatreëls, wat hulle dan konsekwent kan toepas. Dit is volgens die skrywer die enigste manier waarop dissipline in die lang termyn in die klaskamer gehandhaaf kan word sonder dat die opvoeder bang hoef te wees daarvoor dat hy/sy in die proses gaan oortree deur die betrokke leerder(s) se fundamentele regte te skend. 'n Positiewe benadering tot die handhawing van dissipline en regmatige dissiplinêre maatreëls wat op die potensiaal en positiewe eienskappe van leerders fokus, word vervolgens bespreek.

4.8.3 Aanbevelings ten opsigte van die handhawing van dissipline in die klaskamer

(a) 'n Positiewe benadering

Restoratiewe dissiplinêre maatreëls wat op respek en die positiewe ontwikkeling van die jeug gebaseer is, is volgens Brendtro en Du Toit (2005:34) van kritiese belang. Wanneer kinders voel dat hulle gerespekteer word, het hulle volgens hierdie skrywers geen rede om sonder respek teenoor ander persone op te tree nie (Brendtro & Du Toit 2005:87). Om respekvolle verhoudings te skep, vereis dikwels 'n fundamentele verandering in die waardes en denkpatrone wat veroorsaak het dat kinders hulleself of andere wou seermaak. Onderliggend aan hierdie verwagtinge is 'n oortuiging dat selfs uiters "moeilike" jong mense sterk punte en potensiaal het, en dat hulle in staat is om verantwoordelikheid vir hulle lewens te aanvaar en positiewe bydraes tot andere kan lewer (Brendtro & Du Toit 2005:89).

Soos vantevore genoem is, ontwikkel kinders egter nie verantwoordelikheid deur sonder enige perke "vrygelaat" te word nie. Opvoeders wat net probeer om leerders te versorg, het volgens Brendtro en Du Toit (2005:89) selde 'n sterk invloed. Leerders kan hulle selfs as swakkeling beskou. Aan die ander kant is diktatoriale opvoeders wat absolute en blindelinge gehoorsaamheid eis, ook nie die antwoord nie. Die kuns is om tussen hierdie twee uiterstes te beweeg deur in staat te wees om leerders te versorg én hoë verwagtinge aan hulle te stel (Brendtro & Du Toit 2005:89).

Kinders wat dissiplinêre probleme veroorsaak, moet verantwoordelikheid vir hulle eie gedrag aanvaar. Dit beteken dat hulle beheer van hulle eie lewe en optrede moet neem. Baie leerders is egter gewoond daaraan om ander vir hulle eie probleme te blameer. Dit veroorsaak dat hulle nie die motivering het om hulle probleme aan te spreek en hulle lewe te verander nie. Om hierdie rede moet opvoeders vaardig wees in die verplasing van verantwoordelikheid na die leerders self deur middel van eenvoudige verbale interaksies (Brendtro & Du Toit 2005:89-90). Die volgende is 'n voorbeeld hiervan:

Leerder skuif verantwoordelikheid na ander: “Hoekom sal ek omgee? Niemand gee vir my om nie.”

Opvoeder verplaas verantwoordelikheid terug na leerder: “Dan hang dit dalk van jou af om beheer van jou eie lewe te neem.”

Leerders wat dissiplinêre probleme veroorsaak in reaksie op innerlike pyn in hulle lewens, het ‘n dringende behoefte aan geleenthede om hulle lewensdoel te ontdek. Die probleme waarmee opvoeders in die klaskamer gekonfronteer word, verblind hulle egter dikwels vir hierdie leerders se sterk punte en potensiaal (Brendtro & Du Toit 2005:94-95).

Om ‘n gevoel van eiewaarde te kweek, is volgens Brendtro, Brokenleg & Van Bockern (2002:44-45) ‘n primêre doel in die ontwikkeling van kinders. Wanneer ‘n kind ‘n gebrek aan selfagting het, is hy/sy kwesbaar vir ‘n verskeidenheid sosiale, sielkundige en leerprobleme, wat weer dissiplinêre probleme in die klaskamer kan veroorsaak. Selfagting is gebaseer op die volgende vier basiese komponente: (a) om aanvaar te word en te behoort, (b) om geleenthede te hê waar sukses en bemeestering ervaar kan word, (c) om die onafhanklikheid, mag en vermoë te hê om jou gedrag te beheer en ander se respek te verdien, en (d) om van waarde te wees (Brendtro *et al.* 2002:45).

Opvoeders moet bewus wees van die feit dat wanneer ‘n leerder byvoorbeeld sê: “Ek gee vir niemand om nie”, hy/sy dalk eintlik bedoel: “Ek is ongelief.” Om sin te maak uit sulke paradokse, moet die opvoeder nie net gedrag waarneem nie, maar ook leer om gedrag te “ontsyfer” om sodoende die betekenis daarvan te ontdek (Brendtro *et al.* 2002:60). Ontmoedigde leerders wys hulle konflik en vertwyfeling duidelik, of steek hulle ware gevoelens agter handeling van pseudo-bravade weg. Die effektiewe opvoeder leer om “tussen die lyne” van hierdie leerders se gedrag te lees. Brendtro *et al.* (2002:61) verskaf die volgende voorbeeld hiervan: ‘n Leerder se gedrag kan byvoorbeeld as “aggressie” bestempel word. Om hom/haar doeltreffend te hanteer, is dit dalk vir die opvoeder nodig om vrae soos die volgende te beantwoord: Is dit wraak deur ‘n kind wat verwerp voel? Is dit frustrasie in reaksie tot mislukking? Is dit rebelsheid om magteloosheid te probeer teëwerk? Is dit uitbuiting ter wille van selfsugtige doelwitte? ‘n Opvoeder sal nie dissiplinêre probleme in die klaskamer doeltreffend kan aanspreek indien hy/sy nie verstaan wat die onderliggende redes daarvoor is nie.

Brendtro *et al.* (2002:70) onderskei tussen vier aspekte wat ‘n opvoeder in gedagte moet hou wanneer hy/sy leerders wat hulle wangedra, moet hanteer. Hierdie aspekte geld natuurlik ook tydens die toepassing van dissiplinêre maatreëls: (a) Die opvoeder moet ‘n positiewe verhouding bou met leerders wie se lewe deur verwerping gekenmerk is, (b) hy/sy moet alternatiewe metodes oorweeg om leervarings só te organiseer dat patrone van mislukking en futiliteit omgekeer kan word, (c) hy/sy moet positiewe leerderbetrokkenheid bevorder om sodoende onverantwoordelikheid en rebelsheid teë te werk, en (d) hy/sy moet

pro-sosiale waardes en gedrag aanmoedig in leerders wie se lewe selfgesentreer en doelloos is.

(b) Regmatige dissiplinêre maatreëls

In Hoofstuk 2 is bepaalde vaardighede as deel van effektiewe klaskamerbestuur en regmatige dissiplinêre maatreëls wat in die literatuur aan die hand gedoen word, bespreek (sien 2.5.3). Hierdie maatreëls sal vervolgens kortliks genoem word. Dit is belangrik om te onthou dat dissiplinêre maatreëls in verhouding tot die leerder se wangedrag wees en dat daar konsekwent teenoor oortredings opgetree moet word. Dissiplinêre maatreëls kan egter strenger word met herhaalde oortredings. Dit moet dus gegradeer word om voorsiening te maak daarvoor, met skorsing en uiteindelik uitsetting as laaste uitweg.

Voorbeelde van aanvaarbare dissiplinêre maatreëls sluit die volgende in:

- 'n Tereg wysende blik, 'n mondelinge waarskuwing of 'n geskrewe tereg wysing deur 'n opvoeder of prinsipaal in die geval van geringe oortredings.
- Ekstra werk in een of meer vakke.
- Ekstra skoolwerk tydens pouses of ná skool wat tot die leerder se vordering in die skool en die verbetering van die skoolomgewing sal bydra en onder toesig (detensie) gedoen word.
- Die uitvoer van take wat die persoon wat te na gekom is, sal help.
- Take wat die skoolomgewing sal verbeter, byvoorbeeld tuinwerk of administratiewe take.
- Bekostigbare kompensasie waarop ooreengekom word.
- Die vervanging van beskadigde eiendom.
- Die wegneem van voorregte en/of skorsing uit sekere skoolaktiwiteite.
- Die beperking van klaskamervoorregte.
- Daaglikse verslae deur 'n leerder wat hom/haar in die klas wangedra aan die prinsipaal of senior opvoeder.
- Beslaglegging op 'n verbode item, indien van toepassing.
- 'n Stelsel van verdienstelikheid waarvolgens leerders punte (nie akademiese punte nie) verdien of verloor.
- 'n Gesprek met die leerder se ouers/voog om 'n oplossing vir die probleem te probeer vind.
- Gemeenskapsdiens (indien die provinsiale onderwysdepartement toestemming gegee het daarvoor).

