

KARAKTEROPVOEDING VAN RISIKO-LEERDERS IN DIE WES- KAAP

Christina Johanna Spamer

Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad

Magister in die Opvoedkunde


aan die
Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Dr J. de Klerk

Maart 2007

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Handtekening:

Datum:

OPSOMMING

“Democratic citizenship requires that people cultivate mutual respect, warmth, friendship, trust, self-respect, dignity, generosity and compassion towards each other”
(Waghid, 2004b:536).

Suid-Afrika kom, as betreklik jong demokrasie, voor talle groot uitdagings te staan. Die opvoeding van die jeug tot volwassenes wat hulle plek in 'n demokratiese samelewing kan volstaan, is een van die uitdagings. 'n Demokrasie kan egter net slaag as basiese waardes soos respek en verantwoordelikheid by landsburgers geïnternaliseer is. Dagblaaie en nuusberigte skets ongelukkig 'n somber prentjie van morele verval onder die Suid-Afrikaanse jeug.

In hierdie navorsing word verskillende modelle van waardeopvoeding krities geëvalueer, om te ondersoek watter model die beste resultate behoort te lewer in die vestiging van waardes by die jongmense van Suid-Afrika. Karakteropvoeding word bespreek as 'n gebalanseerde en omvattende benadering tot waardeopvoeding en die manifestasie van waardes, opvoeding en demokrasie word krities bespreek om aan te toon in watter mate dit relevant is vir waardeopvoeding in die skoolpraktyk. Die toename van sosiale probleme soos armoede, enkelouer-gesinne en VIGS-wesies lei daartoe dat 'n toenemende aantal Suid-Afrikaanse kinders as risiko-leerders bekend staan. Daarom word in hierdie studie ook ondersoek ingestel na moontlike maniere waarop opvoeders positiewe waardes by risiko-leerders kan vestig.

Die vestiging, ontwikkeling en internalisering van waardes is 'n langsame en ingewikkelde proses waarin die skool, ouers en die gemeenskap belangrike rolspelers is. Hierdie studie toon dat samewerking tussen die rolspelers baie belangrik is by die vestiging van waardes by Suid-Afrikaanse jongmense, en dat die proses van waardeopvoeding stadig maar seker resultate lewer.

Trefwoorde: waardes, waardeopvoeding, karakteropvoeding, risiko-leerders

ABSTRACT

“... education must seek to help pupils become morally just individuals” (Waghid, 2004b:535).

South Africa, as a fairly young democracy, faces many challenges. Education of its youth into adults that can fulfil their obligations in a democratic society is but one of these challenges. A democracy can only be successful when a country's citizens internalise basic values such as mutual respect and responsibility. Newspapers and news reports unfortunately tell of increasing moral decay amongst the youth of South Africa.

In this research, various models of value education are critically evaluated in order to determine the best model for establishing values in the youth. Character education is discussed as a balanced and comprehensive approach to value education, and critical comments on the Manifesto on Values, Education and Democracy attempt to show its relevance for value education in practice. The increase in social problems such as poverty, single-parent families and AIDS orphans, leads to an increase in “at-risk-children” in South Africa. This study therefore also investigates possible ways in which teachers can contribute to instilling positive values in at-risk learners.

The establishment, development and internalisation of values are a long and intricate process in which schools, parents and society are all important stakeholders. This research shows the importance of cooperation between all role players to instil values in South Africa's young people and that the process of value education slowly but surely shows results.

Key concepts: values, value education, character education, youth at risk

BEDANKINGS

Ek wil graag my opregte dank uitspreek teenoor die onderstaande persone:

- ons Hemelse Vader, wat my oorvloedig geseën het met liefde, geleentheid, liggaamskragte en besondere mense wat Hy oor my pad gestuur het;
- my studieleier, dr Jeanette de Klerk-Luttig, vir haar baie geduld en uiters bekwame leiding;
- my man, Ernus, uit dankbaarheid vir baie opofferings, aanmoediging en ondersteuning terwyl ek met my studie besig was;
- my seuns, Stephan en Herman, wat baie geduldig was met 'n besige ma wat nie altyd al die nodige aandag aan hulle kon gee nie;
- Herman en Mariana Gerber, my ouers, vir hulle aanmoediging en praktiese bystand tydens my studie;
- Johan en Doreth Spamer, my skoonouers, wat altyd in my glo, my ondersteun en vir my voorbidding doen; en
- my skoolhoof, dr Petto Ferreira, en my kollegas, vir begrip wanneer my skoolwerk agter geraak het terwyl ek aan my studies aandag gegee het en vir professionele advies en leiding wat ek weer in my aksienavorsing en studie kon toepas.

Opgedra aan Ernus, Stephan en Herman

KARAKTEROPVOEDING VAN RISIKO-LEERDERS IN DIE WES-KAAP

INHOUD

HOOFSTUK 1: PROBLEEMOMSKRYWING EN TERREINAFBAKENING	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK	2
1.3 PROBLEEMOMSKRYWING	3
1.4 KONSEPTUELE ANALISE	5
1.4.1 Karakteropvoeding	5
1.4.2 Waardes	6
1.4.3 Risiko-leerders	8
1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE EN –METODES	11
1.5.1 Wêrelde van kennis	12
1.5.1.1 Wêreld een: Alledaagse lewe en lekekennis (pragmatiese belange)	13
1.5.1.2 Wêreld twee: Wetenskap en die soeke na die waarheid (kennisleer)	13
1.5.1.3 Wêreld drie: Meta-kennis (kritiese denke)	14
1.5.2 Metodologie	15
1.5.2.1 Kwalitatiewe navorsing	15
1.5.2.2 Interpretivisme	18
1.5.2.3 Kritiese ondersoek	20
1.5.3 Metodes	22
1.5.3.1 Aksienavorsing	23
1.5.3.2 Literatuurstudie	26
1.5.3.3 Konseptuele analise	28
1.6 DOEL VAN DIE STUDIE	30
1.7 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE	31
1.8 SAMEVATTING	32
HOOFSTUK 2: WAARDEOPVOEDING	33
2.1 INLEIDING	33

2.2	DOEL VAN DIE HOOFSTUK	34
2.3	REDES WAAROM WAARDEOPVOEDING NOODSAAKLIK IS	34
2.4	ENKELE MODELLE WAARDEUR WAARDES GEVESTIG KAN WORD	53
2.4.1	Konsiderasiemodel van McPhail	53
2.4.2	Sosiale aksiemodel van Newmann	57
2.4.3	Waarde-uitklaringsmodel	60
2.4.4	Kognitiewe ontwikkelingsmodel van Kohlberg	63
2.4.5	Die waardeteorie van Graves	67
2.5	SAMEVATTING	74
HOOFSTUK 3: KARAKTEROPVOEDING		76
3.1	INLEIDING	76
3.2	DOEL VAN DIE HOOFSTUK	77
3.3	KARAKTEROPVOEDING: 'n OMSKRYWING	77
3.3.1	Omskrywing van die begrip <i>karakteropvoeding</i>	77
3.3.2	Metodes wat by karakteropvoeding gebruik word	79
3.3.2.1	Gebruik van narratiewe	79
3.3.2.2	Interaksie met morele modelle	80
3.3.2.3	Skep van 'n positiewe morele klimaat	80
3.3.2.4	Aanmoediging van morele refleksie	80
3.3.2.5	Gewoontevorming	81
3.3.2.6	Betrokkenheid deur die gemeenskap	82
3.4	SKEMATIESE VOORSTELLINGS VAN KARAKTEROPVOEDING	83
3.4.1	De Roche en Williams se model	83
3.4.2	Lickona se model	84
3.4.3	Navorser se eie model	86
3.5	BURGERSKAPOPVOEDING EN KARAKTEROPVOEDING	87
3.6	KEUSE VAN WAARDES BY KARAKTEROPVOEDING	89
3.7	DIE TAAK VAN DIE SKOOL EN 'n POSITIEWE SKOOLKLIMAAT	92
3.8	DIE ONDERWYSER AS KARAKTEROPVOEDER	95
3.9	SINVOLLE IMPLEMENTERING VAN DIE KURRIKULUM TYDENS KARAKTEROPVOEDING	99

