Die behoefte aan ’n multidimensionele benadering tot dissiplineprobleme op skool

The need for a multi-dimensional approach to the problem of discipline in schools

Trevor van Louw en Yusef Waghid
Sentrum vir Leierskap en Bestuur in die Onderwys
Universiteit Stellenbosch
vanlouwt@sun.ac.za



Trevor van Louw



Yusef Waghid

Trevor van Louw dien sedert 2007 as direkteur van die Sentrum vir Onderwysleierskap en -Bestuur van die Universiteit van Stellenbosch (Selebous) Die sentrum word in die Fakulteit Opvoedkunde gehuisves en fokus op die ontwikkeling van die kapasiteit van onderwysbestuurslui. Hy was voor sy huidige posisie ’n sekondêre skool onderwyser, kurrikulum adviseur en projekbestuurder van skoolverbeteringsprojekte in Weskaapse skole. Sy navorsingsbelangstellings fokus op Onderwysleierskap en -bestuur, geheelskoolontwikkeling en skoolverbetering. Hy dien tans op die bestuur van Lead Link, ‘n netwerk van organisasies in Suider- en Oos-Afrika wat fokus op die kapasiteitsverbetering van bestuurslui in die onderwys.	**Trevor van Louw** has been serving as Director of the Centre for Educational Leadership and Management of the University of Stellenbosch (CELEMUS) since June 2007. The centre is accommodated in the Faculty of Education and focuses on the development of the capacity of educational leaders. He served as a secondary school educator, curriculum advisor and project manager of school improvement projects in Western Cape schools. His research interest involves educational leadership and management, whole school development, and school improvement. He is currently serving on the executive of the Lead Link, Network of Organisations in Southern and Eastern Africa which focuses on capacity development of managers in Education.
Yusef Waghid is Professor in die Filosofie van die Opvoedkunde en dekaan van die fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch. Sy huidige navorsing fokus op beraadslagende demokratiese onderwys, burgerskap en kosmopolitanisme.	**Yusef Waghid** is Professor of Philosophy of Education and Dean of the faculty of Education at Stellenbosch University. His current research focuses on deliberative democratic education, citizenship and cosmopolitanism.

ABSTRACT

The need for a multi-dimensional approach to the problem of discipline in schools

This article accentuates the importance of proper socio-historical contextualisation of the problem of discipline in schools. The authors argue that social reality cannot be separated from the social-historical development from which it emanates and that schools as social realities can therefore not be separated from the social-historical development from which they originate.

The need to caution against disregarding a better understanding of disciplinary problems as well as strategies to address these disciplinary problems that is possible through a historical awareness

is emphasised. We consider such a disregard or suppression of the past to be be viewed with the necessary critical suspicion with the intent at revealing underlying ideological dimensions.

The argument developed by the authors is that schools mirror the societies in which they are situated and that cognisance should be taken of this when conceptualising strategies to address disciplinary problems. In the South African context this begs for the acknowledgement of the impact of centuries of colonial and apartheid oppression as they relate to current problems in the broader society and in schools.

The argument developed emphasises the importance of the socio-historical contextualisation of disciplinary problems in schools as a social reality, and the need to relate problems in society to those in schools. It is further argued that the complex nature of the problems described requires a multi-faceted approach where all role players (also those outside of the school) work together with schools in an integrated manner to develop, implement, monitor and evaluate suitable strategies and to adapt these after critical reflection, should the circumstances require it.

It is argued that collaboration by various state departments, those in schools, as well as the communities within which the schools are situated, is necessary to bring about social justice. Mention is also made of a number of comprehensive multi-disciplinary strategies which take proper cognisance of the relationship between social-historical context and the problem of discipline.

The authors emphasize the role that educators can play in promoting the idea of a democratic society where people act independently and responsibly, inside as well as outside the school. It is the authors' conviction that the idea of a democratic society is appropriate for South Africa as the country and its people are striving to move away from its apartheid past to a long-term commitment to non-racialism, non-sexism and the achievement of social justice in all spheres of private and public life. The article strongly argues that educators should be equipped with this orientation – which the narrowly defined strategies aimed at dealing with disciplinary problems are lacking. The key argument that the article poses is that the implementation of these narrowly defined strategies in isolation is insufficient and could be of greater value as part of more comprehensive, multi-disciplinary strategies which take proper cognisance of the relationship between social-historical context and disciplinary problems.

The view is supported that learners be taught to live in peace daily, without uncertainty and ambivalence, to respect different viewpoints, be critical and self-critical, have an open mind, and with the courage to take responsibility for their choices and the consequences thereof.

According to the authors, such a view of education can motivate learners to act responsibly and could go a long way in ensuring that disciplinary problems in schools are eradicated.

