

'n Moontlike alternatiewe benadering tot leerderdisipline

A possible alternative approach to learner discipline

J L VAN DER WALT EN I J OOSTHUIZEN

Skool vir Opvoedkunde,
Fakulteit Opvoedingswetenskappe,
Potchefstroomkampus, Noordwes-Universiteit
jlvdwalt@aerosat.co.za / Izak.Oosthuizen@nwu.ac.za



Hannes van der Walt Izak Oosthuizen

<p>PROF J L (HANNES) VAN DER WALT, voorheen dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde van die destydse Potchefstroomse Universiteit (tans die Potchefstroomse Kampus van die Noordwes-Universiteit), is tans 'n spesialisnavorsers in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van dieselfde Universiteit. In hierdie hoedanigheid werk hy saam met 'n hele aantal kollegas aan die NWU sowel as aan ander universiteite en instellings in Suid-Afrika en in die buiteland. In die afgelope tyd was sy navorsingsfokus veral op die herstel van dissipline in skole en die vraagstuk van spiritualiteit in die onderwys en opvoeding.</p>	<p>PROF J L (HANNES) VAN DER WALT, former Dean of the Faculty of Education at the Potchefstroom University (now the North-West University), is currently a specialist researcher in the Faculty of Education Sciences at the same University. In this capacity, he co-operates with researchers from the NWU as well as with colleagues at universities and other institutions in South Africa and abroad. His research currently focuses on the restoration of discipline in schools as well as on the problem of spirituality in education.</p>
<p>PROF. IZAK OOSTHUIZEN was 'n onderwyser, departementshoof, onderhoof en waarnemende prinsipaal. Vir die afgelope twee dekades is hy dosent in Onderwysreg aan die Potchefstroomse Kampus van die Noordwes-Universiteit. Hy is die outeur van meer as 20 boeke in Onderwysreg en verwante onderwerpe, en van meer as 50 artikels in geakkrediteerde tydskrifte. Hy is in 2004 deur die Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika vereer vir sy navorsing, en in 2005 is hy deur die National Research Foundation as gevestigde navorser geakkrediteer.</p>	<p>PROF. IZAK OOSTHUIZEN was a teacher, departmental head, deputy headmaster and an acting principal. He has been a lecturer in Education Law at the Potchefstroom Campus of the North-West University for the past two decades. He is the author of more than 20 books on Education Law and related issues, as well 50 articles in refereed journals. In 2004 he was awarded the Senior Research Award by the Education Association of South Africa as an acknowledgement of his research in Education Law. In 2005 he was accredited by the National Research Foundation as an established researcher.</p>

ABSTRACT

A possible alternative approach to learner discipline

Learner discipline in South African schools as well as in schools in other parts of the world is clearly not of the required standard. Educators, in the form of parents and teachers, find themselves constantly confronted with the problem of how to eradicate the problem and restore order to schools and classrooms. The problem also evokes other questions, such as: What is "discipline" and what does it entail? What is the nature of the spirit of the times in which young people have

to be educated nowadays? To what extent has the new constitutional dispensation in South Africa dovetailed with the spirit of the times? In what respect does the conventional approach to discipline in educational contexts differ from the “new” approach?

The following thesis was formulated, based on several empirical investigations, a study of the literature and on philosophical reflection: Learner discipline can be restored and improved in schools if educators connect, in a “manner that is justifiable, in principle”, with the spirit of the times, and if they interpret the applicable legal framework in terms of this approach.

The main focus in this article is on the postmodern spirit of our times, in other words the prevalent views and conceptions about the world and life, as well as on the legal framework within which discipline has to be maintained in schools. Postmodernism provides the backdrop against which the proposed “new” approach to the maintenance of discipline has to be brought to bear. Postmodernism as such cannot be uncritically accepted as a suitable context for the maintenance of learner discipline in schools, however. The postmodern approach tends to over-emphasize, for instance, certain anthropological aspects. By the same token, the human rights culture, which forms the legal framework for education and schooling in many modern societies, cannot be accepted uncritically.

Although the focus in this article is not on the didactical or educational-psychological aspects of teaching and learning but rather on the principles of effective academic instruction, it is contended that these principles should be adhered to in schools and in instruction as a prerequisite for the attainment of good discipline. It is furthermore implicitly accepted that good relationships between educators and learners, dealing with delinquent behaviour in a pupil-specific manner and timely intervention should be recognised as measures for coping with poor school discipline. The same applies to the whole-school behaviour support approach.

Apart from these measures that might be appropriate for purposes of procuring effective education and of restoring learner discipline in schools, educators also need to follow a “postmodern strategy”. By following this strategy, that is one that embraces not only all the interventions and strategies mentioned above but also tunes in to the postmodern spirit of our times, interventions such as formal violence prevention or reduction programmes, the banning of “difficult learners” and the “refer and remove philosophy” can be pre-empted. Educators’ focus should not be on delinquent behaviour as such but rather on understanding the postmodern attitude of learners and, in view of that insight, on guiding their learners towards more disciplined conduct. This “discipline” should take the form of “discipleship”.

The legal framework, especially the human rights culture, as well as insight into the postmodern spirit allows educators to apply the following strategy as a means of restoring learner discipline in the sense of “discipleship”:

- 1. Educators should relinquish the conventional approach to the maintenance of order and discipline in schools. The situation analyses of postmodern philosophers such as Michel Foucault and others have shown that these approaches are no longer adequate. Because of the inertia factor in education, educators only now (after three to four decades of postmodernism) seem to begin to understand the shortcomings of the conventional approach.*
- 2. Educators should keep abreast of the postmodern spirit which forms the context of education in our times. They have to understand the “carnavalesque” entertainment-seeking attitude of young people, and approach the process of “disciplining” their learners accordingly: learners have to be kept constructively busy with “entertaining” and “amusing” learning activities. They should devise new methods for achieving this. (Also see 5 below.)*

3. *Educators should furthermore avail themselves of the possibilities inherent in Social Constructivism. People nowadays tend to construct meaning or sense for themselves. Learning content has to be offered in forms that will enable learners to understand the givens in reality which they can process for the purpose of creating sense and meaning for themselves. Learning opportunities should, therefore, be cast in forms that would promote creative and constructive social interactions in the classroom.*
4. *Educators should also be mindful of the fact that the postmodern spirit has not affected the essential features of education. It is the learners who have developed a mindset that differs markedly from the rationalistic-deterministic approach associated with modernism; education as such has remained essentially unaffected. The learners have become rather more mature “consumers” in the “carnival of life”. As a result educators have to change their own roles from those of dispensers of knowledge and of educational norms and values to those of facilitators of learning opportunities. This role change does not, however, affect the validity of the essential features of education: education will always involve guiding, unlocking, enabling and the making of disciples or followers of the learners as educands. Especially this last feature of education is of great importance: educators should themselves provide examples that can be emulated by their learners; they should demonstrate to their learners how one makes sense and gives meaning to experiences in a postmodern environmental and social context. Teaching and learning should become more of a co-operative enterprise than ever before.*
5. *Educators should make full use of new technological inventions and possibilities. They should realize that their options for maintaining discipline have increased rather than diminished since the introduction of a human rights culture and the banning of (physical) punishment. Educators (also in relatively poor communities) should avail themselves of the possibilities provided by cell phones, cd’s, dvd’s, ipods, MP3 players and the Internet as well as other recently developed teaching aids. They should place more of the pedagogical responsibility on the shoulders of their learners. The legal status accorded to children in South Africa and indeed worldwide makes this eminently possible.*