3.9.1	Tale	99
3.9.2	Natuurwetenskappe	100
3.9.3	Kuns en Kultuur	101
3.9.4	Sosiale Wetenskappe	101
3.9.5	Lewensoriëntering	102
3.9.6	Wiskunde	103
3.9.7	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	103
3.9.8	Tegnologie	103
3.9.9	Ekstrakurrikulêre aktiwiteite	104
3.10	DIE ROL VAN DIE GEMEENSKAP	105
3.11	KRITIEK TEEN KARAKTEROPVOEDING	107
3.12	SAMEVATTING	111

HOOFSTUK 4: DIE MANIFES OOR WAARDES, OPVOEDING EN DEMOKRASIE EN SKOOLPRAKTYK		114
4.1	INLEIDING	114
4.2	DOEL VAN DIE HOOFSTUK	115
4.3	MANIFES OOR WAARDES, OPVOEDING EN DEMOKRASIE	115
4.3.1	Bespreking van die tien waardes soos in die Manifes voorgestel	116
4.3.2	Bespreking van implementeringstrategieë uit die Manifes	121
4.4	PRAKTIESE TOEPASSING VAN DIE MANIFES EN KARAKTER OPVOEDING IN SKOLE	123
4.4.1	Groepe leerders met wie tydens die studie gewerk is – 'n persoonlike Narratief	123
4.4.2	Die Manifes en karakteropvoeding in skoolpraktyk	126
4.4.2.1	Spontane gesprekke in 'n atmosfeer van aanvaarding	127
4.4.2.2	Uitreik van leerders na ander in die gemeenskap	128
4.4.2.3	Betrokkenheid van die gemeenskap	129
4.4.2.4	Beoefening van sport	130
4.4.2.5	Positiewe modellering	131
4.4.2.6	Versorging van plante en diere	132
4.4.2.7	Die rol van verhale	133

4.4.2.8 Liefdevolle aanvaarding	134
4.5 SAMEVATTING	135
HOOFSTUK 5: KARAKTEROPVOEDING IN DIE PRAKTYK:	
'n SAMEVATTING	137
5.1 INLEIDING	137
5.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK	138
5.3 ONDERWYSERS SE ERVARING VAN LEERDEROPTREDE	138
5.4 IS KARAKTEROPVOEDING NOG RELEVANT?	140
5.4.1 Die rol van die skool	140
5.4.2 Die rol van die gesin	142
5.4.3 Die rol van die gemeenskap	143
5.4.4 Hoe sinvol is karakteropvoeding dus?	147
5.5 MOONTLIKE LEEMTES IN DIE STUDIE EN VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING	148
5.6 SAMEVATTING	150
LYS VAN FIGURE	154
BRONNELYS	155

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Die eksistensiële leer (Graves, 1974:3)	69
Figuur 3.1: Komponente van 'n Omvattende Karakteropvoedingsraamwerk (DeRoche en Williams, 1998:xxiii)	83
Figuur 3.2: 'n Omvattende Benadering tot Karakteropvoeding (Lickona, 1991:69)	84
Figuur 3.3: Alternatiewe skematiese voorstelling van Karakteropvoeding	86

HOOFSTUK 1

PROBLEEMOMSKRYWING EN TERREINAFBAKENING

“... (it) is not always to the fleet of foot, but to he who goes the distance”

(Williamson, 2003:24)

1.1 INLEIDING

Die onderwys word allerweë beskou as een van die hoekstene van die opvoedingsproses met ouers, onderwysers en die gemeenskap wat as vennote saamwerk om aan kinders 'n opvoeding te gee wat hulle sal voorberei om as volwassenes 'n volwaardige plek in die samelewing in te neem.

Beriggewing in dagblaaië en nuusberigte skets egter 'n donker prentjie van wat in sommige skole aangaan: “Veiligheid by skole is opnuut onder die vergrootglas nadat onderwysers by 'n skool in Khayelitsha in twee afsonderlike voorvalle met 'n vuurwapen gedreig is en nou te bang is om na die skool terug te keer” (Merton, 2005). “Leerlinge het seks op die skoolterrein en knip nie 'n oog as onderwysers hulle betrap nie. Wanneer hulle nie terugpraat, weier om opdragte uit te voer, steel, vloek en geboue met graffiti bemors nie, hardloop hulle bloot weg as hulle oor hulle gedrag gekonfronteer word. ‘Dit gaan baie, baie slegter in ons skole as wat mense besef,’ sê 'n moedelse me. Catherine-Maude Bester, 'n onderwysers aan die Wes-Rand” (Rademeyer, 2004:6).

Ongelukkig is dit nie net in die nuus waar 'n negatiewe beeld oor die jeug weergegee word nie. Oor 'n tydperk van vier jaar was ek betrokke by drie verskillende opvoedingsinstansies: eers by 'n hoofstroomskool waar ek leesondersteuning gebied het, daarna by 'n jeugsorgsentrum vir risikojeug en tans (vir langer as 'n jaar) beklee ek 'n betrekking by 'n hoofstroomskool in die Wes-Kaap. Dit was die ervaring dat daar by al drie instansies leerders was wie se gedrag geen respek, geen gewete en geen verantwoordelikheid weerspieël nie. Sodanige leerders is betrokke by bendes, voorhuwelikse seks en dwelmgebruik. Die teenwoordigheid van hierdie leerders in 'n klassituasie

veroorzaak dat onderrig en leer skade ly.

Daar is wel pogings deur verskillende groepe en instansies om die gemeenskap bewus te maak van die waardes wat 'n gesonde samelewing rig. Voorbeelde hiervan is die dokument wat die Ministerie van Opvoeding in 2001 gepubliseer het, die Manifest oor Waardes, Opvoeding en Demokrasie. Hierdie dokument word in hoofstuk 4 van hierdie tesis breedvoerig bespreek. 'n Ander voorbeeld van 'n gemeenskap wat iets probeer doen het, was 'n multimedieveldtog deur Heartlines. Die tema van die veldtog was "Agt weke – agt waardes – een nasionale gesprek". Tydens hierdie veldtog is daar elke Sondag 'n program op televisie vertoon met 'n spesifieke waarde as tema. "Die vervaardigers hoop om mense met die gebruik van drama, deur middel van televisie, te inspireer en op te voed" (Louw, 2006:n.p.).

Dit is goed dat daar pogings deur die gemeenskap aangewend word om positiewe waardes wat tot voordeel van die hele gemeenskap sal wees, by die jeug te vestig. Die vraag is net: hoe suksesvol is daardie pogings? Hoe volhoubaar is die pogings? Hoe seker kan 'n mens wees dat dit die ondersteuning van ten minste die grootste deel van die gemeenskap geniet? Sal die effek daarvan in skole waargeneem kan word?

Die vestiging van waardes en die bou van karakter is 'n komplekse en tydsame proses. Hier kan verwys word na die aanhaling aan die begin van die hoofstuk: "... (it) is not always to the fleet of foot, but to he who goes the distance" (Williamson, 2003:24). Die skrywer is 'n ultra-maraton atleet, maar sy beginsel van volharding, eerder as om vinnig resultate te sien, kan dien as aansporing wanneer die proses van waardeopvoeding langer neem as wat oorspronklik beplan is.

1.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK

Die onderstaande word in hierdie hoofstuk beoog:

- omskrywing van die probleem wat aandag sal geniet;

- analise van sleutelbegrippe in die studie;
- die bestudering van die navorsingsmetodologieë, asook die metodes wat in hierdie studie gebruik sal word; en
- bespreking van die doel en verdere verloop van hierdie studie.

1.3 PROBLEEMOMSKRYWING

Suid-Afrika met sy betreklik jong demokrasie staan voor talle groot uitdagings.