KEY CONCEPTS: Discipline, socio-historical context, multi-dimensional approach, democracy, collaboration

TREFWOORDE: Dissipline, sosio-historiese konteks, multidimensionele benadering, demokrasie, samewerking

OPSOMMING

Hierdie artikel beklemtoon die belangrikheid van behoorlike sosiohistoriese kontekstualisering van dissipline in skole. Die argument wat deur die skrywers ontwikkel is, is dat skole 'n spieëlbeeld is van die samelewings waarin dit voorkom en dat hierdie feit in ag geneem moet word wanneer strategieë vir die hantering van die probleem gekontekstualiseer word. In the Suid-Afrikaanse konteks vra dit

vir die erkenning van die impak van eeue van onderdrukking in die koloniale en apartheidsera soos wat dit verband hou met die huidige probleme in die breër samelewing en in skole. Die argument wat deur die skrywers ontwikkel word, hou rekening met die belangrikheid van die sosiohistoriese kontekstualisering van dissiplinêre probleme in skole as ’n sosiale werklikheid en die noodsaak om probleme in die samelewing met dié in skole in verband te bring. Dit word voorts geargumenteer dat die komplekse aard van die probleem wat op hierdie wyse blootgelê word, ’n veelfasettige benadering verg waar alle rolspelers (ook dié buite die skool, op ’n geïntegreerde wyse met die skool saamwerk om gepaste strategieë te ontwikkel, implementeer, moniteer en evalueer en om dit na kritiese refleksie aan te pas, sou die omstandighede dit vereis.

INLEIDING EN AGTERGROND

Die debat aangaande dissipline (of dan die gebrek daaraan) in skole het die afgelope paar jaar toenemend deel van ’n openbare debat omtrent die onderwys en onderwystransformasie in Suid-Afrika geword. Politici, senior beleidmakers, akademici, onderwysers, ouers en die algemene publiek neem met oorgawe aan die bespreking deel. Die passie van deelnemers en daarmee saam die intensiteit van die debat word van tyd tot tyd verhoog, veral in gevalle waar destruktiewe optrede van leerders tot geweld en soms selfs tot die dood van medeleerders aanleiding gee. Dat gedragsprobleme op skool, wat toenemend tot geweld aanleiding gee, met kommer bejeën word, spreek duidelik uit die ruimte wat feitlik daagliks deur dagblaaie aan beriggewing daaromtrent afgestaan word. Hierdie kommer is opnuut bevestig deur die sentrale posisie wat die besinning oor leerderdissipline in die onlangse uitgawe van die *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* (Jaargang 47 nommer 3, September 2007) inneem sowel as in ’n onlangse verslag van die Sentrum vir Geregtigheid en Misdaadvoorkoming (Burton 2008).

Ten opsigte van die omvang en aard van die probleme voer Patrick Burton van die Sentrum vir Geregtigheid en Misdaadvoorkoming aan (tydens die Menseregtekommissie se verhore oor skolegeweld in September 2006) dat die omvang nie akkuraat bepaal kan word nie, aangesien alle gevalle van geweld nie aangemeld word nie (Rapport 30 September 2006) terwyl Rossouw (2003:423) meer lig op die aard daarvan werp as hy aanvoer dat probleme wissel van minder ernstige ‘misstappe’ soos ongehoorsaamheid, traagheid, lawaaierigheid, versuim om huiswerk te doen en weiering om stil te bly as onderwysers wil praat tot ernstige voorvalle van geweld. Met betrekking tot laasgenoemde dui Sewsunker (1999:6) in ’n bespreking oor geweld in skole in KwaZulu-Natal onder meer op gevalle van moord, gewapende roof, beskadiging en vernietiging van skooleiendom, bakleiery, klipgooiery, mesaanvalle, aanranding van leerders en onderwysers, aanhouding van gyselaars, seksuele teistering, brandstigting, fisieke aanranding, versteking van wapens, dwelmmisbruik en selfoondiefstal. Die erns van die situasie is verder tydens die bogenoemde verhore belig met getuienis dat Childline maandeliks meer as 8 000 oproepe van kinders wat onder geweld by skole gebuk gaan ontvang; dat meer as 20 sterftes daardie jaar tot en met die kommissie se verhore (in September) in skole voorgekom het en dat 61% van alle skole in Kaapstad in hoëmisdaadgebiede geleë is. Dit is daarom nie vreemd dat Jody Kollapen, voorsitter van die Menseregtekommissie, hom tydens die Kommissie se verhore oor geweld in skole soos volg uitgespreek het nie: “Ons skole is oorlogsones. Dit is eenvoudig nie meer veilige plekke vir kinders om te wees nie. Kinders kan nie in ’n omgewing van vrees onderrig word nie” (Die Burger 28 September 2006). Dit is teen hierdie agtergrond dat die outeurs nou ook tot die debat oor die kommerwekkende probleem toetree.