KEY CONCEPTS: Education, discipline, spirit of the times, postmodernism

TREFWOORDE: Opvoeding, onderwys, dissipline, tydgees, postmodernisme

OPSOMMING

Die konvensionele benadering tot dissipline in skole het klaarblyklik verouderd geraak in verskeie wêrelddele, insluitend Suid-Afrika, onder meer vanweë die postmoderne tydgees wat in die afgelope drie tot vier dekades homself meester gemaak het van mense se mentaliteit. Die nagevolge van die anti-apartheidstryd en die aanbreek van ’n menseregtekultuur in 1994 het ook bygedra tot die oproep om ’n nuwe benadering tot die handhawing van dissipline in skole. Hoewel die kerneienskappe van dissipline en opvoeding in wese dieselfde gebly het, het dit raadsaam geraak om die daadwerklike handhawing van dissipline ietwat anders te benader. Die hedendaagse leerder in die skool is ’n meer volwasse konsument in die karnavalagtige postmoderne omgewing as kinders in vorige bedelings. Hierdie insig bring mee dat opvoeders, insluitend onderwysers, meer gerig moet wees op die konstruktiewe besig-hou van die leerders deur middel van sinvolle aktiwiteite wat by die tydgees pas. Dit beteken onder meer dat hulle op kreatiewe maniere “vermaak” moet word, onder meer met behulp van nuwe tegnologiese middele wat tot almal se beskikking is. In die proses moet opvoeders eerder fasiliteerders van leergeleenthede word as dispenseerders van

kennis. In die proses moet die kerneienskappe en –oogmerke van opvoedende onderwys nie verwaarloos word nie.

1. DIE PROBLEEM

In 'n navorsingsprojek wat sedert 2001 aan die gang is, is onder meer bevind dat leerderdisipline¹ in Suid-Afrika en elders ter wêreld veel te wense laat (NWU, 2001-2006; vgl. ook Geyser & Wolhuter, 2001:94; Wolhuter & Steyn, 2003:523; Oosthuizen, Wolhuter & Du Toit, 2003:458; De Wet, 2003:113; Jongbloed, 2003:15; Kotze, 2003:27; Rank, 2004:1; Rademeyer, 2005:14; Capazorio, 2005:9; De Vries, 2006:14). 'n Mens sou kon waag om te sê dat daar nie eintlik nog verdere navorsing nodig is om te toon hoe onbevredigend dissipline tans onder leerders (en selfs onderwysers) is nie.

Die vraag wat, gegewe hierdie “feit”, na vore kom, is wat staan opvoeders (ouers, onderwysers, onderwysleiers) en opvoedkundiges te doen om die situasie weer reg te stel. Hierdie vraag veronderstel uiteraard die stel van sekere vooraf vrae, soos: Wat is die wesenlike van dissipline? Hoe lyk die tydgees waarin dissipline deesdae uitgeoefen of toegepas moet word? Hoe het die nuwe grondwetlike bedeling in Suid-Afrika sedert 1994 by hierdie tydgees aangesluit? Hoe verskil die konvensionele benadering tot dissipline van dié wat in die huidige tydsgewrig dalk meer van pas is?

Op grond van empiriese ondersoeke, 'n bestudering van die literatuur en prinsipiële besinning is die volgende sentrale teoretiese stelling geformuleer, en dit word hierna vanuit verskeie gesigspunte ondersoek: Dit is moontlik om leerderdisipline te verseker (en te herstel) mits daar op prinsipiële-regverdigbare maniere² by die heersende tydgees aangesluit word, en mits opvoeders die toepaslike onderwyswetgewing dienoreenkomstig vertolk en benut.

2. TERREINAFBAKENING EN METODE

Die fokus is op die heersende tydgees (dit is die opvattinge en denkbeelde wat tans die botoon voer) en die wetlike raamwerk waarbinne onderwys gegee en ontvang, en dissipline uitgeoefen word. Die uiteensetting van die tydgees in afdeling 5 verskaf meteen die teoretiese raamwerk waarbinne die ondersoek plaasvind. Die postmoderne tydgees word egter nie kritiekloos as 'n gepaste konteks vir opvoeding, onderwys en dissipline(ring) beskou nie; ewewigskeppende opmerkings word algaande gemaak.³ In afdeling 4 word egter eers vooraf nagegaan watter uitwerking die beklemtoning van menseregte in 'n onderwysregsraamwerk op die uitoefening van dissipline kan hê.

¹ Die “tradisionele of konvensionele” vorm van dissipline. Dit sal gaandeweg duidelik gemaak word dat daar in die heersende omstandighede na 'n ander benadering tot dissipline in die onderwys/skole gestreef kan en behoort te word.

² Opvoeders sal uiteraard elkeen 'n eie opvatting hê van wat “prinsipiële-regverdigbaar” in terme van hulle eie godsdienste, lewensbeskouing of spirituele oriëntering beteken.

³ Die aanhangers of gebruikers van 'n postmoderne benadering word dikwels daarvan verdink dat hulle 'n soort “anything goes”-benadering volg, dat hulle geen eie denkraamwerk en derhalwe geen waardes of beginsels het of aanhang nie. Die postmoderne het egter nie net sulke negatiewe eienskappe nie, daarom kan 'n mens op kritiese wyse deelneem aan die postmoderne kultuur en gesprek (vgl. Fowler, 2004: 57). Die bedoeling in hierdie artikel is juis om die positiewe eienskappe van die postmoderne tydgees te benut. Die postmoderne tydgees erken naamlik die vryheid van die mens om buite-om geykte rasionalistiese (d.i. modernistiese) raamwerke te dink (vgl. Lassahn 2000: 111), om kreatief die pluspunte van verskillende denkraamwerke te herbedink, om nuwe oplossings vir “ou” probleme te soek en om ruimte te laat vir die nuwe geestesvryheid van mense (insluitende opvoeders en leerders) om die grense van die moontlike te verskuif en aan die lewe nuwe rigting, sin en doel te probeer gee. Die postmoderne geesteshouding bied die ruimte om eie godsdienstige oortuigings, lewensbeskoulike waardes en spirituele oriëntasie 'n rol te

Hierdie ondersoek beweeg nie op die terrein van die onderrigleer, didaktiek, opvoedkundige sielkunde of dergelike dissiplines van die opvoedkunde nie, en benut gevolglik nie teoretiese raamwerke uit daardie dissiplines soos die humanistiese, behaviouristiese (insluitend die “effective behavioral support approach”, vgl. Nelson, Martella & Marchand-Martella, 2002; ook Scott, Nelson & Liaupsin, 2001: 310), die funksionele assesseringsgebaseerde intervensie- (vgl. Kern, Delaney, Clarke, Dunlap & Childs 2001), die “criminal intellects” – , die lae IK/MK – (“Mensch”-koëffisiënt-, vgl. Bower, 1995), of die intersubjektiviteits- (Gable, Hester, Hester, Hendrickson & Sze, 2005: 41) benaderings nie. Implisiet in die benadering wat in hierdie artikel na vore kom, is die veronderstelling dat die beginsels van “effective academic instruction” (vgl. Scott, Nelson & Liaupsin 2001) gepas vir die heersende tydgees toegepas sal word. Die waarde van die informele sowel as gestruktureerde onderhoude en die bou van goeie verhoudinge tussen opvoeders en leerders, en “pupil-specific”-hantering van wangedrag asook vroegtydige intervensie soos aanbeveel deur Gable en andere (2005: 40-1, 44) moet ook nie onderskat word nie. Uiteraard moet die “whole-school behavior support approach” soos belig deur Luiselli, Putnam, Handler en Feinberg (2005) ook ’n plek kry in enige strategie om leerdergedrag te verbeter.⁴

Die kern van die betoog wat hierna volg is dat, benewens enige ander maatreëls wat getref kan word om dissipline in skole te herstel,⁵ die huidige tydgees ’n “postmoderne strategie” tot opvoedende onderwys en leerderdissipline verg. So ’n benadering, wat die teoretiese raamwerke hierbo genoem, insluit en oorkoepel, behoort die inskakeling van ingrepe soos die instelling van “formal violence prevention or reduction programmes” (vgl. Scott, Nelson & Liaupsin, 2001: 310), die skorsing van “moeilike kinders” (Merton 2006: 2), of die “refer-and-remove philosophy” (Gable et al. 2005: 40) oorbodig te maak.