Heelwat van hierdie dissiplinêre maatreëls, byvoorbeeld detensie, take wat die skoolomgewing sal verbeter, gemeenskapsdiens, 'n puntestelsel en om die ouers of voogde van die betrokke leerder skool toe te laat kom, stem ooreen met dié wat volgens die deelnemers aan hierdie studie met 'n meerdere of mindere mate van sukses in die klaskamer gebruik kan word (sien 3.4.6).

Die basiese beginsel is dat alle vorme van dissiplinêre maatreëls in lyn moet wees met leerders se regte. Dissiplinêre maatreëls wat nie ooreenkom met die vereistes, beginsels en doelwitte van die Grondwet (RSA 1996a) en die Skolewet (RSA 1996b) nie, is verbode (Roos 2003:496).

(c) Hoe die handhawing van dissipline deur effektiewe klaskamerbestuur bevorder kan word

In die dokument *Leerderdissipline en skoolbestuur* doen die WKOD (2007:39-40) belangrike beginsels aan die hand wat meer effektiewe klaskamerbestuur sal bevorder. Hierdie beginsels word vervolgens kortliks saamgevat, aangesien dit vir opvoeders van waarde kan wees:

Algemene riglyne ten opsigte van klaskamerbestuur

- Dissipline is 'n belangrike deel van die opvoeder se dag-tot-dagklaskamerbestuur. Dit is nou verweef met onderwys en onderrig, en goeie dissipline kan verseker word deur goeie bestuurs- en onderrigvaardighede.
- Wees konsekwent in u verwagtinge en toepassing van dissipline.
- Wees betyds, georganiseerd en voorbereid vir lesure. Dit bevorder dissipline.
- Stel realistiese en bereikbare teikens aan u leerders.
- Motiveer u leerders deur belonings en aanmoediging.
- Skep positiewe leerervarings vir u leerders deur goed voorbereide en interessante lesse aan te bied.
- Ken uself – dit help om te weet wat u irriteer. Moenie altyd dadelik reageer nie – kinders kom dit agter en kan dit uitbuit. Hulle sal u dus in 'n konfliktsituasie intrek waar daar net verloorders is.
- As u vir leerders wil leer om “tot by 10 te tel”, moet u dit self ook toepas. Dit gee u die geleentheid om die nodige afstand te skep. Onthou, u is die een met die meerdere insig – die klaskamer is ook die ruimte waar u in beheer is – hoe meer “gereedskap” u kan hê om hierdie ruimte te beheer, hoe makliker gaan dit wees om dit te beheer.
- Ken u leerders by die naam en vestig 'n betekenisvolle verhouding met hulle. Dit is uiters belangrik om elke kind se spesifieke konteks en agtergrond te ken. As 'n

leerder vanoggend honger skool toe gekom het of sy/haar ouers die vorige nag erg baklei het, sal dit sy/haar gedrag op 'n bepaalde manier beïnvloed.

- Hou die kind se ontwikkelings stadium in gedagte.
- Hou in gedagte dat impulsiewe leerders nie altyd die implikasies van hulle gedrag verstaan nie en dat die opvoeder dit vir hulle moet aanleer.
- Die emosioneel onvolwasse leerder kan nie al sy/haar konflikte hanteer nie en is geneig om ander te blameer. Maak dus van 'n krisissituasie 'n opvoedkundige geleentheid. Die leerder gaan waarskynlik bang wees om deur die spreekwoordelike rivier te swem – dit is u taak om hom/haar aan die ander kant te gaan haal.
- Gebruik positiewe versterking. Bemoedig leerders deurgaans en bedank hulle vir hulle samewerking. U professionele optrede sal respek by leerders kweek.
- Wees spesifiek in u opdragte. Vaagheid verwar die leerders.
- Wees ferm en selfversekerd – leerders buit onsekerheid uit. U kan egter net selfversekerd wees as u goed voorberei is.
- Ouerbetrokkenheid is van groot belang. Probeer om ouers te betrek.
- Binne die klaskamer tree u op in die plek van die ouer. Dit het die implikasie dat u meer moet doen as net suiwer onderrig gee – goeie onderrig betrek die totale kind en daarom ook sy/haar emosionele behoeftes en groei.
- Dissipline binne die klaskamer moet aansluit by die gedragskode van die skool. Dit verseker konsekwente optrede en skep sekuriteit by leerders.
- Maak leerders bewus van die implikasies van hulle gedrag. Lei leerders sodoende tot selfverantwoordelikheid.
- Sommige ontwrigtende gedrag benodig 'n langtermynstrategie om dit te verbeter. Hier moet u asseblief u kollegas betrek sodat 'n eenvormige en konsekwente benadering uitgewerk kan word.
- Waak teen etikettering van 'n leerder. Moenie 'n leerder veroordeel nie. Veroordeel sy/haar gedrag.
- Funksioneer vanuit 'n raamwerk van reëls, regte en verantwoordelikheid en nie vanuit u status as opvoeder nie.
- Gedrag ontstaan ook nie in 'n vakuum nie – probeer by die oorsprong van 'n leerder se gedrag uitkom.
- Onthou, u is 'n rolmodel vir u leerders. U voorbeeld is dus van kardinale belang – inspireer leerders met u voorbeeld.
- U het 'n belangrike fasiliteringsrol in die ontwikkeling van leerders se selfbeeld. 'n Kind met 'n positiewe selfbeeld handhaaf meestal positiewe gedrag.

Vorbereiding vir die klas

- Doen lesbeplanning – verseker daardeur dat u weet wat u moet doen en verseker optimale benutting van onderrigtyd.
- Benader onderrig met 'n positiewe houding. Dit help om 'n positiewe klaskameratmosfeer te skep.
- Probeer 'n stimulerende omgewing skep d.m.v. prente en kleure ten einde leer pret te maak.
- Beplan u dissipline in dieselfde mate waarop u vir u les beplan. Berei uself dus voor om sekere krisissituasies te hanteer.

Optrede binne die klaskamer

- Skep 'n positiewe omgewing deur aktief rond te beweeg terwyl u onderrig. Moet nooit probeer om te onderrig terwyl u sit nie. 'n Passiewe opvoeder verloor maklik die leerders se aandag.
- Baie probleme ontstaan met die aanvang van 'n les of wanneer leerders die klas binnegekom het. Probeer om so gou moontlik aan die gang te kom – moenie dat die leerders vir u wag nie – wag eerder vir hulle.
- As u tydens die les moet dissiplineer, gebruik kort en eenvoudige instruksies met duidelike verwysing na reëls. Maak ook gebruik van “vinnige vaardighede” (sien 2.5.3) en gaan dadelik voort met die les.
- Moenie kwaad word nie.
- Indien 'n leerder tydens die klassituasie ontwrigtend optree of weier om met die taak voort te gaan, tree dadelik op. Wees egter altyd konsekwent.
- Verseker tydens die afsluitfase van 'n les dat alle leerders duidelikheid het oor u verwagtinge, byvoorbeeld ten opsigte van huiswerk, assesseringstake en onvoltooide werk.

Die volgende riglyne ten opsigte van klaskamerbestuur word verskaf om die onderrig van groot klasse (wat in die navorsingstudie as 'n besliste probleem uitgewys is) te vergemaklik (WKOD 2007:43):

- Groot klasse stel groot eise. Goeie voorbereiding en beplanning met 'n bewustheid van die uitkomst wat u wil bereik, is u instrument teen die uitdagings wat 'n groot klas bied.
- Ken u leerders. Ken veral hulle name.
- Beweeg in die klas rond. Dit verklein die afstand tussen u en die leerders. Dit bevorder ook leerderbetrokkenheid.
- Bevorder leerderdeelname.