PROBLEEMSTELLING

Probleme met dissipline op skool is waarskynlik so oud soos formele onderrig self. Die aard, omvang en intensiteit van die probleem het egter veral oor die laaste aantal jare tot groter kommer aanleiding gegee. Hierdie kommer word verder verhoog deur die feit dat sulke probleme toenemend in geweld uiting vind, en dat beide leerders en onderwysers in sulke gevalle die slagoffers is.

Daar is oënskynlik eenstemmigheid oor die bestaan van die probleem, maar die wyse waarop rolspelers tot die oorsaak of oorsake daarvan kom en strategieë aanbied om dit te hanteer, verskil grootliks. Die feit dat hierdie verskille bestaan is op sigself nie noodwendig rede tot kommer nie. Wat wel kommer wek, is die gebrek aan behoorlike verrekening van die sosiaal-historiese konteks waarbinne die probleem gemanifesteer word wat dikwels by die aanbieding van strategieë vir die hantering van die probleem te bespeur is. Ten opsigte van laasgenoemde is veral die klaarblyklike volgehoue toepassing van of hunkering na lyfstraf as dissiplineringsmaatreël groot rede tot kommer (sien sentimente van onderwysers in Rossouw 2003; Naong 2007; Pienaar 2003; Morrell 2001). Die indruk word hierdeur geskep dat voorstanders van dié vorm van dissiplinering totaal onbewus is daarvan dat sodanige optrede in wese ’n voortsetting is van die fisieke geweld waaraan kinders dikwels daagliks vanweë sosiale verval, gevoed deur werkloosheid en chroniese armoede, blootgestel is. Die feit dat daar boonop dikwels in gebreke gebly word om die genoemde sosiale verval (wat na alle waarskynlikheid ’n negatiewe uitwerking op die psige van kinders het) met eeue-lange onderdrukking, uitbuiting en agterstelling in verband te bring, getuig verder van of ’n onvermoë of ’n doelbewuste onwilligheid om die wrange historiese erfenis van die land by die bestudering van dissiplineprobleme op skool behoorlik in ag te neem (sien in hierdie verband Rossouw 2003; Steyn, Wolhuter, Oosthuizen en Van der Walt 2003; Pienaar 2003; Naong 2007). Die genoemde persepsie word verder dikwels versterk met die onkritiese byhaal van die rol van studente in die bevrydingstryd as kernoorsaak van die verval van dissipline sonder inagneming van onderwerping en diskriminasie wat kenmerkend was van die land se koloniale en apartheidsverlede, wat as vorme van strukturele geweld die vonke was wat die kruitvat van 1976 laat ontplof het (sien onder andere Rossouw 2003; Pienaar 2003). Die belangrikheid daarvan om die bogenoemde omstandighede in ag te neem, word treffend deur Engelbrecht (2008) saamgevat:

> Apartheid as a form of constitutional violence has resulted in the normalisation of violent behaviour as a means of accessing power and resources ... We cannot reflect on school violence without taking into consideration the impact of socio-economic and socio-political realities that exist in most communities in South Africa as a result of the apartheid legacy.

DOEL MET DIE ARTIKEL

Die doel van die artikel is om die kernbelangrikheid van behoorlike sosiaal-historiese kontekstualisering van dissiplineprobleme op skool aan die orde te stel. Die primêre beweegrede agter dié doelstelling spruit voort uit ’n persepsie dat in gevalle waar die sosiaal-historiese konteks waarbinne dissiplineprobleme voorkom nie na behore verreken word nie, aanbevelings ten opsigte van die aanspreek van die probleem dikwels in resepmatigheid verval en strategieë vereng word tot die optekening van klaskamer- en skoolbestuurstegnieke. Soms, soos in die geval van ’n rentmeesterskapbenadering (Van der Walt, 2007:288), word daar einde ten laaste selfs ’n beroep gedoen op die goeie wil van ’n opperwese. Die feit dat sodanige tegnieke of benaderings tog waarde tot die hantering van dissiplineprobleme kan toevoeg, word allermins hier bevraagteken. Die kernargument wat in die artikel gevoer word fokus eerder op die feit dat die toepassing van sodanige tegnieke en benaderings in isolasie ontoereikend is en van groter waarde kan wees as deel van meer omvattende

multidissiplinêre strategieë wat die verband tussen sosiaal-historiese konteks en dissiplineprobleme behoorlik in ag neem.

TEORETIESE VERTREKPUNTE

Die belangrikheid van behoorlike inagneming van die sosiaal-historiese konteks waarbinne waargenome sosiale werklikhede plaasvind, word met reg deur Horkheimer (in Miedema 1988:114) beklemtoon as hy aanvoer dat die sosiale werklikheid wat waargeneem word nie los te maak is van die sosiaal-historiese ontwikkeling waaruit dit voortspruit nie. Skole en dissiplineprobleme in skole is dus daarom as sosiale werklikhede ook nie los te maak van die sosiaal-historiese ontwikkeling waaruit hulle voortspruit nie. Skole weerspieël immers die gemeenskappe waarbinne hulle bestaan. Insgelyks weerspieël geweld in skole die karakter van die breër gemeenskap waarbinne hulle bestaan (Engelbrecht 2007).