Die fokus is nie op leerderwangedrag nie, maar eerder op ’n heuristies-interpretivistiese verstaan van die hedendaagse opvoedings- en onderwysomgewing ten einde daarby te kan aansluit en sodoende goeie dissipline of “dissipelskap” te laat “gebeur”. So ’n verstaan van die konteks waarin opgevoed en onderwys aan leerders gegee moet word sal opvoeders in staat stel om hulle leerders meer gepas te kan “dissiplineer”.

3. DIE WESE VAN DISSIPLINE

Die woord “dissipline” hou verband met “dissipel”, wat ontstaan het uit die Latynse *discipulus* (leerder), afgelei uit die infinitief *discere* (om te leer) (Sinclair 1999:409). Die doel van “dissipline” is om mense (in hierdie geval leerders) te lei om te leer. In oordragtelike sin beteken “dissipel” ook iemand wat die onderrig van ’n leermeester volg (Wehmeier 2002:330), soos wat ’n mens die volgelinge van Jesus Christus, Mohammed, Boeddha of Confucius sou bestempel.

laat speel. Hierdie eienskap van die postmoderne denkwysse laat die outeurs byvoorbeeld toe om telkens in die besinning ewewigsoekende korreksies aan te bring. Die metode wat hier toegepas word, is verwant aan die transendentale pragmatisme soos voorgestaan deur Hanan Alexander (2006: 206): “...genuine standards of assessment must ... be dynamic not dogmatic, at least as we are given to understand it for now, but assuming that there could always be a better way or a more compelling perspective” (Alexander, 2006: 214).

⁴ Omdat die besinning in hierdie artikel op die postmoderne geesteshouding georiënteer is, beweeg dit meer op die metavlak van die opvoedingswetenskap. Die klem word meer gelê op ’n “filosofiese” benadering tot leerdergedrag, wat gevolglik al die vermeldde dissiplines oorkoepel.

⁵ Vergelyk ’n verklaring deur die Minister van Onderwys op 23 Oktober 2006 (soos opgeneem in Rapport, 5 November 2006, p. XI) en uitsprake tydens die sitting van die Onderwys-portefeuljekomitee in die Parlement op 10 September 2007. Volgens hierdie verklaring en uitsprake moet besondere maatreëls getref word om skole veiliger plekke te maak en om dissipline te herstel.

In aansluiting by hierdie tweede, meer oordragtelike, betekenis stel Van Dyk (2000:65-66) dat dissipelskap beteken om die woord van die opvoeder te hoor en dit met wysheid te volg. Elders (Van Dyk 1997:20) sê hy, in aansluiting by sy siening van dissipline, dat al die pogings van die opvoeder, dus ook die onderwyser, gerig moet wees op die verwesenliking van net een doel: om die leerders toe te rus vir dienswerk en om hulle tot ware dissipelskap (volgelingskap) te lei. Dissipelskap beteken om dit te doen waarvoor die mense in hierdie wêreld is, naamlik om hulle roeping te vervul. Om hierdie doel te kan bereik, meen Van Dyk (1990:157), verg dat leerders begelei, ontsluit en in staat gestel moet word.

Goeie dissipline, dus dissipel- of volgelingskap, kan slegs volg indien die leerder die pedagogies-gefundeerde begeleiding, ontsluiting en in staatstelling van die opvoeder/onderwyser volg, en as die opvoeder sodanige begeleiding ensovoorts bied.

4. DIE MENSEREGTEBEDELING NA 1994 IN SUID-AFRIKA

Swart leerders in Suid-Afrika was sedert die laat 1960's betrokke by politieke aktivisme as deel van hulle stryd teen die apartheidsbedeling (vgl. McKay & Romm 1992: *passim*). Hierdie aktivisme het met verloop van jare in felheid toegeneem, sodat dit na 1976 feitlik op algehele anargie, wanorde en wetteloosheid uitgeloop het. Tussen 1985 en 1990 het die aktivisme prakties die einde van skoolgaan en skoolwerkzaamhede in baie van die voormalige swart woongebiede beteken. Skoolhoofde het in sommige gevalle hulle legitimiteit by die leerders en die ouers verloor, en moes selfs hier en daar op die vlug slaan. Skole is ontstig, eksamens kon nie plaasvind nie; van opvoedende onderwys in skole was daar in baie gevalle byna nie sprake nie (vgl. Van der Walt 1987 asook Magubane 1999, Johnson 2004 en Gumede 2005 vir omvattende oorsigte van hierdie geskiedenis).

Met die aanbreek van die demokratiese bedeling in 1994 het heelwat van die "struggle"-mentaliteit nog in die koppe en harte van baie leerders bly steek. 'n Eenvoudige berekening toon dat leerders wat in 1994 begin skoolgaan het, in 2005 eers graad 12 voltooi het. As klein kinders was hulle vasgevang in die "struggle"-mentaliteit, en volgens alle aanduidings sukkel leerders nog steeds om die nagevolge daarvan af te skud.⁶

Blanke leerders het 'n ietwat ander ervaring oor die laaste drie dekades gehad. Omdat hulle nie so betrokke was by die politieke aktivisme nie, het hulle tot 1994 rustig skoolgegaan in 'n konteks wat as Westers-modernisties bestempel kon word. Alles was netjies georden, die skole het presies op die bestemde tye geopen en gesluit, godsdiensonderwys is aangebied in die toegewese periodes, die onderwysers was streng en stip, skoolplig het vir almal gegeld (selfs diegene in die destydse standers 8 tot 10 het hulself skoolpligtig gevoel), kinders was elke dag op skool, eksamens of nie, lyf- en ander vorme van streng straf is uitgedeel waar nodig, en dies meer.

Met die koms van die nuwe bedeling in 1994 verander alles ook vir die blanke leerders. Hulle skole word binnegekom deur swart leerders wat uit die "struggle"-era kom, en almal saam beleef aanpassingsprobleme. Daar is taal-, kultuur- en sosiale kwessies in die klaskamers en op die skoolterreine. Die swart leerders kom met 'n opvallend "losser", "selfstandiger" en "vraender" mentaliteit na die skole, en dié word versterk deur die eise van die nuwe demokratiese bedeling en ook die tydgees (kyk afdeling 5).

⁶ As 'n mens in ag neem dat die Franse rewolusie in werklikheid vanaf 1789 tot 1848 geduur het voordat dit behoorlik verwerk was en die samelewing weer rustig geword het, is dit duidelik dat rewolusies – selfs die vreedsame een wat in 1994 in Suid-Afrika begin het – tot 'n halfeeu lank kan duur. Die feit dat leiers van lande in Afrika wat reeds in 1960 onafhanklik geword het nog telkens na die koloniale verlede verwys (en in Suid-Afrika telkens na apartheid, soos pres. Thabo Mbeki op 22 Maart 2006 tydens sy staatsbesoek aan Italië), bevestig hierdie waarneming.