“Demokrasie stel groot eise aan die morele kapasiteit van individue, want die individu is verantwoordelik om ’n vrye en regverdige samelewing daar te stel. Dit kan slegs plaasvind indien daar respek vir ander, respek vir die reg, en aanvaarding van die verantwoordelikhede binne ’n demokratiese samelewing bestaan” (Carl en De Klerk, 2001:22).

Sonder die teenwoordigheid van sekere basiese waardes soos respek en verantwoordelikheid in ’n samelewing kan demokrasie nie slaag nie.

Dit is juis respek en verantwoordelikheid wat by baie leerders afwesig is:

“... there are indications that educators are increasingly becoming the target of learner aggression. Juveniles have been heard to say that ‘everyone’ steals, meaning ‘everyone our age’ or ‘everyone in our group’. Vandalism is a serious and general problem in South African schools. More than a quarter of the schools in the Western Cape are regularly the target of vandals” (De Wet, 2003:169-170).

Die direkte uitvloeisel van hierdie gebrek aan respek en verantwoordelikheid is onveilige skole, want leerders wat nie respek vir mekaar het nie, raak maklik in ’n bakleiery betrokke, selfs op die skoolterrein. Nog ’n uitvloeisel van hierdie disrespek is dat onderrig en leer nie optimaal kan plaasvind nie. As

onderwyser* ervaar ek die frustrasie daarvan om voor 'n klas te staan waar die leerders doodgewoon nie genoeg respek vir my as onderwyser het om stil te bly sodat daar met die werk begin kan word nie. Lesse word gereeld onderbreek deur leerders wat met mekaar baklei en met my as onderwyser arrogant terugpraat nadat hulle aangespreek is oor onaanvaarbare gedrag. Baie leerders het nie die verantwoordelikheid of selfdissipline om hulle huiswerk te doen nie en by sommige leerders word dit nooit gedoen nie.

By die skool waar ek leeshulp aan leerders gebied het, het ek gesien hoe die bendelede voor die skoolhekke staan en wag dat hulle maats uit die skool kom. Baie van daardie leerders is uit die skool direk strate toe saam met die bendes waaraan hulle behoort. Sodanige leerders kon presies verduidelik hoe 'n daggapyp 'n mens se hand vlek, hoe sekere dwelms gerook word, hoe hulle vriende en familie optree wanneer hulle onder die invloed van dwelms is en waar en by wie dwelms gekoop kan word, maar op 12-jarige ouderdom kon hulle nog nie lees nie.

Die skep van 'n vrye, ordelike en veilige demokratiese samelewing kan nie plaasvind as 'n groot deel van die jeug sekere basiese waardes nie geïnternaliseer het nie. Die probleem waaraan in hierdie studie aandag sal gee, is die vraag wat onderwysers in die skool kan doen om te help vorm aan die waardes van die leerders wat daaglik deur hulle onderrig word. Die begrip “risiko-leerders” sal doelbewus by die probleem betrek word, aangesien dié leerders tot 'n mindere of meerdere mate teenwoordig is in talle klasse waar onderwysers werk. Dit is veral hierdie leerders wat die uitdaging om waardes te vestig, soveel groter maak.

* Die manlike vorm “onderwyser” en “hy” word regdeur in hierdie navorsing gebruik. Dit word uit praktiese oorweging so gedoen en dui nie voorkeur vir een geslag of diskriminasie teen die ander geslag aan nie.

1.4 KONSEPTUELE ANALISE

1.4.1 Karakteropvoeding

“Plato who thought long and hard about the subject of moral education, believed that children should be brought up in such a way that they would fall in love with virtue” (Kilpatrick, 1993:27). Karakteropvoeding is ’n benadering tot die vestiging van waardes wat poog om hierdie ideaal van Plato te bereik. Voorstanders van karakteropvoeding is onder andere Lickona (1991, 1996), Kilpatrick (1993) en Kirschenbaum (2000).

Volgens Kilpatrick (1993:15) behels karakteropvoeding dat daar sekere waardes is wat kinders moet ken, dat hulle dit deur die voorbeeld van ander aanleer en dat, wanneer hulle die waardes ken, hulle dit oefen tot dit by hulle tweede natuur word. Hierdie beskrywing van Kilpatrick vertoon egter leemtes, aangesien karakteropvoeding ook gesinne, skole en die hele gemeenskap by die waardeopvoedingsproses betrek. Dit is “... the deliberate effort by schools, families, and communities to help young people understand, care about and act upon core ethical values” (Lickona, 1996:93). Een van die treffendste kort beskrywings van karakteropvoeding is: “... knowing the good, loving the good, and doing the good” (Lickona, 1991:51).

Van der Ven (1998:379) voer aan dat karakteropvoeding op die verhouding tussen wat ’n persoon wil doen, die goeie wat hy behoort te doen en ’n wilsbesluit deur die persoon om die goeie te doen gebaseer behoort te word.

Voorstanders van karakteropvoeding is van mening dat die basis van ’n sterk karakter gevorm word deur kernwaardes soos eerlikheid, respek, verantwoordelikheid en selfdisipline. Dit is die taak van die opvoeder om leerders te help om hierdie kernwaardes te leer ken, daarvoor om te gee en dit in te oefen. Geleenthede behoort op skool geskep te word vir leerders om hierdie kernwaardes in te oefen en hier is rituele, die vorming van positiewe gewoontes en die kragtige rol van stories baie belangrik (Carl en De Klerk,

2001:26).

Karakteropvoeding kan soos volg opgesom word:

- dit is 'n poging deur die gemeenskap, gesinne en skole om die jeug op te voed met 'n stel waardes waarop vooraf ooreengekom is;
- dit begin by die gesin;
- dit word deur die gemeenskap en skole voortgesit;
- dit vind plaas wanneer die jeug die waardes leer ken deur die skool, sy kurrikulum en sy ko-kurrikulêre programme;
- dit vind plaas wanneer die jeug geleentheid het om waardes te bestudeer, daarvoor na te dink, daarvoor te redeneer en daarvolgens op te tree;
- dit word verhoog wanneer die jeug geleenthede gebied word om die waardes in te oefen; en
- dit word bevestig wanneer die jeug die waardes in hulle optrede demonstreer (DeRoche en Williams, 1998:24, 25).

Karakteropvoeding is egter nie die enigste manier om waardes by leerders te vestig nie. Ander benaderings sluit in die McPhail se konsiderasiemodel (McPhail, Thomas en Chapman, 1975), die Newmann se sosiale-aksiemodel (Hersh, Miller en Fielding, 1980) en Kohlberg (Kohlberg, 1985) se kognitiewe-ontwikkelingsmodel. Verskillende waardeopvoedingsmodelle word in hoofstuk 2 van hierdie tesis bespreek. Die begrip *karakteropvoeding* word in hoofstuk 3 van hierdie tesis volledig bespreek.

1.4.2 Waardes

Wanneer die begrip *waardes* geanaliseer word, is dit nodig om daarop te wys dat waardes nie noodwendig aan norme, beginsels en deugde gelykgestel kan word nie. Houdings, deugde en norme, word juis deur die individu se waardes beïnvloed, soos uit 'n analise van die begrip *waardes* sal blyk.

Volgens Rossouw (1996) het "(a)lle persone ... waardes – selfs die krimineel – in die sin dat alle persone sekere oortuigings het oor wat vir hulle belangrik

of prioriteit is”.

Die begrip “waardes” is so ingewikkeld dat daar heelwat verskillende omskrywings en definisies in die literatuur aangetref word. Hattingh (1991:297) het uit 145 definisies van die begrip tot die slotsom gekom dat waardes wat deur die mens verinnerlik word “... oorwegend gevoelsmatige belewinge van voorkeure van dit wat vir die individu betekenisvol, begeerlik en as sodanig waardevol is” uitmaak. Onder die eienskappe van waardes noem sy die onderstaande:

- waardes word op personale vlak alleen aangetref;
- waardes dien as rigsgoere vir gedrag;
- waardes dien as die kriteria vir die evaluering en beoordeling van ander mense, objekte en gebeure;
- waardes gee sin, rigting en betekenis aan 'n mens se lewe;
- waardes medebeïnvloed en medebepaal ander lewensaspekte van die mens soos byvoorbeeld houdings, behoeftes, oortuigings, ensovoorts; en
- waardes het 'n universele karakter (Hattingh, 1991:298).