Hierdie siening word bevestig in die Sentrum vir Geregtigheid en Misdaadvoorkoming se verslag na geweld in skole: "The findings underscore the important symbiotic relationship that exists between what occurs in schools and what happens in learners' homes and communities" (Burton 2008:75). Die gedurige komplekse wisselwerking tussen die wêreld van die skool en die klaskamer en die wêreld daarbuite moet daarom aan die orde gestel word terwyl daar gedurig en noulettend gewaak moet word teen die miskenning van die verheldering van begrip wat deur 'n historiese bewussyn teweeggebring word – ook in ons soeke na die oorsake van gedragsprobleme op skool en gepaste strategieë om sodanige probleme aan te spreek. Alexander (2002:135) beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan om die verlede in ag te neem as hy aanvoer dat dit fundamenteel verkeerd is om die deur op die verlede te wil sluit en dat ons in Suid-Afrika vir baie jare nog die verlede sal moet en sal wil bespreek. Die moontlikheid vir verheldering en begrip wat hierdeur geskep word, is so belangrik vir die aanspreek van sosiale werklikhede dat ons te alle tye die miskenning of onderdrukking van die verlede ('sosiaal-historiese amnesie') met die nodige kritiese agterdog moet bejeën in 'n poging om onderliggende ideologiese dimensies bloot te lê. (Sien ook Giroux 1981:80 vir verdere bespreking hieromtrent.)

SOSIAAL HISTORIESE KONTEKS

Die belangrikheid van die erkenning van die sosiaal-historiese konteks van Suid-Afrikaanse skole kom duidelik aan die lig as Davidoff en Lazarus (2002:2-3) die gesitueerdheid van skole in Suid-Afrika onder die loep neem. Hierdie skrywers wys daarop dat alhoewel Suid-Afrika ná kolonialisme en apartheid politieke vryheid bekom het, die aanvanklike euforie van 'n nuwe begin mettertyd vervang is deur die nugtere realiteit van beperkte hulpbronne om 'n magdom probleme aan te spreek (Davidoff en Lazarus 2002:2-3). Die menslike degradering wat deur kolonialisme en apartheid veroorsaak is, is enorm en heropbou verg meer as wat ooit besef is: meer moed, meer hulpbronne, harder werk en groter deursettingsvermoë. Davidoff en Lazarus (2002) voer voorts aan dat baie mense reeds moed verloor het, maar dat die stryd nie verby is nie. Nuwe vorme van stryd wat om nuwe vorme van begrip vra word egter vereis. Hulle voer aan dat die moontlikhede vir die land feitlik eindeloos lyk terwyl daar 'n visie van 'n jong demokrasie bestaan, waar respek vir en ondersteuning van die menseregte van elke burger sal heers. Hulle waarsku egter dat die vlakke van geweld buitengewoon hoog is en dat die media oor 'n woedende, gefrustreerde en verarmde samelewing met groot getalle werklose mense berig. Hierdie omstandighede gee aanleiding tot 'n magdom sosiale probleme. Die geweld en woede, wat oorspoel na skole en ander opvoedkundige instansies, kan slegs aangespreek word indien toestande in ons samelewing heers wat aansluiting vind by die vestiging van demokratiese burgerskap.

In ag genome hierdie konteks voer Kymlicka (2002:293) aan dat onaanvaarbare situasies (soos dié wat deur gedragsprobleme in skole veroorsaak word) uitgewis kan word mits burgers op 'n demokratiese, beraadslagende wyse met mekaar kan onderhandel. Dié proses kan egter nie as voor die handliggend beskou word nie. Die wrange erfenis van die verlede is daarvoor te groot. Die suksesvolle herstel van die Suid-Afrikaanse samelewing gaan uiteraard 'n langsame en moeisame proses wees wat die volle samewerking van deelgenote gaan verg. Daarsonder sal dissiplineprobleme en die geweld waarop dit dikwels uitloop deel van die daaglikse belewenis van leerders en onderwysers bly.

Wat insig betref, bly dit gebiedend noodsaaklik om te besef dat enorme maatskaplike en ekonomiese uitdagings steeds deel van die daaglikse belewenis van die meerderheid van die burgers van die land is.. Die scenario wat 'n onlangse verslag van die World Organisastion Against Torture (2006) oproep, getuig enersyds van die uitdagings wat die staat in die gesig staar en andersyds van die probleme wat deel is van die daaglikse belewenis van die bevolking (ook van die kinders wat gedragsprobleme op skool veroorsaak).