Onderwysers voel dat hulle van baie van hulle magte ontnem is; hulle voel ook onseker oor wat hulle te doen staan in die hantering van sowel die nuwe Kurrikulum 2005 as in die probleem van die nuwe “ongedissiplineerde” gedrag onder die leerders. Onderwysers voel dat hulle opsies om dissipline uit te oefen verminder is deur die feit dat lyfstraf nie meer toegelaat word nie (vgl. SA Skolewet 1996, artikel 10; Christian Education South Africa vs. Minister of Education, 2000). In kwalitatiewe ondersoekte wat gedoen is, het leerders onder meer gesê: “When the hero in the class aggressively confronts the teacher, everyone thinks he is cool and has a strong personality”, en: “When the teachers are angry with the class, some people in our class openly laugh at them”. ’n Onderwyser het byvoorbeeld gesê: “Sedert menseregte op die voorgrond getree het, het die situasie (leerdersgedrag) dramaties verander. Leerders het te veel regte” (Rossouw, 2003:423-424). Hierdie uitsprake illustreer die verlies van mag wat deur onderwysers aangevoel word.

Die invoering van ’n menseregtekultuur het uiteraard ’n bydrae gemaak tot die gevoel by onderwysers dat die leerders ongedissiplineerd is. In ’n land waar die inwoners voorheen nie regtig bewus was van die noodsaaklikheid van so ’n kultuur nie, het hoofstuk 2 van die Grondwet van 1996 (RSA, 1996 (b), veral artikels 1, 7 en 39) soos ’n vars bries gewaai. Die uitspel van menseregte het aan die een kant vir almal duidelik gemaak op watter regte hulle kon aanspraak maak, en aan die ander kant het dit ook duidelik gemaak wat die beperkinge van hierdie regte vir die individu was sowel as vir die groep waartoe hy of sy behoort (vgl. De Vries 2006b:2; Petzer 2006:7). Die koms van die Handves van Regte het waarskynlik egter ook die gees van wanorde en anargie in die skole in die hand gewerk. Leerders het hier en daar die Handves misbruik om op sekere regte aanspraak te maak, en dit het sommige onderwysers in hulle werk en hulle verhoudinge met die leerders verlam.

Die Waardemanifes wat in Augustus 2001 deur die Departement van Onderwys (Dept. van Onderwys 2001) gepubliseer is, het hierdie neiging tot “losheid” en selfs ongedissiplineerdheid verder in die hand gewerk. Die rede hiervoor is dat die Manifes slegs fokus op die nasionale waardes wat by leerders in die formele onderwys tuisgebring moet word, maar min rep oor die waardes wat kensketsend van goeie opvoeding en onderwys gereken kan word, soos pligsbesef, verantwoordelikheid, eerlikheid, integriteit, geregtigheid, respek vir die self en vir andere, nougesetheid, stiptelikheid, goeie menseverhoudings, verhoudingstigting, harde werk, toewyding, toekomsdeale, samewerking (byvoorbeeld aan die bou van dissipline in ’n skool), ’n godsdienstige grondslag vir die uitbou van wat as ’n gedissiplineerde skoolomgewing beskou word, en dies meer (vgl. Mabeba & Prinsloo 2000:36; De Klerk & Rens 2003:361; Wolhuter & Oosthuizen 2003:452).

Die punt is nog nie in Suid-Afrika bereik waar leerders, soos in die VSA, in staat is om die aanhef tot die Grondwet uit die hoof op te lê en die waardes wat in die Grondwet opgesluit is op die punte van hulle vingers te lê nie. In Suid-Afrika is die nasionale waardes nog nie die saambindende nasionale instrument wat hulle in ander lande is nie. Dit is vir die huidige nog onseker of hierdie soort intieme kennis van die fundamentele regte van die mens enige invloed op die sogenaamde ongedissiplineerdheid van die leerders gaan lê – positief of negatief.

Indien ’n mens by hierdie hutsput nog die uitwerking van die minder aanvaarbare aspekte van die postmoderne tydges op die gemoed van die jongmens byvoeg, dan het jy ’n resep vir wanorde en selfs chaos in skole. Voeg hierby die probleem van die onbekwaamheid van sekere onderwysers, die afwesigheid van sommige onderwysers, die gebrek aan stiptelikheid by onderwysers, en die probleme wat onderwysers sowel as ouers en beheerliggame het met die nuwe politieke bedeling in terme van taalmedium en finansiering, dan word dit al duideliker waarom die skole met swak leerderdissipline worstel.

5. DIE HEERSENDE TYDGEES, OPVOEDING EN LEERDERDISSCIPLINE

In die uiteensetting hierbo is onder meer die stelling gemaak dat die leerders die voorbeeld van hulle opvoeders behoort te kan volg, en dat goeie dissipline (volgelingskap) dan daaruit (kan) volg. 'n Oorsig van die literatuur toon egter dat, gegewe die huidige omstandighede waarin opvoedende onderwys geskied, die *konvensionele benadering* tot dissipline nie meer aanvaarbaar is nie. Die siening van die sosiale analis en historikus-filosof Michel Foucault onderstreep hierdie standpunt.

In sy ontledings van die soort dissipline wat gangbaar was tot die middel van die 1980's, maar wat deesdae nog in baie hedendaagse skole (van die 21ste eeu) nagestreef word, kom hy tot die volgende gevolgtrekking:

Die werkwinkel, die skool, die weermag is almal onderworpe aan mikro-straft oor tyd (weens laatkom, afwesighede, die onderbreking van take), oor aktiwiteit (weens aandaggebrek, verwaarlosing, gebrek aan ywer en toewyding), oor gedrag (weens onbeskoftheid, ongehoorsaamheid), oor gesprek (weens ledige praatjies, verwaandheid of opstandigheid), oor die liggaam (weens verkeerde liggaamshouding, verkeerde of foutiewe gebare, ongewastheid), oor seksualiteit (weens onsuiverheid, onbetaamlikheid). Tegelykertyd word daar ook 'n hele reeks ander prosedures as straf toegepas, vanaf ligte straf tot geringe onthoudings en klein vernederings. Dit kom daarop aan om die geringste afwykings vanaf korrekte of verwagte gedrag te straf, of om 'n straffende funksie toe te ken aan die oënskylik onskuldige elemente van die dissiplinêre apparaat: sodat, indien nodig, enigiets gebruik kan word om die geringste oortreding te straf; elke subjek bevind hom- of haarself dan vasgevang in 'n strafbare en straffende universaliteit (Foucault, 1979:171; uit die Engels vertaal).

Vanuit Foucault se optiek is dit duidelik dat “dissipline” soos dit nie slegs in die weermag toegepas is nie maar ook tradisioneel in die skole, nie meer aanvaarbaar is nie, en dat daar inderdaad verandering moes kom. Hierdie soort dissipline, wat kenmerkend is van die panoptikon⁷ wat deur die Britse filosoof Jeremy Bentham ontwikkel is, is verknegtend, verslawend en dus onpedagogies.

Die opvoeder wat tans (in die vroeë 21ste eeu) nog daarna streef dat leerders nie die geringste misstap begaan nie of hulle word gestraf, slaan op twee maniere die bal mis. Ten eerste is so 'n benadering nie pedagogies regverdigbaar nie, aangesien dit alle kreatiwiteit en selfstandigheid by die leerders versmoor, verdring en selfs vernietig. Dit werk nie ware dissipline/ dissipelskap in die hand nie. Ten tweede besef so 'n opvoeder nie dat hierdie benadering tot dissipline totaal ongeskik is vir die eise van die postmoderne tyd waarin ons reeds sedert die 1980's leef nie.