- Verdeel die klas in groepe. Elke groep ontvang 'n taak en gee terugvoering daaroor. Leerders voel dikwels meer op hulle gemak in 'n kleiner groep – groepwerk kan dus in 'n groot klas gebruik word om leerders te individualiseer en inklusief te werk.
- Beplan deelname. Sê vir leerders dat daar geleentheid vir vrae gaan wees. Maak seker dat leerders wat deelneem en vrae vra, weet dat u hulle ken en dat u hulle bydrae waardeer. Laat leerders bydra tot leermateriaal en dit saambring klas toe, bv. koerant- en tydskrifknipsels en artikels.
- Bevorder aktiewe leer. In die groot klas kan individue maklik in die groep “verdwyn”. Deur aktiewe deelname aanvaar hulle eienaarskap van die leermateriaal.
- Gee 'n breë raamwerk van die werk wat u wil doen. Skryf dit op die bord of gebruik 'n oorhoofse projektor.
- Konkretiseer die werk – maak gebruik van demonstrasies sover moontlik.
- Gebruik oudiovisuele hulpmiddels, bv. musiek, films, skyfies, video's en transparante.
- Wees entoesiasies oor u vakgebied. As leerders weet dat u lief is vir u vak en die materiaal wat u aanbied, bou dit hulle belangstelling en respek.
- Gebruik denkbreuke. Vra gereeld vrae. Gee hulle tyd om na te dink voordat u verduidelik. Dit betrek leerders by probleemoplossing.
- Gebruik die probleemoplossingsmodel om u les te beplan. Lei leerders deur ontwikkelingsprosesse in plaas daarvan om bloot inligting oor te dra.
- Help leerders om self gevolgtrekkings te maak.
- Onderrig sonder u onderrignotas. U moet dus uiters goed voorberei wees. Dit gee u die vryheid om u leerders te monitor en terugvoering aan te moedig.
- Behou oogkontak met u leerders.
- Praat duidelik.
- Vermy maniërismes (gewoontes) soos herhalende frases en gebare.

Tydens hierdie studie is deelnemers nie gevra om voorstelle te maak ten opsigte van die oplossing van die dissiplinêre probleme wat hulle in die klaskamer ervaar nie. Tog het heelwat deelnemers tydens die beantwoording van die vraelyste en die onderhoude bepaalde kwessies genoem wat volgens hulle sou kon help om dissiplinêre probleme in die klaskamer op te los. Hierdie voorstelle sluit grootliks aan by die beginsels en riglyne wat hierbo genoem is, maar is spesifiek in reaksie op bepaalde dissiplinêre probleme genoem. Dit sluit die volgende in: groter ouerbetrokkenheid en beter samewerking tussen ouers, opvoeders en leerders, kleiner klasse, en 'n praktiese stelsel van doeltreffende dissiplinêre maatreëls in skole ('n gedragskode wat duideliker praktiese riglyne aan opvoeders verskaf).

4.9 BEPERKINGS EN TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE

Aangesien die navorsingsprobleem op 'n aantal verskillende aspekte met betrekking tot die handhawing van dissipline gefokus het, kon die navorser slegs 'n oorsigtelike beeld van die probleem verkry. Dit was nie moontlik om in fyn besonderhede op elk van die doelstellings en subdoelstellings in te gaan nie, wat moontlik as 'n tekortkoming van die studie beskou kan word.

Meer data is uiteindelik bekom as wat werklik tydens die studie gebruik kon word – kruistabulering tydens die statistiese ontleding van die data het byvoorbeeld addisionele bevindinge meegebring waarmee daar nie werklik aan die begin van die studie rekening gehou is nie. Dit was gevolglik nie moontlik om binne die beperkte omvang van hierdie tesis aandag te gee aan alle inligting wat bekom is nie.

4.10 VOORSTELLE VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING

Opvoeders is nie altyd deeglik vertrouwd met die inhoud van hulle skole se gedragskodes nie, en hierdie gedragskodes bevat ook nie altyd die nodige detail met betrekking tot die praktiese toepassing van dissiplinêre maatreëls nie. Dit het waarskynlik tot gevolg dat sommige opvoeders dissiplinêre maatreëls op 'n lukraak wyse toepas sonder om noodwendig die bepalinge van die betrokke skool se gedragskode in gedagte te hou. Verdere navorsing kan byvoorbeeld gedoen word om skole se gedragskodes en/of klaskamerreëls te ondersoek om te kyk hoeveel skole s'n werklik voldoen aan die vereistes van duidelikheid, leerdervriendelikheid en die uitstip van dissiplinêre maatreëls wat onder spesifieke omstandighede toegepas moet word, met ander woorde wat die gevolge van spesifieke oortredings is. Hoeveel opvoeders ken werklik hulle skool se gedragskode/skoolreëls of het 'n toepasbare kennis daarvan?

Soos vroeër genoem is, poog hierdie studie nie om 'n veralgemeende beeld van skole in Suid-Afrika te skep nie, maar slegs om die deelnemende opvoeders se situasies in die spesifieke skole in die steekproef te beskryf. Ten einde 'n akkurate beeld van dissipline in Suid-Afrikaanse skole te rekonstrueer, moet die bestaande navorsing aangevul word met studies vanuit meer homogene navorsingsterreine. Hierdie stelling word deur Wolhuter en Oosthuizen (2003:445) ondersteun.

'n Verdere onderwerp vir toekomstige navorsing is moontlik die swak voorbeeld wat sommige opvoeders as gesagsdraers aan leerders stel deurdat hulle lui is en ongemotiveer is om te presteer. Die negatiewe gedrag van sommige opvoeders tydens die stakings in 2010 kan as voorbeeld van sodanige swak gedrag ondersoek word. Ook die feit dat

sommige opvoeders leerders nie met respek behandel nie en dus nie in hierdie verband 'n goeie voorbeeld stel nie, kan ondersoek word.

4.11 SAMEVATTING

Die navorsingsbevindinge toon dat baie deelnemers 'n basiese "algemene kennis" van hulle bevoegdhele en verantwoordelikhede in die klaskamer het, sowel as van dié van leerders. Tog is hulle begrip van die basiese bepalings van belangrike relevante wette en regeringskennisgewings, byvoorbeeld die Grondwet (RSA 1996a), Skolewet (RSA 1996b) en die *Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners* (RSA 1998a), onvoldoende om probleemsituasies ten opsigte van dissipline in die klaskamer te hanteer. Daar is onsekerheid by deelnemers omtrent die praktiese uitoefening van hulle bevoegdhele. Hoewel hulle in die meeste gevalle bewus is van 'n bepaalde bevoegdheid of verantwoordelikheid, het hulle nie die praktiese kennis en diepgaande begrip om hulle bevoegdhele met selfvertroue uit te oefen en toe te sien dat leerders hulle verantwoordelikhede nakom nie. 'n Beduidende getal deelnemers is ook van mening dat leerderregte voorkeur kry bo opvoederbevoegdhele. Hulle kennis en begrip van die voortdurende dinamiese balans wat tussen regte en verantwoordelikhede behoort te bestaan, asook die beperking van leerders se regte onder seker omstandighede, is dus onvoldoende.

Hierdie gebrek aan funksionele kennis en selfvertroue met betrekking tot die regsaspekte van hulle bevoegdhele en verantwoordelikhede (en dié van leerders) kan 'n wesentlike invloed op die dissipline in die klaskamer hê. Dit is dus noodsaaklik dat alle opvoeders deeglik vertrou moet wees met die bepalings van die relevante wette en ander regeringskennisgewings, sowel as die praktiese implikasies wat dit vir die klaskamersituasie inhou. Dit behels ook opvoeders se kennis omtrent die toepassing van regmatige dissiplinêre maatreëls. Daar is met hierdie ondersoek bevind dat dit nie voldoende is om opvoeders slegs met 'n kopie van hierdie dokumente te voorsien sonder om die inhoud, implikasies en praktiese toepassing daarvan aan hulle duidelik te maak nie. Die deelnemers aan hierdie studie het byvoorbeeld nie almal daarin geslaag om die nut en praktiese waarde daarvan op hulle eie te ontdek en op hulle klaskamersituasies toe te pas nie.

Aanbevelings ten opsigte van die opvoeder se bestuur van die klaskamer sluit in 'n positiewe benadering tot dissipline en restoratiewe dissiplinêre maatreëls wat op respek en die positiewe ontwikkeling van die jeug gebaseer is. Onderliggend hieraan is die oortuiging dat selfs uiters "moeilike" leerders sterk punte en potensiaal het, en dat hulle in staat is om verantwoordelikheid vir hulle lewens te aanvaar en positiewe bydraes tot andere kan lewer. Verskeie belangrike beginsels wat meer effektiewe klaskamerbestuur sal bevorder – ook

wanneer groot klasse ter sprake is – word ook in die navorsingsverslag aan die hand gedoen.

Volgens die bevindinge van hierdie studie is daar ongetwyfeld 'n behoefte aan inligtingsessies en/of slypskole by die geselekteerde skole wat nie net op 'n teoretiese vlak inligting oordra nie, maar die bepalinge van relevante regsbronne en die beginsels van effektiewe klaskamerbestuur op 'n praktiese en funksionele wyse op hierdie opvoeders se daaglikse klaskamersituasies van toepassing maak. Laasgenoemde behoort na afloop van sodanige slypskole te voel dat hulle werklik bemaagtig en toegerus is om beter dissipline in hulle klaskamers te handhaaf en om leerders wat dissiplinêre probleme veroorsaak, met groter selfvertroue te hanteer.