Alhoewel burgerlike en politieke regte uitgebrei is na alle burgers van die land, kan dieselfde nie gesê word van sosio-ekonomiese regte nie. Armoede en ongelykheid neem groot afmetings aan. Die voorkoms van ongelykheid ten opsigte van inkomste tel onder die hoogste in die wêreld, met die rykste 10% wat 47% van die inkomste verdien, terwyl die armste 20% slegs 3% van die inkomste verdien. Gegee die land se verlede van rassisme en uitbuiting is dit nie vreemd nie dat terwyl swart mense 76% van die bevolking uitmaak hul inkomste slegs 29% van die totaal uitmaak, dat 61% swart mense teenoor slegs 1% wit mense as arm geklassifiseer is, en dat soveel as 11% van die inwoners van die land tussen 1990 en 1999 op minder as die Suid-Afrikaanse ekwivalent van 1 Amerikaanse dollar per dag geleef het (World Organisastion Against Torture, 2006:6).

Die moontlikheid dat die situasie op die kort termyn aangespreek kan word, vervaag meteens as die situasie ten opsigte van werkloosheid onder oë geneem word. Teen 2002 was die werkloosheidsyfer so hoog as 22,5%, met 42,5% swart mense teenoor 4,6% wit mense wat as werkloos geklassifiseer is (World Organisastion Against Torture 2006:6). Dit is opvallend, veral in die lig van die debat oor gedragsprobleme in die samelewing en die verband tussen die wêreld van die skool en die breër samelewing, dat van die 11 miljoen mense tussen die ouderdom van 16 en 30 jaar ongeveer 52% werkloos is, en slegs beperkte vooruitsigte van indiensneming het (World Organisastion Against Torture 2006:6). Die situasie gee aanleiding tot 'n gevoel van pessimisme onder jongmense wat dikwels daartoe lei dat hulle hul wend tot ander metodes van oorlewing, soos misdaad, dwelms en prostitusie (World Organisastion Against Torture 2006:6).

Met betrekking tot die onderwys blyk die toenemende druk wat noodsaaklike regstelling op die stelsel plaas duidelik uit die bogenoemde verslag. Die ingeskrewe leerdertal het tussen 1999 en 2002 van 150 000 tot 280 000 toegeneem. Hierdie toename kan as 'n aanduider van sukses beskou word, maar dit dui terselfdertyd op die stryd om in klaskamerakkommodasie en voldoende goed-gekwalifiseerde onderwysers te voorsien.

Die uitdagings en probleme wat verarmdes daagliks in die gesig staar verdiep verder as die afmetings wat die MIV/vigs pandemie aanneem onder oë geneem word. Teen 2001 is die aantal mense wat met MIV/vigs lewe op 5 000 000 geraam. Dit sluit in 'n geraamde 2 700 000 vroue en 250 000 kinders tussen 0 en 14 jaar. Nagenoeg 660 000 kinders is wees gelaat deurdat hul ouers aan MIV/vigs gesterf het.

Afgesien van die daaglikse voorkoms van geweld in die leefwêreld van kinders dra kennisname van geweld waarvan kinders self die slagoffers is verder by om die faktore ten grondslag van dissiplineprobleme op skool beter te begryp. Geweld teen kinders, waarby ingesluit is geweld binne die gesin sowel as seksuele geweld, is uitermate hoog in Suid-Afrika. Tussen Februarie 2002 en Junie 2003 is 21 494 gevalle van die verkragting van kinders by die polisie aangemeld (World Organisastion

Against Torture 2006:14). Waarnemers is oor die algemeen van mening dat die syfers slegs 'n klein persentasie van werklike gevalle uitmaak, aangesien familielede by die meeste daarvan betrokke is en hulle daarom nie aangemeld word nie. Gevalle van kindermishandeling het in 1994/1995 en 2002/2003 met 56,3% gestyg en in 2002/2003 is 4 798 gevalle van kindermishandeling by die polisie aangemeld. Die volgende statistieke dien as verdere bevestiging van die erns van die probleem:

- Een kind word elke agt minute mishandel;
- Een kind word elke 24 minute verkrag;
- Een kind word elke 14 minute aangerand;
- Een uit elke vier dogters en een uit elke vyf seuns onder die ouderdom van 16 is seksueel mishandel;
- Van die 26 000 hoërskoolleerders met wie onderhoude gevoer is glo 50% dat gedwonge seks nie seksuele mishandeling is nie;
- In een township het alle dogters (ouderdomsmediaan16,5 jaar) wat aan die navorsing deelgeneem het, reeds seksuele omgang gehad. Drie-en-dertig persent se eerste seksuele ervaring was dié van geforseerde omgang of verkragting en 66% het aangevoer dat hul seksuele omgang teen hul wil gehad het. (World Organisastion Against Torture 2006:15).