Na alles wat reeds in die afgelope drie of vier dekades geskryf is oor die postmoderne tydgees en geesteshouding is dit nie meer nodig om hier andermaal 'n volledige tipering daarvan te gee nie.⁸ Dit is egter noodsaaklik om saam met Erickson (2001:9) te onderskei tussen postmodernisme en postmodern. Oor die algemeen verwys eersgenoemde na die intellektuele houding of gesindheid van die hedendaagse mens, terwyl laasgenoemde eerder na die heersende kulturele omstandighede verwys. In hierdie alinea word hoofsaaklik gefokus op laasgenoemde.

⁷ Bentham het 'n soort tronk ontwikkel waarin die bewaarder in die middel sit met die selle in 'n halfmaan rondom hom. Op dié manier kon een bewaarder 'n hele aantal gevangenes en/in hulle selle dophou. Hy kon hulle ook dag en nag dophou.

⁸ Vir meer agtergrond kan die volgende met vrug geraadpleeg word: Hargreaves (1994); Usher en Edwards (1994); Ozmon en Carver (1995); Cahoon (1996); Ward (1997); Blake, Smeyers, Smith en Standish (1998), en Apignanesi en Garrat (2004).

Die volgende kan waargeneem word ten aansien van die mate van “gedissiplineerdheid” van die hedendaagse postmoderne mens. In die eerste instansie is dit duidelik dat die “moderne” of “modernistiese” manier van dissipliner, waarteen Foucault hom uitgespreek het, nie meer aanvaarbaar is nie. Opvoeders moet dus ander maniere soek om hulle leerders te “dissiplineer”, dit wil sê volgelinge van hulle te maak. Die postmoderne tydgees, wat nou, in die eerste dekades van die 21^{ste} eeu ten volle inslag in die wêreld gevind het, veral in die wêreld van die kind en die jongmens (adolessent), laat nie meer toe dat daar in klaskamers en op skoolterreine ’n soort militaristiese orde en gedissiplineerdheid heers nie.

In sy boek *Timeline* vra Crichton (1999:400): “What is the dominant mode of experience at the end of the twentieth century? How do people see things, and how do they expect to see things?” En dan beantwoord hy self die vraag: “The answer is simple. In every field, from business to politics to marketing to education, the dominant mode has become entertainment”. Furedi (2004:19) sluit hierby aan as hy die hedendaagse jongmens tipeer as “living in an era of political exhaustion and social disengagement”. Die hedendaagse jongmens maak gedurig persoonlike voorkeursuitsprake en hou deurlopend vas aan ’n “opt-out clause”. Die hedendaagse kind en jongmens is ook tipiese produkte van die digitale of kubertyd.

Volgens Middleton en Walsh (1995:39 e.v.) woon die jongmens van vandag in ’n Disneyland-kultuur, ’n “Cool Whip”-samelewing, waarin alles tydelik, verbygaande, en weggooibaar is. Hedendaagse jongmense beskou hulself as self-determinerend of outonoom (Gr. *outos* = self; *nomos* = wet – ’n wet in en vir sigself). Die omgewing waarin hierdie mens besluite moet neem is soos ’n karnaval, waarin die vermaak kom en gaan. Die omgewing word ervaar as uiters pluralisties, onder meer omdat dit self- en sosiaal-gekonstrueer is. Omdat mense gekonfronteer voel deur ’n smörgasbord van godsdienste en lewensvisies, is hulle verplig om elkeen self ’n eie waardesisteem te konstrueer. Hierdie waardes is (anders as *beginsels*, wat kenmerkend was van die moderne/Verligtingstyd) ook van verbygaande aard, weggooibaar – soos ’n plastieksakkie wat sy doel gedien het.

Hedendaagse mense sien hulself nie meer as persone met ’n bepaalde vaste bestemming nie, maar wel as wesens waarvan die ego sosiaal gekonstrueer¹⁰ word deur ander mense, die omgewing en die omstandighede. Die mens is self die sosiale konstruk van die betrokke sosiale kultuur. In meer tegniese taal gestel: die mens beleef hom- of haarself as gedesentreerd – daar is nie meer ’n vaste en definitiewe “ek” nie; “ek” kan wees wat ook al ek wil wees, of hoe ek myself ook al (laat) konstrueer. Die postmoderne mens is dus eintlik iemand sonder substansie, meen Middleton en Walsh (1995:55). Dit spreek dan eintlik vanself dat hierdie mens ’n konstante verbruiker is van die kultuurgoedere wat hy/sy aantref: die “ek” word saamgestel uit dit wat voorhande is, en as dit nie meer deug nie, word dit weggegooi. In ’n sin, meen Middleton en Walsh (1995:61), bevind die hedendaagse mens hom in ’n toestand van nomadiese onherbergsaamheid.

Dit is belangrik om te verstaan hoe hierdie hedendaagse postmoderne mens reëls, orde en dissipline verstaan. Volgens Apignanesi en Garrat (2004:50) aanvaar die postmoderne mens dat daar nie meer vaste reëls of kategorieë is aan die hand waarvan jy dit waarmee jy vir die eerste keer

⁹ Die “moderne” of “modernistiese” rasionalisties-behavioristiese benadering werk met ’n soort hokkie en vakkie-siening van gedrag en straf en beloning. Leerdergedrag word duidelik gekategoriseer en afgebaken, en oortredings hiervan word met ewe duidelik afgebakende vorme van straf teengewerk. Goeie gedrag word met pryse beloon.

¹⁰ Ruimte laat nie ’n bespreking van die sosiale konstruktivisme toe nie. Die volgende kan egter hieroor geraadpleeg word: Shuell (1988); Prawat (1992); Cobb (1994); Boersma (1995); Kukla (2000); Valcke (2000/2001) en Nelissen en Van Grootheest (2004).

te doen kry, kan toets nie. Die postmoderne beteken in hierdie sin dat jy sonder reëls werk ten einde vas te stel watter reëls jy wel gebruik het toe jy iets gedoen of beoordeel het.

Hierdie skets van die hedendaagse jongmens, die leerders wat hulself op die skoolbanke bevind, maak dit duidelik dat daar nie meer met 'n modernisties-rasionalistiese hokkie-en-vakkie benadering tot orde en dissipline gewerk kan word nie. ('n Mens sou egter kon, as jy oor die nodige mag beskik om dit te doen, soos Foucault tereg aangedui het (vgl. ook Erickson, 2001, 136 e.v.), so 'n verouderde siening, byvoorbeeld in 'n skool, kon afdwing. Die vraag wat die postmoderne jongmens dan aan die gesagvoerder sal stel is, wie se mag legitimeer dit wat jy van my verwag om te doen? (vgl. Apignanesi & Garrat, 2004:50)). Die feit dat jongmense sogenaamd¹¹ ongedissiplineerd is en hulle so gedra, kan onder meer juis toegeskryf word aan 'n gevoel van magsverlies by die onderwysers, hulle ouers en die skoolowerheid (vgl. Wolhuter & Oosthuizen 2003:451).