Opvoeders en veral prinsipale behoort die organisering van sodanige geleenthede egter nie net aan die Departement van Onderwys oor te laat nie, maar moet ook eie inisiatief neem om inligtingsessies en/of slypskole in hierdie verband te reël. Te midde van die gebrek aan funksionele kennis wat deur hierdie studie uitgewys is, kan opvoeders by die geselekteerde skole nie bekostig om volgens die status quo voort te gaan nie – die uitbreiding van hulle kennis ten opsigte van die handhawing van dissipline vorm 'n uiters belangrike deel van hulle professionele ontwikkeling.

BIBLIOGRAFIE

Al meer leerkragte wil lyfstraf toepas. 2006. *Die Burger*, 15 November:7.

Beckman, J. & Russo, C.J. 1998. *Negligence in schools in South Africa and the United States: An exploratory analysis*. Universiteit van Pretoria en Universiteit van Dayton, Ohio.

Bekink, B. & Brand, D. 2000. Constitutional protection of children. In C.J. Davel (red.), *Introduction to child law in South Africa*. Lansdowne: Juta:169-196.

Birnbaum, L. 2005. Connecting to inner guidance: Mindfulness, meditation and transformation of professional self-concept in social work students. *Critical Social Work*, 6(2). [Aanlyn]. Beskikbaar:
<http://www.uwindsor.ca/criticalsocialwork/connecting-to-inner-guidance-mindfulness-meditation-and-transformation-of-professional-self-concept-> [2011, Junie 20].

Blaauw, D. 2006. "Byna 'n derde van leerkragte lê lat in". *Die Burger*, 24 Januarie:7.

Bray, E. 2004. Constitutional values and human dignity: its value in education. *Perspectives in Education*, 22(3):37-47.

Bray, E. 2005. Codes of conduct in public schools: a legal perspective. *South African Journal of Education*, 25(3):133-138.

Brendtro, L., Brokenleg, M. & Van Bockern, S. 2002. *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.

Brendtro, L. & Du Toit, L. 2005. *Response Ability Pathways: Restoring bonds of respect*. Kaapstad: PreText.

Bring jeug-dissipline terug. 2007. *Die Burger*, 25 Januarie:15.

Carstens, S. 2007. Ons kinders geskool in geweld. *Taalgenoot*, Februarie:18-20.

Coetzee, S.A., Van Niekerk, E.J. & Wydeman, J.L. 2011. *An educator's guide to effective classroom management*. 1ste uitgawe, 4e indruk. Pretoria:Van Schaik.

- Currie, I. & De Waal, J. 2006. *The Bill of Rights handbook*. 5de uitgawe. Wetton: Juta.
- Deacon J. 2004. Regsverteenwoordiging tydens dissiplinêre optredes en arbitrasië – ‘n kort oorsig oor die huidige regsposisie. *Tydskrif vir Regswetenskap*, 29(2):109-22.
- De Klerk, J. & Rens, J. 2003. The role of values in school discipline. *Koers*, 68(4):353-371.
- Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole): Oorsig*. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=nJOSYhP5h4U%3D&tabid=266&mid=721> [2011, Junie 20].
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L. 2007. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- De Wet, C. 2003(a). Eastern Cape educators' perceptions of the causes and the scope of school violence. *Acta Criminologica*, 16(3):89-106.
- De Wet, C. 2003(b). Skoolveiligheid en misdadbekamping: die siening van ‘n groep Vrystaatse leerders en opvoeders. *South African Journal of Education*, 23(2):85-93.
- De Wet, C. 2004. The extent and causes of learner vandalism at schools. *South African Journal of Education*, 24(3):206-211.
- De Wet, C. 2005. Strategies for preventing learner vandalism. *Acta Academica*, 37(1):146-173.
- Discipline in SA schools. 2010. Aloe Learning Centre. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.bizcommunity.com/Event/196/98/21539.html> [2010, September 1].
- Dissipline en akademie. 2009. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://dissipline-skole.blogspot.com/> [2010, September 1].

- Dissipline in skole ruk hand uit. 2010. [Aanlyn]. Beskikbaar:
<http://dissiplineinskolerukhanduit.blogspot.com/2010/08/dissipline-in-skole-ruk-hand-uit.html> [2010, September 1].
- Du Preez, P. & Roux, C. 2010. Human rights values or cultural values? Pursuing values to maintain positive discipline in multicultural schools. *South African Journal of Education*, 30(1):13-26.
- Education Labour Relations Council, Republic of South Africa. 2003. *Policy handbook for educators*. Pretoria: Universal Print Group.
- Els, R. 2009. Wangedrag is onderwysers se skuld, sê skoolhoof. *Die Burger*, 24 November. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.dieburger.com/Suid-Afrika/Nuus/Wangedrag-is-onderwysers-se-skuld-se-skoolhoof-20091124> [2010, September 1].
- Harms, I. & Pillay, C. 2006. *Fundamentele regte: enigste studiegids vir FUR201-F*. Departement Staats-, Internasionale en Inheemse Reg. Pretoria: Unisa.
- HAT kyk Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal.
- Henning, E. 2005. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Jackson, L. & Rothmann, S. 2006. Occupational stress, organisational commitment, and ill-health of educators in the North West Province. *South African Journal of Education*, 26(1):75-95.
- Joubert, R., De Waal, E. & Rossouw, J.P. 2004. Discipline: impact on access to equal educational opportunities. *Perspectives in Education*, 22(3):77-87.
- Key, J.P. 1997. *Research design in occupational education*. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/newpage21.htm> [2011, Mei 25].
- Khuluse, N.L. 2009. The effect of discipline on academic achievement in secondary school. Ongepubliseerde Med-tesis. Universiteit van Zoeloeland.

- Knoetze, D. 2004. Opvoeding, gewete en dissipline – 'n Bybelse perspektief. *Die Unie: Kwartaalblad van die Suid-Afrikaanse Onderwysunie (Kaapland)*, 101(1):1-4.
- Kruger, D.J., De Vos, A.S., Fouché, C.B. & Venter, L. 2005. Quantitative data analysis and interpretation. In A.S. de Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delport (reds.), *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik:217-245.
- LeadSA. [Jaartal onbekend.] *Handves van verantwoordelikhede – 'n oproep tot aksie*. [Aanlyn]. Beskikbaar:
<http://www.pod945.co.za/podcast/other/BOR/files/Handves%20van%20Verantwoordelikhede.pdf> [2011, Junie 20].
- Maphosa, C. & Shumba, A. 2010. Educators' disciplinary capabilities after the banning of corporal punishment in South African schools. *South African Journal of Education*, 30(3):387-399.
- Maré, T.J. 2008. 'n Kritiese analise van die begrip "Administratiewe Geregtigheid" in die Grondwet, met besondere verwysing na die konkretisering daarvan in die Wet op die Bevordering van Administratiewe Geregtigheid, 3 van 2000. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Universiteit van die Vrystaat.
- Maree, J.G. & Cherian, L. 2004. Hitting the headlines – the veil on corporal punishment in South Africa lifted. *Acta Criminologica*, 17(3):72-85.
- Maree, K. 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Matseke, J.B. 2008. Discipline in a secondary school at Winterveldt, North West Province. Ongepubliseerde MEd-tesis. Tshwane Universiteit van Tegnologie.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006. *Research in education: evidence-based inquiry*. 6de uitgawe. Boston: Pearson Education Inc.
- Mentz, P.J., Wolhuter, C.C. & Steyn, S.C. 2003. 'n Perspektief op die voorkoms van dissiplineprobleme in Afrikaanse skole. *Koers*, 68(4):391-412.
- Merton, M. 2006(a). Leerders "moet geweld self voorkom". *Die Burger*, 13 Mei:4.
- Merton, M. 2006(b). Pandor skop vas oor skoleplan. *Die Burger*, 24 Oktober:2.