As daar aanvaar word dat skole die gemeenskappe waarin hul geleë is weerspieël (Engelbrecht 2007), spreek dit vanself dat die genoemde verontrustende toestande (ook as die erfenis van die land se koloniale en apartheidsverlede) ten grondslag lê van wat reeds in die omgangstaal bekend geword het as "'n kultuur van geweld". Fanon (1990:28) gee blyke van die oorsprong van die geweld as hy die verhouding tussen kolonis en gekoloniseerde in sy werk *The Wretched of the Earth* onder die loep neem. Hy verklaar die verhouding so: "Their first encounter was marked by violence and their existence together – that is to say the exploitation of the native by the settler – was carried on by dint of a great array of bayonets and cannon." Hierdie gewelddadige karakter is in die onlangse verlede ook deur Terreblanche (2002:5) belig: "We should not be surprised that crime and violence have escalated so spectacularly in the new South Africa." Hy brei dan verder uit (Terreblanche 2002:42):

> All the bottled-up rage and frustration among those oppressed under colonialism and apartheid were suddenly released by political liberalisation. The dynamics of crime and violence in a large section of the black community should be understood not only as an extension of the struggle mentality, but also as an extension of the poverty mentality and deviant behaviour patterns that have become inculcated among the poor and destitute during generations of oppression. The dynamics of crime and violence are therefore rooted in repression, discrimination, the political struggle, and chronic community poverty.

Die geldigheid van die ophaal van die gebeure wat in 1976 ontbrand het as leidende oorsaak (of dan een van die leidende oorsake) van gedragsprobleme op skool word met die beskouings van Fanon (1990) en Terreblanche (2002) onder druk geplaas. Die oorsaak van gedragsprobleme op skool en die geweld waartoe dit toenemend aanleiding gee, lê verder in die verlede as 1976 – die gebeure van 1976 was hoogstens een van die historiese momente in volgehoue verset teen die geweld van kolonialisme en apartheid. (Sien Van Louw 2002:133, 189 vir 'n bespreking van die wyse waarop die verset in die onderwys gemanifesteer is.)

Wanneer hierdie feite aan die orde gestel word kan 'n mens met reg twyfel of onderrigstrategieë sonder behoorlike inagneming van die sosiaal-historiese konteks waarbinne dit toegepas word toepaslik en voldoende is om die gedragsprobleme wat in skole voorkom effektief aan te spreek. Die faktore wat sulke probleme tot gevolg het, is onteenseglik te kompleks. Hierdie kompleksiteit vereis noodwendig dat die staat, diegene in skole, asook die gemeenskappe waarin skole gesitueerd is met mekaar saamwerk om sosiale geregtigheid te bewerkstellig. Dit beteken dat ons nie net ander se reg

tot 'n beter lewe moet erken nie, maar ook daadwerklik pogings aanwend (buite die skoolopset) wat tot die minimalisering van maatskaplike ongeregtighede sal lei.

SLOTBESKOUING EN AANBEVELINGS

Die kompleksiteit van die oorsprong en die aard van dissiplineprobleme op skool maak dit feitlik onmoontlik om sodanige probleme effektief deur ad hoc- of geïsoleerde strategieë aan te spreek. Burton (2008:77) verwys hierna as hy 'n benadering bepleit wat voorsiening maak vir 'n versigtige, geteikende, koherente stelsel van programme en intervensies wat mekaar komplementeer eerder as dupliseer. Die verantwoordelikheid vir die ontwikkeling en implementering van sodanige programme en intervensies strek egter verder as die onderwysdepartement alleen, aangesien oorsake van geweld en leerderervaringe buite die skool leerdergedrag in die skool beïnvloed – die samewerking van ander staatsdepartemente is onontbeerlik. In die lig van Terreblanche (2002:43) se stelling dat dit juis gebrekkige samewerking tussen departemente en vele blokkasies binne staatsdepartemente is wat tot vertragings in die implementeringproses aanleiding gee, spreek dit vanself dat samewerking nie 'n gegewe is nie – die hef aan lê nog voor. Die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling (2008:81) en die Suid-Afrikaanse Polisiediens het veral 'n groot bydrae te lewer. Burton (2008:81) voer tereg aan dat die rol van die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling absoluut noodsaaklik is en dat die moontlikheid van enige betekenisvolle verandering op die langtermyn ondermyn sal word as hierdie departement in gebreke bly om by die bestryding van geweld betrokke te wees.