In Suid-Afrika is laasgenoemde gevoel of ervaring bes moontlik verdiep deur die koms van die demokratiese bedeling wat in 1994 aangebreek het. Die kwalifiseerder “moontlik” in die vorige sin is noodsaaklik, aangesien 'n mens die verskynsel van magsverlies by gesagsdraers ook in ander lande aantref. Bekend in hierdie verband is die studente-opstande wat in 1968 in Europa uitgebreek het, en wat daarna prakties oor die hele Westerse wêreld gespoel het as deel van die sogenaamde New Left-revolusie.¹² Nietemin, dit is moontlik dat in Suid-Afrika spesifiek die koms van die menseregtebedeling in 1994 'n besondere bydrae tot die verval van leerderdissipline – in die konvensionele sin – gemaak het.

6. BUITELYNE VAN 'N MOONTLIKE ALTERNATIEWE BENADERING TOT LEERDERDISSIPLINE

Uit die bespreking tot dusver kan sekere gevolgtrekkings gemaak word wat tegelykertyd kan dien as die buitelyne van 'n alternatiewe benadering tot (die herstel van) leerderdissipline.

6.1 Laat vaar die konvensionele benadering tot dissipline

Dit het die afgelope aantal dekades duidelik geword dat *konvensionele* vorme van orde en dissipline nie meer in skole aanvaarbaar en afdwingbaar is nie. Die ontledings aangaande dissipline en mag uit penne van postmoderne denkers soos Michel Foucault toon reeds vir 'n geruime tyd al dat die skrif aan die muur is vir die konvensionele benadering. Omdat daar 'n bepaalde traagheidsfaktor in die onderwys bestaan, besef onderwysers dit nou eers na ongeveer drie of vier dekades van postmoderniteit.¹³

6.2 Hou rekening met die heersende tydgees

Dit skyn belangrik te wees vir onderwysers, ouers, skoolbesture en beheerliggame om te verstaan wat die postmoderne tydgees inhoud. In die postmoderne mens se karnavalagtige benadering tot die lewe en die omgewing wat hoofsaaklik op vermaak ingestel is, sal leerderdissipline waarskynlik

¹¹ Vanuit 'n tradisionele benadering tot dissipline sou 'n mens hierdie “sogenaamd” kon weglaat. Dit geld ook vir die ander plekke waar die uitdrukking “sogenaamd ongedissiplineerd” verder aan gebruik word.

¹² Beskrywings van ontwikkelinge in hierdie tydsgewrig vind 'n mens in die bekende werke van Rand (1971) en Brezinka (1976).

¹³ Dit behoort die moeite werd te wees om vas te stel tot welke mate daar in onderwysersopleiding reeds aandag gegee word aan hoe onderwysers in die nuwe, postmoderne tyd dissipline by leerders behoort te kweek.

die beste verseker en selfs “herstel” kan word as daar op prinsipiële-regverdigbare wyse¹⁴ by die gees van die tyd aangesluit word. Leerders moet dus besig gehou word met leerinhoud wat vir hulle in hierdie omstandighede sinvol is en hulle belangstelling sal prikkel. Hierdie insig beteken dat die leerinhoud van die konvensionele skoolvakke of leerareas op nuwe en kreatiewe maniere aangebied behoort te word.

6.3 Benut die moontlikhede van die sosiale rekonstruksionisme

In hierdie proses sal kennis van die sosiale konstruktivisme die onderwyser goed te pas kom. Die postmoderne mens is geneig om sin/betekenis vir die self te konstrueer. Hierdie toedrag van sake maak dit noodsaaklik dat onderwysers leerinhoud op só ’n manier aanbied dat die leerders aan die een kant sal verstaan dat dit wat vir die mens in die werklikheid gegee is, en wat dus voorhande is om mee te werk, vir allerlei doeleindes gerekonstrueer kan word. Dit is juis een van die sterkpunte van die sosiale konstruktivisme dat dit “sosiaal” van aard is. Leergeleenthede in die klaskamer behoort aangewend te word as sosiale geleenthede waartydens leerders en onderwysers konstruktief besig is om sin vir hulself te konstrueer uit die leerinhoud.

6.4 Neem steeds die wesenseienskappe van opvoedende onderwys in ag

Onderwysers kla dat die leerders sogenaamd ongedisiplineerd geraak het. Wat sulke onderwysers, wat nog hunker na die herstel van die “ou” gedisiplineerde gedrag van die leerders en na orde en stilte in die klaskamers, miskyk is dat die hedendaagse leerder heeltemal anders ingestel is, ’n ander mentaliteit het as die leerder van ’n paar dekades gelede. Die hedendaagse leerder is ’n mondiger en selfstandiger “karnavalganger” en “konsument”. Die leerder is die konstrueerder van eie bestaansin of –betekenis. Hierdie insig lei daartoe dat die onderwyser behoort te verander van “onderwys-er” tot fasiliteerder van leergeleenthede, ’n dispenseerder van konsumeerbare goedere in die vorm van leergeleenthede en -inhoud. Maar ten spyte hiervan is dit belangrik dat onderwysers vashou aan die vier standhoudende ankerpale van die opvoedende onderwys:¹⁵

- ◆ Opvoedende onderwys is steeds *begeleiding*. Die postmoderne leerder moet steeds begelei word om sin te maak van die omwêreld, van die leerinhoud wat in boeke, op die internet, op kompakskywe en dies meer beskikbaar is. Hoewel hedendaagse leerders meer selfstandig as ooit kan leer, het hulle steeds behoefte aan konstruktiewe leiding en begeleiding.
- ◆ Opvoedende onderwys is steeds ook *ontsluiting*. Daar is selfs sprake van ’n soort dubbele ontsluiting. Aan die een kant het die leerder, postmodern of nie, behoefte daaraan dat die werklikheid deur die opvoeder vir hom of haar ontsluit word. Aan die ander kant het die leerder altyd ook behoefte daaraan dat die eie potensiaal in die besondere omstandighede ontsluit moet word. Hiervoor het leerders in die postmoderne omstandighede nie meer konvensionele klaskameronderrig nodig nie, maar fasilitering en begeleiding. Leergeleenthede moet aangebied word soos in ’n supermark, waar die leerder kan “koop” – en weggooi – soos en wanneer die behoefte ontstaan.

¹⁴ Elke opvoeder sal moet besluit wat prinsipiële-regverdigbaar is vanuit die eie lewens- en wêreldbeskouing, godsdiens of spiritualiteit. Vir hoe hierdie proses moontlik kan verloop, kyk Lassahn (2000: 109-111).

¹⁵ Hierdie bespreking van die vier ankerpale van die opvoedende onderwys is in wese ’n samevatting van die wese van opvoeding, soos onder meer bespreek in bekende opvoedingsfilosofiese werke soos dié van Langeveld (1959:26-39), Henz (1975:22-25), Van der Molen (1979:9-41), Imelman (1982:75-116), om enkeles te noem. Hierdie bekende opvoedingsfilosofiese insigte is egter “opgedateer” met die oog op opvoeding in postmoderne toestande.