Volgens Hattingh (1991:338) is die kernwaardes wat die mens verinnerlik het, blywend, maar kan die belangrikheid daarvan toe- of afneem as gevolg van verskillende faktore. Ander waardes kan ook hier bygevoeg word.

Halstead en Taylor (2000:169) beskryf waardes as fundamentele oortuigings wat as rigsgoere dien vir die mens se gedrag en die standaard waaraan optrede as goed of sleg beoordeel word. Hulle noem liefde, gelykheid, vryheid, regverdigheid en waarheid as voorbeelde. Volgens Raths, Harmin en Simon (1978:26) gee waardes rigting aan 'n mens se lewe en lei 'n mens se ervarings daartoe dat waardes in die mens se waardestelsel opgeneem word en daarbenewens varieer waardes in die vorm van “... guides to behavior, values evolve and mature as experiences evolve and mature” (1978:26) in belangrikheid.

Volgens Halstead (1996:6) is waardes “... our standards and principles for judging worth. They are the criteria by which we judge ‘things’ ... to be good,

worthwhile, desirable; or ... bad, worthless, despicable". Müller (2004:159, 160) beaam dat waardes goeie gedrag rig. Alhoewel waardes nie direk waargeneem kan word nie, is dit onderliggend aan opinies, houdings en oordele van 'n individu.

Wanneer daar na hierdie beskrywings van waardes gekyk word, blyk dit dat waardes rigting gee aan 'n mens se lewe, die basis vorm van oordele tussen goed en sleg en dat dit dinamies is en voortdurend saam met die individu ontwikkel. Vir 'n volledige omskrywing van waardes word daar egter verwys na Hattingh (1991: 297) se definisie.

1.4.3 Risiko-leerders

Wanneer daar na die omskrywing van risiko-leerders in die volgende paragraaf gekyk word, blyk dit duidelik dat hierdie leerders nie net in plekke van veiligheid aangetref word nie; hulle kom ook voor onder leerders in die hoofstroom.

Risiko-leerders is daardie leerders wat nie goeie akademiese vordering maak nie, nie doen wat hulle gevra word om te doen nie en hulle nie aan skoolreëls steur nie. Hulle kan die leerders wees wat die klas ontwrig, swanger raak, emosioneel ontwrig is, baie afwesig is, terugpraat met die onderwysers, maar hulle kan ook die stil, passiewe leerders wees (Taylor Gibson, 1997:2, 3). Te Riele (2006:133) voeg by dat "... 'risky other' are seen not only as different from 'most of us' but also as a threat to both themselves and society". Taylor Gibson (1997:2, 3) verkies die benaming "jeug in risiko-situasies" bo die benaming "risiko-leerders", aangesien eersgenoemde die klem plaas op die omstandighede wat buite hierdie leerders se beheer is en nie die leerder self etiketteer nie. Wishart, Taylor en Shultz (2006:291) bevestig hierdie siening wanneer hulle aanvoer:

“(T)here has been a shift in the way the problem of children and youth at risk has been constructed over time from an approach that places responsibility for school failure on individuals towards an

approach that focuses on the institutions (family, schools, Government) that fail children”.

Te Riele (2006:134, 135) kategoriseer “risiko-faktore” soos volg:

- *individuele faktore*, wat psigologiese faktore soos selfbeeld en motivering, fisiese faktore soos siekte en gestremdheid en gedragsfaktore soos ontwrigtende gedrag, swangerskap en dwelmmisbruik insluit;
- *gesinsfaktore* waarby die leerder se gesin ingesluit is, behels enkelouergesinne, konflik en misbruik in die gesin, sosio-ekonomiese faktore soos lae inkomste en lae opvoedingspeil van die ouer(s) en skeiding van die gesin as gevolg van staatsbeskerming, soos in die geval van kinderruise; en
- *sosiale faktore* wat bydra tot risiko-situasies, soos werkloosheid, armoede, beskikbaarheid van behuising en die beskikbaarheid van maatskaplike ondersteuning.

Batten en Russel (in Te Riele, 2006:135) is van mening dat “various ‘risk’ factors are likely to cluster together, operating together on one person at one time, as well as in sequence over time.”

Onderwysers behoort daarom elke leerder as individu in interaksie met sy spesifieke omgewing te beskou.

“A 6-year-old whose parents are in the throes of a divorce and who is doing poorly in school is at risk. A 17-year-old whose grades are good but who is deeply depressed because she just lost her boyfriend is also at risk. A 10-year-old whose brother dropped out of school a year ago and whose father just lost his job is certainly at risk” (Lubeck en Garrett in Te Riele, 2006:136).

Zealand (2005:10-12) beskryf risiko-leerders op ’n kontinuum van lae risiko tot chroniese afwykende gedrag. Hy deel risiko-leerders in van Vlak1 tot Vlak 5, en die vyf vlakke word weer in twee kategorieë verdeel. Hiervolgens word Vlak 1 en 2 as Kategorie 1-jeug: risiko-leerders beskou. Vlak 3 tot 5 word as

Kategorie 2-jeug: afwykende gedrag beskou.

Vlak 1 kom voor wanneer 'n aantal faktore die gevaar skep dat die jeugdige as 'n risiko-leerder bestempel kan word. Hieronder ressorteer sosio-ekonomiese faktore, omgewingsomstandighede, groepsassosiasie, gesins-interaksie en gedragsprobleme. Faktore wat 'n rol speel is hoë-misdaad of lae-inkomstegebiede, enkelouer- of disfunksionele gesinne en 'n gebrek aan 'n positiewe volwasse rolmodel.

Die jeugdige is op Vlak 2 wanneer hy betrokke raak by substansmisbruik, vroeë skoolverlating, wegdros van die huis af, by bendes betrokke raak, aan onwettige aktiwiteite deelneem en/of depressief raak. Vlak 2-optrede is optrede wat in stryd is met die aanvaarde norme van die samelewing.

Hierna word die jeugdige 'n Kategorie 2-jeugdige. Afwykende gedrag word deur agente van die gemeenskap, hetsy gemeenskapsdienste, maatskaplike werkers of die polisie gehanteer. Vlak 3 verwys na jeugdiges wat onder toesig geplaas moet word as gevolg van klagtes deur ouers of die skool of jeugdiges wat weens minder ernstige misdade gearresteer word. Optrede van jeugdiges in dié kategorie sluit in gedragsprobleme by die huis of skool, wegdros van die huis af, gereelde stokkiesdraaiery, vandalisme en winkeldiefstal.

Vlak 4-jeug is jeugdiges wat veelvoudige gedragsrisiko-faktore vertoon. Aangesien die probleem nou kompleks is, is die hulp van verskillende agente uit die samelewing nodig.

Vlak 5-jeugdige vertoon nie net veelvoudige gedragsrisiko-faktore nie, maar in hierdie geval neem die frekwensie en erns daarvan ook toe. Risiko-faktore wat hier vertoon word, is ernstige kriminele optrede, selfmoordpogings, alkohol-/dwelmverslawing, haweloosheid, bendebedrywighede en onveilige seksuele aktiwiteite soos prostitusie.

In hierdie studie word hoofsaaklik op Vlak 1- tot Vlak 3-jeugdiges gefokus.

1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -METODES

Die begrippe *navorsingsmetodologie* en *navorsingsmetode* kan maklik verwar word. Die literatuur is nie altyd baie eksplisiet oor die verskil tussen die twee terme nie en sommige skrywers se gebruik van die terme vertroebel die leser se begrip daarvan verder. Die verskil tussen die twee is eintlik baie eenvoudig.