- Mokhele, P.R. 2006. The teacher-learner relationship in the management of discipline in public high schools. *Africa Education Review*, 3(1&2): 148-159.
- Moswela, B. 2008. Knowledge of educational law: an imperative to the teacher's practice. *International Journal of Lifelong Education*, 27(1):93-105.
- Mouton, J. 1996. *Understanding social research*. Pretoria: Van Schaik.
- Neethling, J., Potgieter, J.M. & Visser, P.J. 2006. *Deliktereg*. 5de uitgawe. Durban: LexisNexis Butterworths.
- Nicholas, C. 2005. Skool mág leerder afskeid belet – hof. *Die Burger*, 27 September:10.
- OAU *kyk* Organization of African Unity
- Olivier, M.A.J. & Venter, D.J.L. 2003. The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African Journal of Education*, 23(3):186-192.
- Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P. & De Wet, A. 2004. *Inleiding tot die onderwysreg*. Pretoria: Van Schaik.
- Oosthuizen, I.J., Roux, J.M. & Van der Walt, J.L. 2003. A classical approach to the restoration of discipline in South African schools. *Koers*, 68(4):373-390.
- Organization of African Unity. 2000. African Charter on the Rights and Welfare of the Child (African Children's Charter) 1990. In G.J. Naldi (red.), *Documents of the Organization of African Unity*. Londen: Mansell.
- Park, T. 2006. Teaching as a career choice: attractors and deterrents identified by grade 11 learners. *South African Journal of Education*, 26(1):143-156.
- Pienaar, G. 2003. A different approach to classroom discipline problems. *Educare*, 32(1&2):261-274.
- Potgieter, J. 2004. Delictual negligence of educators in schools: the confusing influence of the *in loco parentis* doctrine. *Perspectives in Education*, 22(3):153-156.

Prinsloo, E. 2005. Addressing challenging behavior in the classroom. In E.D. Landsberg & N. Nel (reds.), *Addressing barriers to learning: a South African perspective*. Pretoria: Van Schaik:449-468.

Rademeyer, A. 2006. Lyfstraf se dae vir goed getel, glo kenners. *Die Burger*, 30 Oktober:5.

Republiek van Suid-Afrika. 1996(a). *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika* 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.constitutionnet.org/fr/vl/item/constitution-republic-south-africa-1996-afrikaan> [2010, November 14].

Republiek van Suid-Afrika. 1996(b). *Suid-Afrikaanse Skolewet* 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

Republiek van Suid-Afrika. 1998(a). *Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners*. Kennisgewing 776 van 1998 op 15 Mei. Pretoria: Staatsdrukker.

Republiek van Suid-Afrika. 1998(b). *Wet op die Indiensneming van Opvoeders* 76 van 1998. Pretoria: Staatsdrukker.

Republiek van Suid-Afrika. 2000a. *Alternatives to corporal punishment*. [Aanlyn]. Beskikbaar: http://www.capegateway.gov.za/Text/2003/alternatives_corporal_punishment.pdf [2010, Oktober 10].

Republiek van Suid-Afrika. 2000b. *South African Council for Educators Act 31 of 2000*. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=68198> [2010, Oktober 21].

Republiek van Suid-Afrika. 2002. Regulasies om inisiëringspraktyke in skole te verbied. *Staatskoerant*. 24165(450), 13 Desember.

Republiek van Suid-Afrika. 2005. *Handleiding vir implementering van die Wysigingswet op Onderwyswette* 24 van 2005. Pretoria: Staatsdrukker.

Republiek van Suid-Afrika. 2007. *Wysigingswet op Onderwyswette 31 van 2007*. Pretoria: Staatsdrukker.

Roos, R. 2003. Legal requirements for school rules and disciplinary sanctions. *Koers*, 68(4):481-498.

Rossouw, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools – a qualitative study. *Koers*, 68(4):413-435.

RSA *kyk* Republiek van Suid-Afrika

Rule, P. & John, V. 2011. *Your guide to case study research*. Pretoria: Van Schaik.

SAHRC *kyk* South African Human Rights Commission

SAOU *kyk* Suid-Afrikaanse Onderwysunie

SARO *kyk* Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders

Schulze, S. & Steyn, T. 2007. Stressors in the professional lives of South African secondary school educators. *South African Journal of Education*, 27(4):691-707.

Shaba, S.M. 2003. *Effective education management series, module 4: South African law in education*. Sandown: Heinemann.

Singh, P., Mbokodi, S.M. & Msila, V.T. 2004. Black parental involvement in education. *South African Journal of Education*, 24(4):301-307.

Smit, A.G. & Liebenberg, L. 2003. Understanding the dynamics of parent involvement in schooling within the poverty context. *South African Journal of Education*, 23(1):1-5.

Smit, M.E. 2010. The role of school discipline in combating violence in schools in the East London region. Ongepubliseerde MEd-tesis. Universiteit van Fort Hare.

Smit, P. 2008. Disciplinary enquiries in terms of schedule 8 of the Labour Relations Act 66 of 1995. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Universiteit van Pretoria.

- South African Human Rights Commission. 1998. *My rights, your rights*. Pretoria: Staatsdrukker.
- South Africa: Learners commit to promote Bill of Responsibilities. 2011. *BuaNews (Tshwane)*, 25 Maart. [Aanlyn]. Beskikbaar: file:///C:/Users/User/Desktop/Finaal%20van%20Coetzee/allAfrica_com%20South%20Africa%20Learners%20Commit%20to%20Promote%20Bill%20of%20Responsibilities.htm [2011, Junie 20].
- Steyn, S.C., Wolhuter, C.C., Oosthuizen, I.J. & Van der Walt, J.L. 2003. 'n Internasionale perspektief op leerderdisipline in skole. *South African Journal of Education*, 23(3):225-232.
- Streng kinders, gehoorsame ouers. 2009. *Die Burger*, 15 April. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.afrikaansetaalraad.co.za/?p=782> [2010, September 1].
- Suid-Afrikaanse Onderwysunie (Wes-Kaap) Posvlak 1-seminaar: Die Regte van die Opvoeder (26-27 Mei 2006: George). 2006(a). Aangebied deur J.G. Prinsloo. Wes-Kaap: SAOU.
- Suid-Afrikaanse Onderwysunie (Wes-Kaap) Seminaar: Hantering van Leerders met Gedragsprobleme (23 Maart 2006: Goudini Spa). 2006(b). Aangebied deur J. du Toit Stegmann. Wes-Kaap: SAOU.
- Suid-Afrikaanse Onderwysunie (Wes-Kaap) Seminaar: Hantering van Leerders met Gedragsprobleme (23 Maart 2006: Goudini Spa). 2006(c). Aangebied deur Worcester Gimnasium. Wes-Kaap: SAOU.
- Suid-Afrikaanse Onderwysunie (Wes-Kaap) Seminaar: Hantering van Leerders met Gedragsprobleme (23 Maart 2006: Goudini Spa). 2006(d). Aangebied deur Worcester Primêr. Wes-Kaap: SAOU.
- Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders. 2006. *The Code of Professional Ethics*. [Aanlyn]. Beskikbaar: http://www.sace.org.za/article.php?parent=7&article_id=4 [2008, Oktober 27].

Van der Bank, A. 2000. Codes of conduct for learners. In C.J. Davel (red.), *Introduction to child law in South Africa*. Lansdowne: Juta. p. 302-316.

Van der Walt, J.L. 2003. 'n Beginselgrondslag vir gesag, vryheid, orde en dissipline in die onderwysopset van die vroeg-21^{ste} eeu. *Koers*, 68(4):331-352.

Van Wyk, N. 2001. Perceptions and practices of discipline in urban black schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 21(3):195-201.

Verenigde Nasies. 1948. *The Universal Declaration of Human Rights*. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> [2010, September 2].

Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. 2005. S.v. “bevoeg”, “dissiplinêr”, “effektief”, “hoërskool”, “maatreël”, “opvoeder”, “platteland”, “regmatig”. 5de uitgawe. Kaapstad: Maskew Miller Longman (Edms.) Bpk.

VN sien Verenigde Nasies

Vogel, D., Seaberry, J. & Kelley, K.M. 2003. Handling school conflict: training learners for effective peer intervention. *Acta Criminologica*, 16(1):27-39.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2007. *Leerderdissipline en skoolbestuur: 'n praktiese handleiding om leerdergedrag te verstaan en te bestuur binne die skoolkonteks*. [Aanlyn]. Beskikbaar: http://wced.school.za/documents/LearnerDiscipline/Leerder_Dissipline_en_Skoolbestuur.pdf [2010, September 2].

Wikipedia. 2011. *Multiculturalism*. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://en.wikipedia.org/wiki/Multiculturalism> [2011, Mei 25].

WKOD kyk Wes-Kaap Onderwysdepartement

Wohl, A. 2005. The extent and limitations of teachers' rights. *Human Rights: Journal of the Section of Individual Rights and Responsibilities*, 32(4):22-24. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://web.ebscohost.com.ez.sun.ac.za/ehost/detail?vid=3&hid=7&sid=fbf0ce92-7339-41a7-ac8d-83e4f1911e4e%40sessionmgr9> [2007, Januarie 16].

Wolhuter, C.C. & Oosthuizen, I.J. 2003. 'n Leerderperspektief op dissipline: 'n kwalitatiewe ontleding. *Koers*, 68(4):437-456.