- ◆ Opvoedende onderwys bly altyd ook *in staatstelling*. In staatstelling veronderstel dat die opvoeder (onderwyser) sal verstaan waartoe die leerder in staat gestel behoort te wees, onder meer vir toekomstige roepingsvervulling. Hierdie is ’n yslieke opgaaf aan hedendaagse onderwysers: hulle moet ’n opvatting hê van waartoe elke leerder vir die toekoms in staat gestel behoort te word en behoort die konsumeerbare leergeleenthede só in te rig dat die leerders hulle ten volle en met vrug kan benut.
- ◆ Opvoedende onderwys bly ook altyd *die vorming van volgelinge of dissiplinerings*. Onderwysers wat gefrustreerd is oor sogenaamde swak dissipline in klaskamers, wat geïrriteerd is oor leerders se sogenaamde swak gedrag, skep nie navolgenswaardige voorbeelde vir leerders om te volg nie. “Postmoderne onderwysers” is self besig om hulle eie omstandighede te konstrueer, om vir hulself sin te maak van die omgewing waarin hulle moet leef en werk. Deur aan die leerders te toon hoe ’n mens sin maak van jou omgewing in moeilike en selfs ongunstige onderwysomstandighede, skep die onderwyser ’n voorbeeld wat met vrug deur die leerders nagevolg kan word. Die sosiale konstruktivisme het juis die voordeel dat daar in spanverband (onderwyser en leerders saam) sin gemaak kan word van die omgewing en van die leerinhoude. Die tweedeling en spanning tussen *ons* (onderwysers wat probeer “skoolhou”) en *hulle* (die ongedisiplineerde leerders wat nie meer orde en dissipline in konvensionele sin ken, verstaan en aanvaar nie) moet plek maak vir ’n “ons-benadering”: as span sal almal saam in die gegewe omstandighede sin maak van die onderwyssituasie, en die uitdagings daarvan die hoof bied.

6.5 Benut nuwe moontlikhede

Baie onderwysers voel dat hulle opsies *verminder* het met die koms van die menseregte kultuur en die verbanning van lyfstraf in die onderwys (vgl. Fourie 2007: 19). Die nuwe demokrasie sedert 1994 in Suid-Afrika, die moontlikhede daarvan om te mag leef in ’n regstaat en in ’n konteks van fundamentele menseregte, het egter eerder die opsies van die hedendaagse onderwyser *vermeerder*. Die leerders waarmee die onderwyser te doen het is nie meer die totaal onmondig gewaande kind van voorheen nie, maar iemand wat weens blootstelling aan ’n magdom nuwe invloede baie meer gesofistikeerd is, iemand wat oper ten opsigte van die toekoms staan. As in aanmerking geneem word dat baie hedendaagse kinders, selfs uit relatief arm gemeenskappe, van kleintyd af te doen het met televisie, radio, selfone, bioskooprolprente, CD’s, DVD’s, ipods en MP3-spelers, maats wat wye ervaring opgedoen het saam met hulle ouers en moontlik baie gereis het, dan is die omgewing deesdae baie meer geskik vir opvoeding (opvoedende onderwys) as voorheen – selfs in agtergeblewe gedeeltes van die land. In die mees afgeleë dele van die land is leerders bewus van nuwe ontwikkelinge op die gebiede van die wetenskap en die tegnologie.¹⁶ Heelwat van die verantwoordelikheid vir die sukses van die leerhandeling kan dus op die skouers van die leerders self geplaas word.

Nuwe moontlikhede is ook oopgemaak deur die onderwyswetgewing wat (*in casu*) in Suid-Afrika van toepassing is (Van Staden 2000:302; De Wet 2003: *passim*; Roos 2003:499). Voorbeelde hiervan is die reeds vermelde Handves van Menseregte (hoofstuk 2 van die Grondwet, RSA 1996(b))

¹⁶ Verskillende (tegniese) universiteite stel relatief goedkoop pakkette beskikbaar met behulp waarvan onderwysers in die mees afgeleë en agtergeblewe dele van die land die basiese beginsels van die natuurwetenskap en die tegnologie vir die leerders kan demonstreer. In hierdie pakkette word doelbewus aangesluit by apparaat wat die leerders in hulle ouerhuise se kombuise sal kan aantref.

en die bepaling van die SA Skolewet (RSA 1996). Aansluitend hierby kan 'n mens wys op 'n evaluering van die Konvensie oor die Regte van die Kind van 1989 deur Hafén en Hafén (1995). Hulle lug die mening dat die inhoud van dié Konvensie veral op die outonomie¹⁷ van die kind gerig is. Kinders is hierdeur verhef vanaf die vlak van blote regsobjek tot die vlak van regsobjek wat hulle die draers van hulle eie outonomie¹⁸ regte maak. Dit impliseer dus onder andere dat die Konvensie op die kind se ontwikkeling fokus en nie net op die kind se oorlewing nie; om daardeur die kind tot op so 'n vlak te sien ontwikkel dat hy/sy 'n onafhanklike en "outonome"¹⁹ burger word.

7. SLOTSOM

Dit is moontlik om leerderdisipline in die raamwerk van die heersende tydgees toe te pas en selfs te verbeter, maar dit sal verg dat onderwysers die tydgees moet ken en benut en nie poog om teen die stroom daarvan in te swem nie. Eerder as om die leerdergedrag te beskou as 'n stok in die wiel van die konvensionele benadering tot dissipline in die onderwys behoort alle betrokkenes by die onderwys te verstaan wat presies aan die gang is qua tydgees en onderwysregtelike raamwerk, en hierdie tendense te benut vir sover hulle pedagogies en volgens eie lewensbeskouing regverdigbaar is.

BIBLIOGRAFIE

- Alexander, H.A. 2006. A view from somewhere: explaining the paradigms of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2): 205-221.
- Apignanesi, R. & Garrat, C. 2004. *Introducing postmodernism*. Thriplow: Icon Books.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. 1998. *Thinking again: Education after postmodernism*. Westport: Bergin & Garvey.
- Boersma, K.T. 1995. Constructivisme en curriculum. *Paedagogisch Tijdschrift*, 20(4/5):247-262.
- Bower, B. 1995. Criminal Intellectuals. *Science News*, 147:232-233, 239.
- Brezinka, W. 1976. *Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken*. München: Ernst Reinhardt.
- Cahoone, L. (ed.) 1996. *From Modernism to Postmodernism: An anthology*. Oxford: Blackwell.
- Capazorio, B. 2005. Bullying still big problem at many PE schools. *The Herald*: 12 December. 9.
- Chrichton, M. 1999. *Timeline*. London: Century.
- Christian Education vs. Minister of Education, 2000(4) SA 757 (CC).
- Cobb, P. 1994. Constructivism in Mathematics and Science Education. *Educational Researcher*, 23(7):4-12. Oct.
- De Klerk, J. & Rens, J.A. 2003. The role of values in school discipline. *Koers*, 68(4):353-390.
- De Vries, A. 2006. Onnies glo nog aan 'n pak op sy tyd. *Rapport*: 29 Januarie. 14.
- De Vries, A. 2006(b). Ons trek nog tou oor regte, maar ons vorder. *Perspektief*, 19 Maart. 2.

¹⁷ Hoewel hierdie siening aansluit by die redenasie in hierdie artikel, kan 'n mens nie saamstem met die gedagte dat die kind outonoom – die eie wetgewer – is nie. Kinders bly steeds onvolwasse persone wat leiding en begeleiding nodig het ten einde hulle weg deur die lewe te kan baan. Kinders kan nie self-wetgewers (outonoom) wees nie omdat dit hulle sal verhinder om deur middel van enkulturasie en sosialisering in te pas by die beginsels, norme en waardes van die samelewing waarin hulle leef. Iemand wat 'n self-wetgewer is, sal neig om die eie kop te volg, en dus moeilik aan- en inpas in die sosiale en kulturele omgewing en by die reëls daarvan (vgl. Helsper 2006:19-20).

¹⁸ Die uitdrukking "outonome regte" skep 'n probleem. Enersyds beteken dit dat die kind vir hom/haarself regte bepaal. In voetnota 17 is al 'n beswaar hierteen gelug. Andersyds is hierdie uitdrukking kontradiktories in 'n menseregtebedeling. In 'n regstaat soos Suid-Afrika bestaan daar 'n statutêre Handves van Menseregte waaraan *alle* burgers onderworpe is. Niemand kan dus outonoom (=selfwetgewend) regte vir hom of haarself in so 'n menseregte-omgewing bepaal nie.