Volgens Gough (2000:3) is die woord *metodologie* gebaseer op die Griekse woorde *metá* (met, na), *hódos* (die weg, wyse) en *lógos* (rede, verklaring). *Metodologie* kan dus gedefinieer word as redenasie wat dui op spesifieke maniere waarop navorsing gedoen kan word, of die beginsels wat die organisasie van navorsingsaktiwiteit rig. Sommige navorsers verwys na hulle metodologie as die konseptuele raamwerk wat die basis van hulle navorsing uitmaak.

Kelchtermans en Schratz (in Waghid, 2002:42) definieer metodologie as “the attempt to describe, explain, and change (improve) human behaviour in educational contexts”, en Gough (2000:4) beweer “Methodology refers to more than particular techniques ...”

Spesifieke paradigmas vorm die basis van navorsingsmetodologie (Waghid, 2002:43). Die navorser moet begryp wat met die navorsing bereik wil word, sodat 'n keuse gemaak kan word oor watter paradigma of paradigmas die beste sal wees vir die doel. 'n Paradigma is “a ... framework for observation and understanding, which shapes both what we see and how we understand it” (Babbie en Mouton, 2001:645). Morrow (in Waghid, 2002:42) stel dit soos volg: “A paradigm is sometimes also referred to as a ‘grammar of thinking’, ‘a form of discourse’, a shape of consciousness’ or a ‘form of rationality’”. Uit die navorsing het dit onteenseglik geblyk dat die interpretatiewe paradigma en die kritiese paradigma die navorser se eie denke ten opsigte van die onderhawige

navorsingsgebied die beste pas. Interpretivisme en kritiese ondersoek sal in paragraaf 1.4.2.2 en paragraaf 1.4.2.3 bespreek word.

Metode word dikwels gelyk gestel aan *tegniek*. Harding (in Gough, 2000:3) beskryf *metode* as "... a technique for (or way of proceeding in) gathering evidence". Die woord *tegniek* kom van die Griekse woord *tekhne* wat beteken "vaardigheid of die kuns/vermoë om 'n sekere taak uit te voer" (Gough, 2000:4).

Metodes verwys na die reeks benaderings wat in opvoedkundige navorsing gebruik word om inligting te versamel wat gebruik kan word as 'n basis vir interpretasie en gevolgtrekkings. Dit verwys dus na die tegniek en prosedures wat gebruik word in die proses van inligtingversameling (Cohen en Manion in Kotze, 2005:10). Die HAT (Odendal en Gouws, 2005:714) beskryf *metode* soos volg: "1. Vaste, weldeurdagte manier waarop te werk gegaan word om 'n bepaalde doel te bereik, bv. by wetenskaplike ondersoek ... 2. Prosedure wat gevolg word in die uitvoering van 'n taak ..."

Die metodes wat in hierdie studie gevolg gaan word, is konseptuele analise, literatuurstudie en aksienavorsing.

1.5.1 Wêrelde van kennis

Mouton (2001:137) onderskei tussen drie wêrelde (of kontekste) van kennis. Elke "wêreld van kennis" het 'n ander motivering om kennis te produseer en behels verskillende maniere om kennis te bekom. 'n Begrip van die wêrelde van kennis help onder andere om verskille in vlakke van wetenskaplike redenering beter te verstaan en om beter te begryp hoe metodologiese keuses 'n invloed uitoefen op die manier waarop alledaagse problematiek ondersoek word.

Die bespreking van spesifieke navorsingsmetodes en -metodologie wat in die studie gebruik gaan word, word daarom voorafgegaan deur 'n oorsig oor die

drie wêrelde van kennis (Mouton, 1996:137-139).

1.5.1.1 Wêreld een: Alledaagse lewe en lekekennis (pragmatiese belange)

“The entities of the real world are World 1”, aldus Keeves (1988:21).

Lekekennis verwys na kennis wat in die alledaagse lewe nodig is om die daaglikse eise te kan hanteer. Hierdie kennis word verwerf deur leer, ondervinding en selfrefleksie en word gebruik om probleme op te los en insig te kry in daaglikse take. Die motivering om lekekennis te bekom is om 'n beter lewe te kan lei, lewensgehalte te verbeter en geestelik te groei.

Kennis in die alledaagse lewe is baie prakties en konkreet en het eerstehandse ervaring, oorlewering, legendes en persoonlike observasies as oorsprong. Die geldigheid van hierdie bronne word nie baie goed nagegaan nie; dis menslik om iets te glo totdat dit as onwaar bewys word. Hierdie studie het sy oorsprong in die eerste wêreld van kennis, toe dit duidelik geword het dat daar 'n agteruitgang in waardes is by die skoolgaande jeug. Dit het vir die navorser duidelik geword dat daar 'n probleem bestaan ten opsigte van wat onderwysers in die skool kan doen om te help vorm aan die waardes van die leerders wat deur hulle onderrig word.

1.5.1.2 Wêreld twee: Wetenskap en die soeke na die waarheid (kennisleer)

In hierdie wêreld van kennis, kies die wetenskaplike sekere verskynsels uit die alledaagse lewe en ondersoek dit. In teenstelling met Wêreld een waar daar ook van tyd tot tyd gereflekteer word oor die aard van gebeure en verskynsels, word daar nou baie noukeurig en nougeset ondersoek ingestel na 'n duidelik afgebakende verskynsel. Die doel van die wetenskap is nou nie net meer om die alledaagse lewe te hanteer nie, maar om die waarheid te

probeer ontdek en beskryf. “Personal knowledge about education and society is acquired in part from experience and in part from corporate bodies of knowledge ...” (Keeves, 1988:21). Die wêreld van wetenskap sluit onder andere meesters- en doktrale studie in. In hierdie studie het die navorser oorgegaan tot die tweede wêreld van kennis toe die algemene probleem in die eerste wêreld van kennis geformuleer is as ’n spesifieke probleem, naamlik waardeopvoeding onder ’n spesifieke groep leerders, sogenaamde “risiko-leerders”, in ’n afgebakende gebied, naamlik die Wes-Kaap.

1.5.1.3 Wêreld drie: Meta-kennis (kritiese denke)

Mense reflekteer gewoonlik oor hulle optrede. In die wêreld van wetenskap is refleksie en selfkorrigerende optrede oorheersend. Vrae waarmee die navorser gedurig besig is, is onder andere watter navorsingsontwerp gebruik moet word en watter metode(s) en metodologie die geskikste sal wees.

Hierdie refleksie het oor die jare aanleiding gegee tot die ontwikkeling van meta-dissiplines soos die metodologie en filosofie van die wetenskap, navorsingsetiek en die sosiologie en geskiedenis van wetenskap. “The products of the human mind that are built into a corpus of knowledge form World 3” (Keeves, 1988:21).

Wanneer daar oor metodologie en metodes van navorsing besin word, word daar in Wêreld twee en drie van kennis beweeg. In hierdie wêreld word na kritiese denke, die soeke na suiwer kennis en interpretasie van die onderwerp gestreef. Refleksie hieroor lei tot ’n beskrywing van die verskillende paradigmas wat die basis van navorsingsmetodologie vorm. Die navorser het in Wêreld drie van kennis inbeweeg toe sy die leerders se reaksie op karakteropvoeding geïnterpreteer het en krities daarvoor gereflekteer het hoe sy haar eie opvoedingspraktyk kan verbeter. Die siklusse in aksie-navorsing waar selfrefleksie en kritiese evaluering van strategieë voortdurend tot ’n verfyning en verbetering van die navorser se eie opvoedingspraktyk gelei het, het ook in die derde wêreld van kennis plaasgevind.

“It should be noted that World 3 also contains works of art, music and literary writings that are parts of the world of shared knowledge” (Keeves, 1988:21).

1.5.2 Metodologie

“... the choice of the most appropriate methodology is largely determined by the epistemic ideal or goal that is set for science” (Mouton, 1996:35).