Op provinsiale vlak kan 'n aanbeveling uit die Menseregtekommissie se verslag aangaande rassisme in Suid-Afrikaanse skole (Vally & Dalamba 1999:66) ook vir die aanspreek van algemene dissiplineprobleme toepaslik wees. Die verslag beveel die stigting van 'n provinsiale konsulterende liggaam bestaande uit verteenwoordigers van die onderwysdepartement, onderwyservakbonde, studente-organisasies, gemeenskapsleiers en nieregeringsorganisasies aan. Die doel van die liggaam moet die ontwikkeling van 'n strategie wees wat die volgende insluit:

- die monitering van bestaande beleid en praktyk, sowel as voorstelle ten opsigte van nuwe beleid en dié van die aanpassing van bestaande beleid
- aanbevelings oor riglyne vir die aanspreek van gedragsprobleme
- aanbevelings oor konflikbeslegting vir leerders, opvoeders en personeel van die onderwysdepartement.

Dié struktuur se werksaamhede kan verder ook die kernbelangrike taak insluit om dienste vir skole met probleme te koördineer, te integreer en beskikbaar te stel. In aansluiting hierby kan medium- en langtermyn- geïntegreerde programme ontwikkel word en op 'n sistematiese wyse gelewer word om gedragsprobleme op skool te hanteer (Van Louw, Snyders & Henda 2005:6).

Diegene wat by die onderwys betrokke is, is uiters bewus van die voordele verbonde aan klustering om samewerking tussen skole te fasiliteer en daarmee die deel van bronne en dienste en die uitruil van idees te bevorder. Skoolklusters kan egter ook as uitstekende basis dien vir die bevordering van samewerking tussen staatsdepartemente op plaaslike vlak. Die kanse op die ontwikkeling van gepaste strategieë en suksesvolle implementering sou in sulke gevalle soveel groter wees aangesien die moontlikheid van samewerking en eienaarskap groter is as rolspelers ervaar dat hul kennis van hul eie omgewing na waarde geag word. Netwerke wat op hierdie wyse tot stand kan kom, moet verkieslik bestaan uit verteenwoordigers van distrikskantore van die onderwysdepartement (of selfs van kleiner bestuurseenhede in die distrik), skole in die distrik, plaaslike bestuursowerhede, die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling, die plaaslike polisiedienste, en ander relevante gemeenskapsorganisasies. Hierdie netwerke kan as platforms dien vir die ontwikkeling, implementering, monitering, evaluering,

refleksie en moontlike aanpassing van geïntegreerde multiledige strategieë wat tot ’n spesifieke konteks spreek en wat op eerstehandse kennis van die betrokke konteks gebaseer is. Die navorsings- en ondersteuningsrol wat tersiêre instansies hier kan speel kan nouliks onderskat word, ook omdat sodanige betrokkenheid die geleentheid sou bied om opnuut ernstig te besin oor die relevansie van onderwysopleidingstrategieë.

Ten opsigte van die situasie in skole self dui die verslag van die Sentrum vir Geregtigheid en Misdaadvoorkoming (Burton 2008:78) tereg daarop dat die fisiese beveiliging van skole alleen nie voldoende is nie, aangesien skole ’n belangriker rol te speel het om risikofaktore wat met geweld in die skool en daarbuite geassosieer word te beïnvloed. Die vervulling van die rol vereis egter effektiewe skool- en klaskamerbestuur, ’n aspek wat ongelukkig dikwels gruwelik deur skole nagelaat word. Hierdie aspek maak intensiewe opleiding en ’n voortdurende aandrang op verantwoordbaarheid dringend noodsaaklik.

Om mee af te sluit wil ons bowenal die posisie onderskryf dat opvoeders die idee van ’n demokratiese samelewing, waar mense outonoom en verantwoordelik kan optree, sowel binne as buite die skool behoort te bevorder. So ’n demokratiese samelewing word gekenmerk deur ’n houding wat spreek van “sharing and mutual care” (Bauman 2001a:15). Bauman (2001b:72) beklemtoon dat ’n gemeenskap eties optree as die optrede toegewy word aan

> ... long-term commitments, from inalienable rights and unshakeable obligations, which thanks to their anticipated (and better still institutionally guaranteed) durability could be treated as known variables when the future is planned and projects designed. And the commitments ... would be of the fraternal sharing kind, reaffirming the right of every member to communal insurance (a warrant of certainty, security and safety) against the errors and misadventures which are the risks inseparable from individual life ....

Dit is ons oortuiging dat die idee van ’n demokratiese samelewing toepaslik is vir Suid-Afrika aangesien die land en sy mense daarna strewe om weg te beweeg van ’n apartheidsverlede na ’n langtermynverbintenis om nierassigheid, nie-seksisme en die bereiking van sosiale geregtigheid in alle sfere van die private en openbare lewe, wat insluit die voorsiening van individuele voordele soos maatskaplike sekuriteit, inkomste-ondersteuning, onderwys en gesondheidsorg (Miller 2004:128). Dit is met hierdie oriëntasie waarmee onderwysers toegerus behoort te wees – ’n aspek wat klaarblyklik by eng gedefinieerde strategieë vir die aanspreek van dissiplineprobleme afwesig is.