¹⁹ "selfstandige burger" is waarskynlik meer toepaslik.

- De Wet, C. 2003. Misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys soos weerspieël in die gedrukte media. *South African Journal of Education*, 23(2):113-121.
- Dept. van Onderwys. 2001. *Manifesto on Values, Education and Democracy*. Pretoria: Ministry of Education.
- Erickson, M.J. 2001. *Truth or consequences*. Downer's Grove: InterVarsity Press.
- Foucault, M. 1979. *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage.
- Fourie, C. 2007. Gesonder skole begin tuis. *Rapport* 8 April. (p. 19).
- Fowler, S. 2004. Rationality, certainty and education in a postmodern world. *African Journal of Transformational Scholarship*, (1):2: 43-64.
- Furedi, F. 2004. Revolution, but not in my name. *Sunday Times*: 21 March. 19.
- Gable, R.A., Hester, P.P., Hester, L.R., Hendrickson, J.M. & Sze, S. 2005. Cognitive, Affective and Relational dimensions of Middle School students: Implications for improving discipline and instruction. *The Clearing House: a Journal for modern junior and senior high schools*, 79(1):40-44.
- Geyser, H.C. & Wolhuter, C.C. 2001. Career paths of education graduates and its implications for higher education. *South African Journal of Education*, 15(2):93-97.
- Gumede, W.M. 2005. *Thabo Mbeki and the battle for the soul of the ANC*. Cape Town: Zebra Press.
- Hafen, C & Hafen, J O 1995. Abandoning children to their rights. Beskikbaar op die internet: <http://www.firtsthings.com> [Besoek op 16 Augustus 1999].
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Helsper, W 2006. Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H H en Helsper, W. (reds.) Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich Verlag. (p. 15-34).
- Henz, H. 1975 *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*. Würzburg: Herder.
- Imelman, I.D. 1982. *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Johnson, R.W. 2004. *South Africa. The first man, the last nation*. Johannesburg: Jonathan Ball.
- Jongbloed, Z. 2003. Chaos op skool. Dissipline word 'n turksvy. *Rapport*: 5 Oktober. 15.
- Kern, L., Delaney, B., Clarke, S., Dunlap, G. & Childs, K. 2001. Improving the classroom behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4). (EBSCO host – Academic Search Premier, p. 1-10).
- Kotzé, A. 2003. Onmoontlike kinders? *Rapport-Perspektief*: 16 November. 27.
- Kukla, A. 2000. *Social constructivism and the philosophy of science*. London: Routledge.
- Langeveld, M.J. 1959. *Beknopte theoretische paedagogiek*. Groningen: Wolters.
- Lassahn, R. 2000. Einführung in die Pädagogik. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Luiselli, J.K., Putnam, R.F., Handler, M.W. & Feinberg, A.B. 2005. Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25 (2-3): 183-198.
- Mabeba, M.Z. & Prinsloo, E. 2000. Perceptions of discipline problems in secondary schools. *South African Journal of Education*, 20(1):24-41.
- Magubane, B.M. 1999. The African Renaissance in historical perspective. In: Makgoba, M.W. *African Renaissance*. Cape Town: Mafube.
- McKay, V. & Romm, N. 1992. *People's education in theoretical perspective*. Pinelands: Maskew Miller Longman.
- Merton, M. 2006. Pandor steun plan om moeilike kinders te "skors". *Die Burger*; 24 Oktober. (p. 2).
- Middleton, J.R. & Walsh, B.J. 1995. *Truth is stranger than it used to be*. Downer's Grove: interVarsity Press.
- Minister van Onderwys. 2006. Skep veilige skole wat omgee: skole het 'n wetlike verpligting om na die veiligheid van leerders om te sien. *Rapport*, 5 November 2006 (p. XI).
- Nelissen, J. & Van Grootheest, L. 2004. Het nieuwe leren. *Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 63(2):47. Feb.
- Nelson, J.R., Martella, R.M. & Marchand-Martella, N. 2002. Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3). (EBSCO-host – Academic Search Premier, p. 1-19).
- Noordwes-Universiteit (NWU). 2001-2006. Navorsingsprojek oor leerderdissipline in Suid-Afrikaanse skole, onder leiding van I.J. Oosthuizen. Potchefstroomkampus.
- Oosthuizen, I.J., Wolhuter, C.C. & Du Toit, P. 2003. Preventative or punitive disciplinary measures in South African schools: which is to be favoured? *Koers*, 68(4):457-479.

- Ozmon, H. & Carver, S. 1995. *Philosophical foundations of education*. Englewood Cliffs: Merrill/Prentice Hall.
- Petzer, M. 2006. Menseregte dag nie vir my nie, dankie. *Die Burger*: 21 Maart. 7.
- Prawat, R.S. 1992. Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3):354-395.
- Rademeyer, A. 2005. Tradisionele klaskamer spreek nie meer tot digitale kind. Meester swaai nie langer die lat. *Naweek-Beeld*: 22 Oktober. 14.
- Rand, A. 1971. *The New Left: the anti-industrial revolution*. New York: Signet.
- Rank, F. 2004. Schools in pupil discipline crisis. *Weekend Post*: 12 June. 1.
- Roos, R. 2003. The legal nature of schools, codes of conduct and disciplinary proceedings in schools. *Koers*, 68(4):499-520.
- Rossouw, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools. *Koers*, 68(4):413-435.
- RSA. 1996. *Die Suid-Afrikaanse Skolewet*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA. 1996(b). *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, nr. 108 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Scott, T. M., Nelson, C. M. & Liaupsin, C. J. Effective instruction: The forgotten component in preventing school violence. *Education and Treatment of Children*, 24(3): 309-322.
- Shuell, T.J. 1988. The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13:276-295.
- Sinclair, J.M. 1999. *Collins Concise Dictionary*. Glasgow: HarperCollins.
- Usher, R. & Edwards, R. 1994. *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Valcke, M. 2000/2001. *Onderwyskunde als ontwerpwetenskap*. Gent Eekhout: Academia Press.
- Van der Molen, I.J. 1979. *Opvoedingstheorie en opvoedingspraktijk. Een oriëntatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van der Walt, J.L. 1987. *People's education. 'n Model vir onderwys in 'n multikulturele samelewing*. PU vir CHO – RGN-projek nr. V0018/K. Potchefstroom & Pretoria.
- Van Dyk, J. 1990. The practice of teaching Christianly. In: Fowler, S., Van Brummelen, H. & Van Dyk, J. *Christian schooling: Education for freedom*. Potchestroom: IRS.
- Van Dyk, J. 1997. *Letters to Lisa*. Sioux Centre: Dordt Press.
- Van Dyk, J.A. 2000. The craft of Christian teaching. Sioux Centre: Dordt Press.
- Van Staden, J. 2000. The constitution has gone to school. *South African Journal of Education*, 20(4):298-303.
- Ward, G. 1997. *Postmodernism*. Lincolnwood: Hodder & Stoughton.
- Wehmeier, S. 2002. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: University Press.
- Wolhuter, C.C. & Oosthuizen, I.J. 2003. 'n Leerderperspektief op dissipline: 'n kwalitatiewe ontleding. *Koers*, 68(4):437-456.
- Wolhuter, C.C. & Steyn, S.C. 2003. Learner discipline at school: a comparative educational perspective. *Koers*, 68(4):521-538.