Zulu, B.M., Urbani, G., Van der Merwe, A. & Van der Walt, J.L. 2004. Violence as an impediment to a culture of teaching and learning in some South African schools. *South African Journal of Education*, 24(2):170-175.

AANHANGSEL A

VRAELYS

Moet asseblief nie u naam op die vorm verstrek nie, aangesien die inligting wat u verskaf, slegs vir navorsingsdoeleindes benodig word.

Dit is uiters belangrik dat u elke vraag baie eerlik moet beantwoord. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie – moet dus asseblief nie antwoorde gee wat u dink “goeie” antwoorde is nie, of wat u dink die navorser graag wil hoor nie. Die navorser wil juis weet hoe u die situasie ervaar. Alle inligting sal vertroulik hanteer word.

A. PERSOONLIKE INLIGTING

Voltooi asseblief die volgende deur slegs ‘n kruisie (X) in die toepaslike blokkie te maak.

1. Geslag van deelnemer:

Manlik	<input type="checkbox"/>
Vroulik	<input type="checkbox"/>

2. Ouderdom van deelnemer:

3. Jare ondervinding in die onderwys, met ander woorde in staatskole:

B. DIE BEVOEGDHEDE EN VERANTWOORDELIKHEDE VAN DIE OPVOEDER

Gebruik die onderstaande sleutel om die volgende vrae te beantwoord. Maak slegs 'n kruisie (X) in die toepaslike blokkie.

1: STEM GLAD NIE SAAM NIE / 2: STEM IN 'N GERINGE MATE SAAM / 3: STEM IN 'N GROOT MATE SAAM / 4: STEM VOLKOME SAAM

1. Ek as opvoeder het die bevoegdheid om 'n leerder wat 10 minute laat is vir 'n lesperiode, toegang tot die klaskamer te belet.

1	2	3	4
---	---	---	---

2. Indien 'n leerder nie wil leer nie, en in die proses inbreuk maak op ander leerders se reg om te leer, mag so 'n leerder uit die klaskamer gestuur word.

1	2	3	4
---	---	---	---

3. Ek het die bevoegdheid om te eis dat ek nie verhinder mag word in die uitvoering van my kontraktuele verpligtinge nie, ook wat die handhawing van dissipline betref.

1	2	3	4
---	---	---	---

4. Ek as opvoeder het die verantwoordelikheid om dissipline in my klaskamer te handhaaf.

1	2	3	4
---	---	---	---

5. (a) Het u al die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) en/of die *Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners* geraadpleeg om meer oor opvoeders se bevoegdhede in die klaskamer uit te vind?

Ja	Nee
----	-----

- (b) Indien ja, het hierdie kennis u op enige manier gehelp om dissiplinêre maatreëls meer effektief toe te pas?

Ja	Nee
----	-----

6. (a) Het enigiemand al die implikasies wat die Suid-Afrikaanse Skolewet en die Handves van Menseregte vir die opvoeder inhou, aan die personeel in u skool verduidelik, spesifiek met betrekking tot regmatige dissiplinêre maatreëls in die klaskamer en die bevoegdhede wat elke opvoeder in hierdie verband het?

Ja	Nee
----	-----

- (b) Indien ja, het dit u gehelp om dissiplinêre maatreëls meer effektief toe te pas?

Ja	Nee
----	-----

C. DIE REGTE EN VERANTWOORDELIKHEDE VAN DIE LEERDERS

1: STEM GLAD NIE SAAM NIE / 2: STEM IN 'N GERINGE MATE SAAM / 3: STEM IN 'N GROOT MATE SAAM / 4: STEM VOLKOME SAAM

7. Leerders het die verantwoordelikheid om redelike werkopdragte in die klaskamer uit te voer.

1	2	3	4
---	---	---	---

8. Leerders het die verantwoordelikheid om die opvoeder toe te laat om vir die volle duur van elke periode klas te gee, sonder steurnis, onderbrekings of ontwrigings.

1	2	3	4
---	---	---	---

9. Leerders het die verantwoordelikheid om stil te bly terwyl die opvoeder werk verduidelik.

1	2	3	4
---	---	---	---

10. Leerders het die verantwoordelikheid om hulle aan die gesag en gedragskode van die skool te onderwerp.

1	2	3	4
---	---	---	---

11. Leerders het nie die reg om aan opvoeders te sê wat hulle wil nie – leerders se vryheid van spraak word beperk.

1	2	3	4
---	---	---	---

12. Volgens die Grondwet is alle regte van leerders nie absoluut nie, met ander woorde sekere regte mag om bepaalde redes en op spesifieke maniere beperk word.

1	2	3	4
---	---	---	---

13. Indien ek 'n leerder op 'n bepaalde manier sou straf en daardie leerder my dan sou gaan aankla op grond daarvan dat ek sy/haar regte op een of ander manier geskend het, sou ek my onkunde oor die saak (byvoorbeeld oor die leerder se regte in die geval van wangedrag en straf) as verweer in die hof kon aanvoer om my saak sodoende te bevorder.

1	2	3	4
---	---	---	---

D. DISSIPLINE IN DIE KLASKAMER

14. (a) Is lyfstraf na u mening 'n oplossing vir leerderwangedrag in u klaskamer?

Ja	Nee
----	-----

- (b) Waarom sê u so?

.....
.....

- (c) Is dit soms vir u nodig om lyfstraf toe te dien om sodoende leerderwangedrag te beperk of stop te sit?

Ja	Nee
----	-----

15. Is dit soms vir u nodig om 'n leerder te klap om sodoende leerderwangedrag te beperk of stop te sit? Indien ja, waarom vind u dit nodig?

Ja	Nee
----	-----

.....
.....

16. Watter dissiplinêre maatreëls (straf) ondervind u is die doeltreffendste, of watter straf werk vir u die beste om dissipline in die klaskamer te verbeter? Onderstreep wat van toepassing is:

detensie (na skool sit) met ekstra skoolwerk / stuur leerder uit die klaskamer / puntestelsel waar leerders strafpunte kry / laat staan leerder vir die duur van die pouse voor personeelkamer / ander:

.....
.....

17. Watter dissiplinêre maatreëls (straf) is volgens u glad nie doeltreffend nie?
Onderstreep wat van toepassing is:

*detensie (na skool sit) met ekstra skoolwerk / stuur leerder uit die klaskamer /
puntestelsel waar leerders strafpunte kry / laat staan leerder die hele pouse voor
personeelkamer / ander:*

.....
.....

18. Wat is die grootste probleme wat u daagliks ervaar ten opsigte van die handhawing
van dissipline in u klaskamer?

.....
.....
.....
.....

QUESTIONNAIRE

Please do not write your name on the form, as the information that you provide is only needed for research purposes.

It is extremely important that you should answer each question very honestly. There are no right or wrong answers; therefore, please do not provide what you think are “good” answers, or what you think the researcher would want to hear. The researcher particularly wants to know how *you* experience the situation. All information will be treated confidentially.

A. PERSONAL INFORMATION

Please complete the following by marking the applicable block with a cross (X).

1. Gender of participant:

Male	<input type="checkbox"/>
Female	<input type="checkbox"/>

2. Age of participant:

3. Years of experience as an educator, in other words in state schools:

B. THE RIGHTS AND RESPONSIBILITIES OF THE EDUCATOR

Use the key below to answer the following questions. Draw a cross (X) in the applicable block underneath each question.

1: DO NOT AGREE AT ALL / 2: AGREE TO A SMALL EXTENT / 3: AGREE TO A LARGE EXTENT / 4: AGREE ENTIRELY

1. As an educator, I have the right to refuse a learner admission if he/she is 10 minutes late for a lesson period.

1	2	3	4
---	---	---	---

2. If a learner does not want to learn and hereby encroaches upon other learners' right to learn, such a learner may be sent out of the classroom.

1	2	3	4
---	---	---	---

3. I have the right to demand that I may not be hindered in the performance of my contractual duties, also with regard to maintaining discipline.

1	2	3	4
---	---	---	---

4. As an educator, I have the responsibility to maintain discipline in my classroom.

1	2	3	4
---	---	---	---

5. (a) Have you ever consulted the South African Schools Act (1996) and/or the *Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners* in order to find out more about educators' rights in the classroom?

Yes	No
-----	----

(b) If yes, did this knowledge help you in any way to apply disciplinary measures more effectively?

Yes	No
-----	----

6. (a) Has anyone explained the implications of the South African Schools Act and the Bill of Rights for the educator to the staff in your school, specifically with regard to rightful disciplinary measures in the classroom and the rights that each educator has in this respect?