In hierdie studie gaan ek nou betrokke wees by die leerders met wie ek beoog om te werk, asook kollegas se insette vra vir nodige terugvoer en nuwe idees. Aan die einde van my studie beoog ek om 'n plan van aksie te kan voorstel waarmee 'n verandering in klaskamerpraktyk teweeg gebring kan word om karakteropvoeding te kan implementeer of nog beter te kan toepas. Daarom is ek van mening dat kwalitatiewe navorsing, interpretivisme en 'n kritiese ondersoek die beste metodologieë is vir die studie wat ek wil onderneem.

1.5.2.1 Kwalitatiewe navorsing

In my navorsing wil ek betrokke raak by die leerders met wie ek beoog om te werk. Ek wil deur middel van gesprekke en observasie sien watter invloed karakteropvoeding op hulle optrede en denke het. Daarom beskou ek kwalitatiewe navorsing as 'n gepaste metodologie waarvolgens ek my navorsing kan beplan en doen.

“Kwalitatiewe navorsing” is die generiese benadering in sosiale navorsing waar die navorser 'n lid van die binnekring (“insider”) is. Kwalitatiewe navorsers probeer om menslike gedrag te bestudeer vanuit die perspektief van 'n ingeligte. Die navorsingsdoel word gedefinieer as “om te beskryf” of “om te verstaan”, eerder as om te verduidelik of te voorspel. Navorsingsmetodes is daarop gerig om na aan en in kontak met die navorsingsvoorwerp te bly. Daarom word observasiemetodes soos ongestruktureerde onderhoude, deelnemersobservasie en die gebruik van persoonlike dokumente dikwels gebruik (Babbie en Mouton, 2001:646).

Le Grange (2000:193) voer aan dat die onderskeid wat tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing getref word, sy oorsprong het in die positivistiese-interpretivistiese-verdeeldheid. Aangesien navorsing van menslike gedrag nie, soos in die natuurwetenskappe, objektief verklaar kan word nie, is kwalitatiewe navorsing toenemend aan interpretivistiese gekoppel. Die rede is duidelik, want interpretivistiese is ook, soos kwalitatiewe navorsing, daarop gemik om te verstaan en menslike gedrag te beskryf deur direk betrokke te raak en te identifiseer met die navorsingsvoorwerp.

Die navorser se subjektiewe betrokkenheid word verder verduidelik deur Wolcott (in Le Compte, Millroy en Preissle, 1992:19). Wolcott kategoriseer die dataversamelingstegnieke in kwalitatiewe navorsing onder kyk, vra en beoordeel, aangesien dit die alledaagse woorde is vir die handeling wat onderneem word, en voeg by:

“For ... pedagogical purposes, the labels I have chosen to use here are *experiencing*, with emphasis on sensory data, particularly watching and listening; *enquiring*, in which the researcher’s role becomes more intrusive than that of a “mere observer”; and *examining*, in which the researcher makes use of materials prepared by others.”

Kwalitatiewe navorsers se benadering tot begrippe spreek van ’n bereidheid om aan te pas en eie vooropgesette idees prys te gee, of anders gestel –

“Vir die kwalitatiewe navorser is *konsepte* en *konstrukte* betekenisvolle woorde wat self in eie reg ontleed kan word om sodoende tot ’n verdieping van die begrip oor ’n bepaalde verskynsel te kom. Die kwalitatiewe navorser sal heel dikwels in die beskrywing van ’n verskynsel selfs ’n etimologiese analise van die begrip ... doen” (Mouton, 1990:164).

Die navorser se persoonlike betrokkenheid by die area van navorsing het ’n invloed op die navorsingstaal waarin die bevindings weergegee word.

“Woorde soos ‘betekenis’, ‘ontdek’ en ‘verstaan’ word gebruik en

dus raak die taal persoonlik informeel, en is dit gebaseer op definisies wat gedurende die ondersoek ontstaan het. Dus mag die taal van die studie in die eerste persoon en persoonlik wees” (Creswell in Kotze, 2005:18).

Samevattend tot bogenoemde noem Burgess (1985:4, 5) kenmerke van kwalitatiewe navorsing wat almal in ’n mindere of meerdere mate by die navorsing betrokke is:

- alhoewel die fokus tydens navorsing op mense is, word die bevindings in ’n sosiale, kulturele en historiese raamwerk weergegee;
- navorsing word binne ’n teoretiese raamwerk gedoen;
- navorsing word binne die sosiale situasie gedoen;
- die belangrikste navorsingsinstrument is die navorser self;
- ongestruktureerde of informele onderhoude maak deel uit van die observasies;
- persoonlike dokumente kan moontlik tot diepte en agtergrond van die studie bydra;
- verskillende ondersoekmetodes kan gebruik word om die kwalitatiewe navorsingsmetodes te komplementeer;
- die keuse van materiaal wat versamel en geanaliseer word, is die gevolg van die ondersoek wat gedoen word;
- die navorser wil so min moontlik inbreuk maak in die lewe van die mense met wie hy werk;
- mense oor wie besin en geskryf word, moet in ag geneem word;
- etiese kwessies moet in gedagte gehou word wanneer daar met sensitiewe inligting gewerk word; en
- die navorser gee terugvoer aan die mense wat by sy navorsing betrokke is.

Ten slotte, in die besinning oor kwalitatiewe navorsing is dit waardevol om in gedagte te hou dat kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing nie as teenoorgesteldes van mekaar gesien behoort te word nie, aangesien daar elemente van die een in die ander teenwoordig is. Le Grange (2000:194)

beweer dat die twee terme (kwalitatiewe navorsing en kwantitatiewe navorsing) etimologies teenoor mekaar gestel kan word, maar dat hierdie twee terme in die praktyk eerder dui op die gebruik van data as op paradigmas van navorsing. Dié outeur sê voorts: “I accept that many researchers who describe their work as ‘qualitative research’ may incorporate methods traditionally located in the quantitative camp.” Le Grange (2000:194) verkies die term *post-positivisme* om kontemporêre navorsing in opvoedkunde te beskryf.

1.5.2.2 Interpretivisme

Interpretasie is afgelei van die hermeneutiek, wat ’n stelselmatige, wetenskaplike benadering is om tot insig te kom. Die term *hermeneutiek* stam van die Griekse woord *hermeneúein* af, wat drie betekenisse het: om eksplisiet te maak (uitdrukking te gee aan), om bekend te maak (te verduidelik) en om te vertaal (te interpreteer) (Danner en Van Wyk, 2004:26).

Aanvanklik is die hermeneutiek gebruik om Bybelse skrifgedeeltes te interpreteer, maar die metodologie daarvan is aan die begin van die twintigste eeu ook gebruik om menslike gedrag te interpreteer. Max Weber was ’n leier op hierdie gebied en hy het die verskil nagevors tussen die natuurwetenskaplike tradisie en die hermeneutiese tradisie waarvolgens menslike gedrag verstaan word. Die groot verskil in die twee benaderings is dat die natuurwetenskappe gebruik maak van metodes wat “van buite” (objektief) verduidelik (“erklären”) word. In die menswetenskappe word insig verkry deur met die mense te identifiseer. Hierdie benadering is subjektief van aard en daar word tot kennis gekom deur te verstaan (“verstehen”) (Connole, 1993:19). Kelchtermans en Schratz (in Waghid, 2002:47) is van mening dat “...(i)n opposition to positivist inquiry, interpretive inquiry view(s) the human being as a subject of knowledge principally capable of reflection, (potential) rationality, discursive communication, and social interaction”.

Wanneer van die interpretivisme gebruik gemaak word, neem die navorser

alledaagse ervarings as onderwerp om te ondersoek en stel nader ondersoek in oor hoe betekenis gekonstrueer word en hoe sosiale interaksie in sosiale praktyke plaasvind. Die navorser interpreteer hierdie situasies deur subjektief daarmee om te gaan (Scott en Usher, 1999:25). Die interpretivisme is ideaal vir die studie wat ek wil doen.