Ons stem met Bauman (2001b) saam dat verantwoordelike handeling daarop gerig moet wees om leerders voor te berei vir die lewe eerder as om oor die wêreld te rasionaliseer. Die idee van verantwoordelikheid is gerig op die ontwikkeling van outonome leerders (burgers) wat saam in ’n demokratiese gemeenskap kan leef en optree. Dit beteken die volgende:

> ... cultivating the ability [in learners] to live daily and at peace with uncertainty and ambivalence, with a variety of standpoints and the absence of unerring and trustworthy authorities; ... instilling tolerance of difference and the will to respect the right to be different; ... fortifying critical and self-critical faculties and the courage needed to assume responsibility for one’s choices and the consequences; ... [inculcating in learners the concern with] remaining open-ended than with any specific product, and fearing all premature closure more than it shuns the prospect of saying forever inconclusive.

So ’n opvatting omtrent die onderwys kan tot verantwoordelike optrede lei – in woord sowel as in daad wat die nosie van demokratiese handeling onderskryf – wat veel sal bydra om te verseker dat gedragsprobleme in skole uitgeskakel word.

BIBLIOGRAFIE

Alexander, N. 2002. *An Ordinary Country: Issues in the Transition to Democracy in South Africa*. Pietermaritzburg: University of Natal Press.

Bauman, Z. 2001a. *Community: Seeking Safety in an Insecure World.* Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z. 2001b. *The Individualized Society.* Cambridge: Polity Press.

Burton, P. 2008. Merchants, Skollies and Stones: Experiences of School Violence In South Africa. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention.

Cape Times. 25 October 2006. Pandor gives war chests to provinces.

Davidoff, S & Lazarus, S. 2002. *The Learning School: An Organisation Development Approach*. Lansdowne: Juta.

Departement van Onderwys 2000. Alternatives to Corporal Punishment – The Learning Experience. A practical guide for educators. Pretoria: Sol Plaatjie.

Die Burger. 28 September 2006. Skoolterreine is 'oorlogsones'.

Engelbrecht, L. 2007. Surviving the playground. The Trauma Centre for Survivors of Violence and Torture. http://www.health24.com. 2008/05/06

Fanon, F. 1990. *The Wretched of the Earth*. Londen: Penguin Books.

Giroux, H. 1981. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

Kymlicka, W. 2002. *Contemporary Political Philosophy: An Introduction.* Tweede uitgawe. Oxford, New York: Oxford University Press.

Miedema, S. 1988. *Pedagogiek in Meervoud: Wegen in het Denken over Opvoeding en Onderwijs*. Deventer: Loghum Slaterus.

Miller, D. 2004. Justice, democracy and public goods. In Dowding, K., Goodin, R. & Pateman, C. (eds.). *Justice and Democracy,* pp. 127-149. Cambridge: Cambridge University Press.

Morrell, R. 2001. Corporal punishment in South African schools: A neglected explanation for its persistence. *South African Journal of Education*, 21(4): 292-299.

Naong, M. 2007. The impact of the abolition of corporal punishment on teacher morale: 1994-2004. *South African Journal of Education*, 27(2): 283-300.

Pienaar, G. 2003. A different approach to classroom discipline problems. *Educare,* 32(1&2): 261-274.

Rapport. 30 September 2006. Strate veiliger as skole.

Rossouw, J. 2003. Learner discipline in South African public schools – a qualitative study. *Koers*, 68(45): 413-435.

Sunday Tribune, 27 June 1999. Sewsunker, K., Violent pupils.

Steyn, S, Wolhuter, Oosthuizen, J en Van der Walt. 2003. 'n Internasionale perspektief op leerderdissipline in skole. *South African Journal of Education*, 23(3):225-232.

Terreblanche, S. 2002. A History of Inequality in South Africa,1652-2002. Pietermaritzburg: University of Natal Press.

Van der Walt, H. 2007. Die "dissplineprobleem'' in skole: 'n rentmeesterskapsbenadering. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 47(3):288-300.

Van Louw, T. 2002. Koloniale en post-koloniale onderwys en die erkenning van diversiteit as teenvoeter vir diskriminerende praktyke in skole. Ongepubliseerde D.Ed.- proefskrif. Bellville: Universiteit Wes-Kaapland.

Vally, S & Dalamba, Y. 1999. Report on Racism in Public Secondary Schools. Pretoria: South African Human Rights Commission.

Van Louw, T, Snyders E & Henda F. 2005. Inquiry into the death of learner Marawaan Blankenberg at Ned Doman High School, Athlone. In opdrag van die kantoor van die Premier van die Wes-Kaap.

World Organisation Against Torture. 2006. South Africa economic, social and cultural root causes of violence, including torture and cruel, inhuman and degrading treatment: A report to the United Nations Committee Against Torture. http://www.ocmct.org, 2007/08/02.