Yes	No
-----	----

- (b) If yes, did this knowledge help you to apply disciplinary measures more effectively?

Yes	No
-----	----

C. THE RIGHTS AND RESPONSIBILITIES OF THE LEARNERS

1: DO NOT AGREE AT ALL / 2: AGREE TO A SMALL EXTENT / 3: AGREE TO A LARGE EXTENT / 4: AGREE ENTIRELY

7. Learners have the responsibility to complete reasonable assignments in the classroom.

1	2	3	4
---	---	---	---

8. Learners have the responsibility to allow the educator to teach for the full duration of each lesson period without disturbance, interruptions or disruptions.

1	2	3	4
---	---	---	---

9. Learners have the responsibility to be quiet while the educator explains work.

1	2	3	4
---	---	---	---

10. Learners have the responsibility to submit to the authority and code of conduct of the school.

1	2	3	4
---	---	---	---

11. Learners do not have the right to talk to educators as they please – learners' freedom of speech is restricted.

1	2	3	4
---	---	---	---

12. According to the Constitution, all rights of learners are not absolute, in other words certain rights may be restricted for certain reasons and in specific ways.

1	2	3	4
---	---	---	---

13. If I should punish a learner in a certain way, and that learner should then take me to court on the basis that I had violated his/her rights in some way or other, I would be able to use my ignorance (of the learner's rights in the case of misbehaviour and punishment, for example) as defence in order to promote my case.

1	2	3	4
---	---	---	---

D. DISCIPLINE IN THE CLASSROOM

14. (a) Is corporal punishment in your opinion a solution for learner misbehaviour in your classroom?

Yes	No
-----	----

- (b) Why do you say that?

.....

.....

- (c) Do you sometimes find it necessary to administer corporal punishment in order to restrict or put an end to learner misbehaviour?

Yes	No
-----	----

15. Do you sometimes find it necessary to slap a learner in order to restrict or put an end to learner misbehaviour? If yes, why do you find this necessary?

Yes	No
-----	----

.....

.....

16. Which disciplinary measures (methods of punishment) do you find most effective, or which methods of punishment work best for you to improve discipline in the classroom? Underline those that are applicable:

detention (staying after school) with extra school work / sending learner out of the classroom / mark system where learners receive penalty points / letting learner stand in front of the staff room for the duration of the interval / other:

.....

.....

17. Which disciplinary measures (methods of punishment) don't you find effective at all?
Underline those that are applicable:

*detention (staying after school) with extra school work / sending learner out of the
classroom / mark system where learners receive penalty points / letting learner
stand in front of the staff room for the duration of the interval / other:*
.....
.....

18. What are the greatest problems that you experience on a daily basis with regard to
maintaining discipline in your classroom?

.....
.....
.....
.....

AANHANGSEL C

VOORBEELD VAN TRANSKRIPSIE VAN SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUD

Navorsers: Ek is bly jy kan met my gesels oor dissipline in jou klaskamer – dissiplinêre probleme, moeilike kinders ... jou regte, die leerders se regte, en so aan.

Deelnemer: Dis 'n plesier.

Navorsers: Kom ek begin by die eerste vraag: Daar is verskillende dissiplinêre maatreëls wat opvoeders in hulle klaskamers toepas, maar ... nie almal van hulle is aanvaarbaar nie. Um, nie almal van hulle is wettig nie. Wat dink jy: Watter dissiplinêre maatreëls mag jy in jou klaskamer toepas?

Deelnemer: Um, soos in, wat is ... um ... volgens die wet?

Navorsers: Ja, watter dissiplinêre maatreëls mag jy volgens wet toepas ... as jy dissipline moet handhaaf?

Deelnemer: Um ... goed soos ekstra werk, of detensie. Of jy kan hulle uit die klas uit stuur ... as hulle nie wil hoor nie. Lyfstraf is nou wel teen die wet, maar ...

Navorsers: Maar ...?

Deelnemer: Partykeer is dit al wat help met party kinders. Maar ek self doen dit nie, al wil ek partykeer! [Lag.] Nee, jy ... gits, jy kan in groot moeilikheid kom. Um ... maar daar is ander wat dit doen. Maar darem nie hier by ons skool nie. Maar party kinders soek daarvoor. O, en party skole het 'n puntestelsel, maar ek het gehoor dis nogal redelik admin. Ons het nie dit nie.

Navorsers: Sal jy ooit 'n leerder klap?

Deelnemer: Nee! Nee, daar is nie 'n manier nie. Maar ... soos ek sê, al voel mens partykeer om dit te doen. Maar ek sal dit nie doen nie.

Navorsers: Vertel my 'n bietjie watter dissiplinêre maatreëls pas jy in jou eie klaskamer toe. Wat doen jy byvoorbeeld as 'n leerder jou klas ontwig en jy kan nie aangaan met die les nie?

Deelnemer: Um ... ek laat hom gewoonlik ekstra werk doen – ekstra huiswerk ... en partykeer laat ek hom eenkant in die klaskamer sit dat hy nie tussen sy maats is nie. Of ek gee maar detensie. Maar dis ook nie ... ek het al 'n paar keer gehad dat kinders ná skool weghardloop as hulle detensie het, en dan kan jy maar roep – hulle is weg. Of as niks anders help nie, gaan praat ek met die hoof of die onderhoof, en dan laat kom ons die kind se ouers.

Navorser: Pas jy partykeer enige dissiplinêre maatreëls toe wat nie ... um ... volgens wet toelaatbaar is nie?

Deelnemer: [Dink 'n oomblik na.] Nee, um ... ek dink nie so nie. Maar ek is maar een van die versigtige tipe ... um ... ek is maar versigtig dat ek ... mens beland so maklik in die moeilikheid deesdae.

Navorser: Wat bedoel jy?

Deelnemer: Nee, dis maar net ... mens hoor so baie ... Die ding is: Sê nou ek oortree op hulle regte, dan is ek in die moeilikheid. Die kinders kan moeilik wees daaroor; die ouers ook. So ek probeer maar veilig speel – ek probeer maar nie te erg straf nie. Al maak dit dinge partykeer vir my moeilik.

Navorser: Hoe so?

Deelnemer: Nee, hulle weet later daar is nie vreeslik baie wat jy aan hulle gaan doen nie, en wat keer hulle dan om te doen wat hulle wil?

Navorser: Dink jy die dissiplinêre maatreëls wat jy toepas, werk?

Deelnemer: Um, weet jy ... om nou vir jou die eerlike waarheid te sê, ek dink nie enigiets wat mens doen, werk altyd met ... met alle kinders nie. Of werk altyd ewe goed nie.

Navorser: Wat bedoel jy?

Deelnemer: Nee, jy sal sê nou maar kry dat jy vandag vir een leerder huis toe stuur met 'n klomp ekstra huiswerk, en dan dink jy dalk jy het nou vir die volgende ruk 'n bietjie vrede in die klaskamer, en net die volgende dag het hy al weer vergeet van sy straf en dan gaan hy weer aan asof niks gebeur het nie. Selfde met detensie. Um ... ek kan nie sê dit help niks nie – maar die feit is: Kinders wat moeilikheid maak, maak môre of netnou maar weer moeilikheid, al het jy hulle gestraf. Um ... o ja, en as ek moedeloos is, sal ek hom sommer uit die klas stuur. Dan is die moeilikheidmaker uit die pad en ek kan aangaan met die les.

Navorser: Sou jy sê party dissiplinêre maatreëls werk beter as ander?

Deelnemer: Ja. Um ... ja, daar is tog wat beter werk.

Navorser: Kan jy dalk vir my voorbeelde gee van dissiplinêre maatreëls wat goed werk en dié wat nie so goed werk nie?

Deelnemer: Ek sou sê dit het tog 'n beter effek as ons die ouers laat kom. Dan weet die ouers daar is 'n probleem en dan kan hulle ook iets daaraan doen. Dis tog

iets waaraan ouers ook moet werk – ek bedoel nou ... as daar probleme by 'n leerder is. Maar die enigste ding is ... mens kan ook nie die ouers kort-kort laat kom nie. Ja, en ... soos ek gesê het, dit help ook partykeer om die moeilikheidmaker uit die klas te stuur. Of ... dit help vir die res van daardie periode, ten minste. Nie die volgende dag meer nie. Dan's hy terug met 'n vengeance.

Navorsers: En watter dissiplinêre maatreëls werk glad nie volgens jou nie?