“Interpretivism is a popular approach to research for educators, because ... it seems to offer a more fruitful and ‘human’ way of doing research. This is reinforced by the focus on everyday practices which offers a great deal of scope for classroom research...” (Scott en Usher, 1999:30).

In my omgang met die leerders behoort ek te kan sien hoe hulle reageer op karakteropvoeding en ek kan dit interpreteer in die lig van hulle persoonlikhede, hulle huislike agtergrond, die interaksie tussen my en hulle en tussen die leerders onderling. “(S)ocial reality can only be understood by understanding the subjective meanings of individuals” (Carr en Kemmis, 1986:86).

Volgens Waghid (2002:46,47) behoort interpretatiewe ondersoek twee resultate op te lewer:

- die individu moet eers tot begrip van hom-/haarself kom voordat daar tot sosiale interpretasie oorgegaan kan word; en
- verduidelikings en interpretasies behoort deursigtig te wees sodat daar geen dieper begrip van gebeure verberg word nie.

Kritiek teen die interpretivisme behels dat dit te subjektief is (Carr en Kemmis, 1986:94; Scott en Usher, 1999:25). In antwoord hierop kan aangevoer word dat dit, hoewel subjektief, tog ’n wetenskaplike alternatief verskaf vir navorsing wat steeds epistemologies regverdigbaar is, dus “... approaches that are still scientific but not positivistic and not captured by the realist metaphysic” (Scott en Usher, 1999:25). Ödman (in Keeves, 1988:68) wys ook daarop dat menslike oordeel wel meer vaag is as bv. statistiek, maar daar is kennis wat

lank reeds in verwante vakrigtings bestaan, soos byvoorbeeld voorkennis van die vakgebied en interpretasie van die werklikheid. 'n Afwykende interpretasie behoort daarom gekenmerk te word as anders en moet dadelik bevraagteken word. "The main principle for this is the canon of the 'hermeneutical circle': the parts and the whole must be checked against each other" (Ödman,1988:68). Volgens Scott en Usher (1999:30) is die hermeneutiese sirkel egter nie vir alle opvoeders aanvaarbaar nie. Volgens dié outeurs kan interpretivisme vir opvoeders wat 'n verskil wil sien, problematies wees aangesien interpretivisme die wêreld eerder wil verstaan as om dit te verander. "Interpretive approaches do not prescribe for action...interpretations merely inform teachers about the nature, consequences and contexts of past action ..." (Carr en Kemmis, 1986:152).

1.5.2.3 Kritiese ondersoek

Ek wil nie slegs ondersoek wat die leerders se reaksie op karaktervorming gaan wees nie. Ek wil graag 'n verandering teweeg bring met my ondersoek, óf deur verdere studie, óf deur my klaskamerpraktyk aan te pas of heeltemal te verander. Daarom is dit ook nodig dat ek 'n kritiese benadering sal volg in my ondersoek na karakteropvoeding by risiko-leerders.

Die kritiese teorie kan teruggevoer word na die werk van Karl Marx in die negentiende eeu. Marx se fundamentele kritiek teen die intellektuele van sy tyd was dat hulle net die wêreld geïnterpreteer het en dit nie verander het nie. "To adapt Marx: the aim is not only to explain or understand society, but to change it for the better" (Babbie en Mouton, 2001:34). Die transformatiewe en emansipatoriese motiewe van die kritiese teorie is die eerste keer in die 1960's deur Jurgen Habermas en later in die 1970's en 1980's deur Brian Fay duidelik verwoord (Babbie en Mouton, 2001:34). Carr en Kemmis (1986:133) som Habermas se werk soos volg op:

"Habermas has ... developed the idea of a critical social science that can be located 'between philosophy and science'. The critical approach, while sharing features of the interpretive, adds a further

dimension, which focuses on the potential for understandings of human action to be distorted. Knowledge becomes emancipatory, enabling both researcher and researched to free themselves from limiting social forces. There is a strong emphasis on social action as an outcome of the research process” (Connole, 1993:20).

Die woord *emansipasie* kan bykans sinoniem met kritiese ondersoek gebruik word. Babbie en Mouton (2001:39) voer aan:

“(T)he difference between the critical researcher and the qualitative researcher is not to be found in the use of different methods and techniques, but rather in the insistence of the critical researcher on engaged research with the ultimate aim of social relevance, individual empowerment and, ultimately, political emancipation.”

In ooreenstemming met Habermas bevestig Waghid (2002:51) die emansipatoriese dimensie van kritiese ondersoek en hy voeg by dat kritiese ondersoek selfrefleksie aanmoedig. Habermas (in Babbie en Mouton, 2001:35) voer aan: “... (self-reflection) releases the subject from dependence on hypostatized powers. Self-reflection is determined by an emancipatory cognitive interest”.

Waghid (2002:51) verwys ook na Habermas wanneer hy beweer dat kritiese ondersoek gegrond moet wees in die organisasie van verligting (“Enlightenment”). Hierdie organisasie het drie dimensies: Die eerste dimensie is die “ideale pedagogiese spraaksituasie”. Opvoeding is nie indoktrinasie nie, en daarom is wedersydse kommunikasie van so ’n aard dat die een party nie die ander domineer nie. Opvoeders en onderwysers wat van karakteropvoeding gebruik maak om waardes te vestig, word dikwels daarvan beskuldig dat hulle indoktrineer. Daarom is die beklemtoning van wedersydse kommunikasie in die eerste dimensie belangrik vir die studie.

Die tweede dimensie is die hervorming van instellings. Kritiese ondersoek behoort te lei tot die desentralisering van administrasie en die bevryding van

burokrasie. In 'n skoolopset sou dit beteken dat 'n skool deur die gemeenskap beheer word, m.a.w. wanneer ontoereikende skooladministrasie moet verander, kan die rol van ouers en opvoeders as beheerliggaamslede nie geïgnoreer word nie .

Die derde dimensie van Habermas se kritiese ondersoek is die organisasie van aksie. Kommunikatiewe interaksie tussen rolspelers behoort te lei tot “nuwe kennis” wat aanleiding gee tot 'n proses van verandering. In Habermas (1978:371) se eie woorde:

“Compared with the technical and practical knowledge ... the *emancipatory interest in knowledge* has a derivative status. It guarantees the connection between theoretical knowledge and an ‘object domain’ of practical life which come into existence as a result of systematically distorted communication and thinly legitimated repression. The type of action and experience corresponding to this domain is, therefore, also derivative.”

Waghid (2002:51) voeg hierby: “They do something about it. They act.”

1.5.3 Metodes

Punch (1998:21) waarsku dat navorsers daarteen moet waak om nie die navorsingsmetode belangriker te ag as die navorsingsinhoud nie. Navorsers kan maklik so begeester raak met die metode dat die onderwerp van navorsing verander word om by die gekose metode(s) aan te pas. Die navorser benodig daarom 'n deeglike kennis van verskeie metodes sodat 'n verantwoordelike besluit geneem kan word by die keuse van metode.

“I use the term *methodolatry*, a combination of *method* and *idolatry*, to describe a preoccupation with selecting and defending methods to the exclusion of the actual substance of the story being told. Methodolatry is the slavish attachment and devotion to method that so often overtakes the discourse in the education and human

service fields” (Janesick in Punch, 1998:21).

Die metodes wat ek beoog om in hierdie navorsing te gebruik, is aksienavorsing, konseptuele analise en literatuurstudie. Daar word meestal op aksienavorsing gefokus aangesien die studie ten doel het om (hoewel op klein skaal) ondersoek in te stel na ’n aktuele probleem wat in die opvoedingspraktyk bestaan. Deur aksienavorsing as metode te gebruik, word leerders sowel as kollegas betrek in die proses waarin die navorser en die praktyk van navorsing groei en ontwikkel.

1.5.3.1 Aksienavorsing

“Action research focuses on solving real-life problems. The focus of the inquiry is determined by what the participants consider important, what affects their daily lives” (Greenwood en Levin, 1998:76).