Deelnemer: *Ag, ek weet nie. Ek dink daar is maar altyd kinders met wie 'n sekere tipe straf nie werk nie. Maar ... ek sou sê – dalk om 'n kind vir die pouse voor die personeelkamer te laat staan? Ek sien party van die ander onderwysers doen dit partykeer, maar dis eintlik maar net moeite vir hulle, want nou moet hulle heeltyd kyk dat die kind nie weglou nie. En hulle doen dit, hoor.*

Navorsers: Hoekom dink jy werk sommige dissiplinêre maatreëls beter as ander?

Deelnemer: *Um ... seker maar omdat ... want ... [Lag.] Nee, ek weet nie. Maar sommige werk beter. Seker maar omdat ... as jy byvoorbeeld die ouers laat kom, dan werk hulle baiekeer ook saam aan die probleem. Dan staan mens darem nie so alleen nie.*

Navorsers: Vind jy partykeer dat leerders só op hulle regte aandring dat dit vir jou moeilik is om dissipline in jou klaskamer te handhaaf?

Deelnemer: *Weet jy ... ja, partykeer. Sommige kinders kan partykeer regtig ... moeilik wees – moedswillig ... hulle tart jou uit. En die ding is, partykeer klink dit of hulle nogal weet waarvan hulle praat. Of ... dit klink in elk geval so. En dan twyfel 'n mens. Ek meen, ék is die een wat ... wat in die moeilikheid kan kom as ek sy regte ... benadeel – nie hy nie. En hulle weet dit. Dit maak dit partykeer regtig vir my moeilik.*

Navorsers: Die feit dat leerders ook regte het – hou jy dit in gedagte wanneer jy dissiplinêre maatreëls toepas? Ek meen, dink jy daaraan?

Deelnemer: *Verseker.*

Navorsers: Veroorsaak dit partykeer dat jy ... versigtig is om dissiplinêre maatreëls toe te pas omdat jy bang is jy maak inbreuk op die kinders se regte?

Deelnemer: *O, definitief. Vat 'n simpel iets soos ekstra huiswerk, selfs. Een het byvoorbeeld nou die dag gesê ek mag nie soveel werk gee nie, want hy het die reg om namiddae vrye tyd te hê vir sport en so aan. Gits, hoe moet ek weet? Maar dalk wou hy net snaaks wees. Kyk, 'n basiese ding soos lyfstraf*

weet ek van – ek meen, dis algemene kennis ... dat dit verkeerd is – teen die kinders se regte in.

Navorsers: Hoekom dink jy is dissipline in jou klaskamer soms 'n probleem, of in jou kollegas s'n? Wat dink jy is die belangrikste redes daarvoor?

Deelnemer: Um ... dis nou nogal ... Ek dink ... weet jy, dis baiekeer basiese goed wat makeer – basiese goed soos respek. Ek dink baie van hulle leer dit net eenvoudig nie by die huis nie, en waar anders gaan hulle dit nou eintlik leer? Maar daai dat hulle jou in die oë kyk en sê net wat hulle wil – partykeer lelke goed, regtig lelke, hoor – dis uit en uit respek wat nie daar is nie. Nie almal van hulle nie, hoor. Maar party.

Navorsers: So jy sê sommige leerders het nie respek vir die opvoeders nie?

Deelnemer: Verseker. Dis asof hulle vere voel vir die feit dat jy die onderwyser is, en dat jy soveel ouer is. Ek meen, toe ek daardie ouderdom was – ons sou nie waag om naastenby vir 'n onderwyser te sê wat hulle nou doen nie. Ons sou nie naastenby daaraan dink nie! Maar vir baie van hulle kom dit maklik. Vat byvoorbeeld nou 'n tyd gelede in 'n ander onderwyser hier se klas: Een kind het haar verskriklik gepla – hy was regtig onbeskof ook – en sy kon glad nie aangaan met die klas nie ... en toe sy hom aanpraat, kom hy vorentoe, op sy tyd, en hy gaan sit op haar lessenaar ... en toe sy hom aanpraat, kyk hy haar in die oë en hy sê vir haar: “Jy kan my nie maak loop nie. Ek het die reg om in die klas te wees.” Nou vra ek jou: Wat doen jy as so 'n kind net eenvoudig in die middel van die periode op jou lessenaar kom sit en sê hy gaan nie loop nie – hy het die reg om in die klas te wees? Daar is nie 'n manier dat jy só kan klasgee nie. Daardie vrou was in 'n toestand. Maar dis respek wat die probleem is. En waardes. Daar is soveel kinders wat net nie ... by wie daardie basiese waardes en beginsels net nie daar is nie. Ek dink hulle wéét baiekeer nie eers hoekom 'n sekere iets wat hulle doen, verkeerd kan wees nie. ... En waar begin jy dan? Jy is nie sy ouer wat vir hom waardes kan leer nie.

Navorsers: So jy dink die ouers speel 'n rol?

Deelnemer: Um, hulle is veronderstel om 'n groot rol te speel ... maar baie van hulle doen dit nie – baie van hulle voel eintlik maar vere vir hoe die kinders is. Ek dink baie dink ons – die onderwysers – moet goed soos respek vir hulle kinders leer. Maar dis nie ons werk nie – ek meen, ons het net eenvoudig nie tyd daarvoor nie.

Navorsers: Is daar nog redes waaraan jy kan dink hoekom dissipline in jou klaskamer partykeer 'n probleem is?

Deelnemer: Um ... ek sou sê ... Weet jy wat is nog 'n probleem? Ons het baiekeer maklik veertig, vyftig kinders in die klas. En dit kan nogal moeilik wees, hoor. Sit daarby nog 'n paar moeilike kinders – en dit hoef nie eers baie te wees nie ... en jy het maklik chaos. Dit kan regtig moeilik wees. O, en 'n ander ding is, party kinders ... hulle wil partykeer net eenvoudig nie doen wat jy vir hulle sê nie. Ek meen, dis nie almal nie, hoor. Moet nou nie 'n fout maak nie – daar is baie oulike kinders in my klas ook – maar ... dis partykeer asof daar van hulle is wat ... half ... lekkerkry van nie doen wat hulle gevra word om te doen nie. Ek weet nie hoekom party so is nie. Dis asof daar ... asof daar 'n ... 'n moedswilligheid kop uitsteek partykeer, en ... ek weet nie aldag hoe om so iets te hanteer nie. Ek meen, as iemand baie duidelik nie wil nie – wat dóén jy?

Navorsers: Ja, dis moeilik. Um, is daar nog iets waaraan jy kan dink wat jy graag wil noem?

Deelnemer: Um ... nee, ek ... ek dink nie so nie. Behalwe ... die ding met die kinders se regte ... Dit voel partykeer so asof ... asof dit half belangriker is as ... as ons s'n – as die onderwysers s'n. Mens wonder baiekeer: Maar is dit reg so? Ek meen, ons is tog ook geregtig op ... ons het ook regte, en dis tog ook nie reg dat hulle ons so behandel asof ons ... asof hulle die enigste sê het nie. Maar soos ek sê, dis darem nie almal nie.

Navorsers: So ... voel jy partykeer dat hulle regte eintlik ... voorkeur kry bo jou regte, of dan nou bevoegdhede, as die opvoeder?

Deelnemer: Ja, dis mooi gestel.

Navorsers: Is daar dalk nog iets wat jy wil byvoeg oor jou bevoegdhede as 'n opvoeder?

Deelnemer: Nee wat, ek dink nie so nie – ek wou dit maar net noem.

Navorsers: Nou ja, dit lyk my ons het redelik oor alles gesels. Baie dankie vir jou tyd.

AANHANGSEL D

Navrae
Enquiries
IMibuzo
Telefoon
Telephone
IFoni
Faks
Fax
IFeksi

Dr RS Cornelissen

(021) 467-2286

(021) 425-7445



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISebe leMfundo leNtshona Koloni

Verwysing
Reference
ISalathiso

20060510-0046

Me Catherina Müller
Posbus 267
MOSSELBAAI
6500

Geagte Me C. Müller

NAVORSINGSVOORSTEL: REGMATIGE DISSIPLINÊRE MAATREËLS IN DIE KLASKAMER:

'N GEVALLESTUDIE

U aansoek om begenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
6. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
7. U navorsing sal beperk wees tot die volgende skole: **Hoërskool Outeniqua, Hoërskool Riviersonderend, Sao Bras Sekondêr, Indwe Sekondêre Skool en Hoërskool Albertinia.**
8. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
9. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:
Die Direkteur: Onderwysnavorsing, Wes-Kaap Onderwysdepartement, Privaatsak X9114, KAAPSTAD, 8000

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Ronald S Cornelissen
vir: **HOOF: ONDERWYS**
DATUM: 05 Julie 2006

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE / NCEDA
UBHALE IINOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

INBELSENTRUM /CALL CENTRE

INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22

VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47