Die populariteit van hierdie metode lei egter soms daartoe dat opvoedkundige navorsers die benaming *aksienavorsing* verkeerdelik toeken aan studie wat paradigmatisies glad nie met aksienavorsing ooreenstem nie.

“Indeed, it can be argued that some of what passes for action research today is not action research at all but merely a species of field experimentation or “applied” research carried out by academic or service researchers who co-opt practitioners into gathering educational data *about* educational practices for them” (Kemmis, 1988:48).

Kurt Lewin word beskou as die persoon wat die term *aksienavorsing* (teen 1946) die eerste keer gebruik het om ’n metode te beskryf waardeur kennis van ’n sosiale stelsel gegenereer kan word terwyl daar terselfdertyd gepoog word om die stelsel te verander (Babbie en Mouton, 2001:63). Lewin het die proses beskryf met inagneming van beplanning, feiteversameling, en die uitvoering van planne. Dit kan moontlik daarna nodig wees om die oorspronklike plan te verander en dan weer deur die hele proses te

gaan (Kemmis, 1988:42).

Lewin se aanvanklike aksienavorsing was daarop gerig om mense se houdings en optrede op verskeie sosiale terreine te verander (bv. vooroordeel en intermenslike verhoudinge direk ná die Tweede Wêreldoorlog). Sy idees is egter spoedig ook in die opvoedkunde gebruik (Kemmis, 1988:43).

Aksienavorsing soos ons dit vandag ken, word deur Zuber-Skerritt (1996:3) gedefinieer as "... collaborative, critical and self-critical inquiry by practitioners (e.g. teachers, managers) into a major problem or issue or concern in their own practice". Die probleem word opgelos deur spanwerk en deur 'n sikliese proses van:

1. beplanning van strategie;
2. aksie (implementering van die strategie);
3. observasie, evaluering en self-evaluering; en
4. kritiese en self-kritiese refleksie oor die resultate van stappe 1 tot 3 en die neem van besluite oor die volgende siklus van aksienavorsing, m.a.w. hersiening van die plan, gevolg deur aksie, waarneming en refleksie (Zuber-Skerritt, 1996:3).

Winter (1996:14) beskryf aksienavorsing as 'n metode om professionele geleenthede te ondersoek. Dit skakel praktyk en die analise van praktyk in 'n produktiewe en voortdurend ontwikkelende reeks aksies ineen. Die navorser en deelnemers werk saam as kollegas. "It is about the nature of the learning process, about the link between practice and reflection, about the process of attempting to have new thoughts about familiar experiences, and about the relationship between particular experiences and general ideas."

Kemmis (1988:42) wat deur Zuber-Skerritt (1991:xiii) gesien word as een van die navorser wat aksienavorsing verder ontwikkel het, beweer:

"Action research is a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social (including educational) situations in order to improve the rationality and justice of (a) their own social or

educational practices, (b) their understanding of these practices, and (c) the situations in which the practices are carried out...In terms of method, a self-reflective spiral of cycles of planning, acting, observing, and reflecting is central to the action research approach.”

Lewin (in Kemmis,1988:43) noem drie karakteristieke eienskappe van aksienavorsing:

- dit het 'n deelnemende karakter en deelnemers aan die proses is almal aktief besig om saam te werk aan dieselfde doel;
- dit spruit voort uit demokratiese aansporing; en
- dit dra terselfdertyd by tot sosiale wetenskap en sosiale verandering.

Denscombe (1998:57,58) voeg verdere karaktereieskappe by:

- aksienavorsing is prakties; dit spreek kwessies in die werklike situasie aan; en
- verandering word beskou as 'n integrale deel van die navorsing.

Zuber-Skerritt (1991:xiv) sien die onderstaande as bykomende karakteristieke eienskappe:

- emansipasie vind plaas aangesien alle deelnemers in die proses ewe belangrik is;
- interpretasie van die situasie maak deel uit van die oplossing; en
- kritiese denke lei tot verandering in sosio-politieke beperkings.

Carr en Kemmis (1986:182) onderskei tussen drie tipes aksienavorsing, nl. (a) tegniese, (b) praktiese en (c) emansiperend. Dié drie tipes word kortliks soos volg omskryf: *Tegniese aksienavorsing* het ten doel om die effektiwiteit van die opvoedingspraktyk of bestuurspraktyk te verbeter. *Praktiese aksienavorsing* het dieselfde doelwit as tegniese aksienavorsing, maar voeg by dat die deelnemers ook tot beter begrip sal kom van die kwessie wat ondersoek word. Professionele ontwikkeling deur alle betrokkenes word ook hier ten doel gestel. *Emansiperende aksienavorsing* voeg by al bogenoemde

dat die stelsel self moet verander of dat daar aan belemmerende omstandighede aandag gegee sal word. Bowenal moet deelnemers bemagtig word en moet hulle selfvertroue kry dat hulle die vermoë het om 'n situasie te kan verander.

Die ideaal is om emansiperende aksienavorsing te doen, maar in hierdie studie gaan ek hoofsaaklik praktiese aksienavorsing doen. Die studie het ten doel om my opvoedingspraktyk, sowel as dié van my kollegas, te verbeter.

Aksienavorsing pas by die metodologie wat ek beoog om in hierdie studie te gebruik. Dit is *kwalitatief*, aangesien ek as onderwyser die leerders se reaksie op karakteropvoeding wil bestudeer, verstaan en beskryf; ons is dus medewerkers in die situasie. Dit is *interpretivisties*, aangesien ek die “situasie wil interpreteer deur subjektief daarmee om te gaan” (Scott en Usher, 1999:25). Deur my interpretasie en gevolglike aksies te evalueer, wil ek tot beter begrip kom watter optrede die effektiwste is in karaktervorming. Aksienavorsing is ook *krities*. Ek wil nie net die situasie ten opsigte van waardeopvoeding (in hierdie geval d.m.v. karakteropvoeding) beter verstaan en verklaar nie; ek wil ook 'n verandering teweeg bring sodat waardeopvoeding nog meer effektiw kan plaasvind by risikoleerders. Deurdat ek tot beter begrip kan kom deur die sikliese proses van aksienavorsing, hoop ek om beter planne te maak sodat 'n verandering in waardeopvoeding kan plaasvind. Die teenwoordigheid van al drie dimensies van Habermas se kritiese ondersoek, sal verseker dat die navorser, die leerders en kollegas as deelnemers aan sosiale verandering almal by die ondersoek baat sal vind.

1.5.3.2 Literatuurstudie

Ter aanvulling van aksienavorsing word beoog om heelwat inligting vir die navorsing uit literatuurstudie te verkry. Waardeopvoeding en veral karakteropvoeding word krities bestudeer deur inligting verkry uit boeke, koerantartikels, artikels uit vaktydskrifte sowel as artikels beskikbaar op die internet. “The review of the literature involves locating, reading, and

evaluating reports of research as well as reports of casual observation and opinion that are related to the ... research project” (Borg en Gall, 1983:141). Anderson (1990:98) gebruik die woorde *dataversameling*, *analisering* en *interpretering*.

Die doel van die literatuurstudie is om ’n wetenskaplike basis te hê waarop voortgebou kan word deur praktiese werk en waarvolgens ondersoek kan word hoe ervaring in die praktyk ooreenstem (of nie) met vorige navorsing (Denscombe, 1998:233). Nog ’n rede waarom literatuurstudie ’n belangrike komponent van hierdie en ander navorsing uitmaak, is dat die integrasie en assimilasie van inligting en vorige navorsers se bevindings noodsaaklik is. “Unless the research findings from many ... individual studies are incorporated within appropriate theories, it is virtually impossible ... to assimilate knowledge in a particular field of specialization” (Good, 1972:126). Op magister-vlak word daar van die navorser verwag “... (to) become familiar with the basic works related to a field of research” (Anderson, 1990:97). Die navorser moet egter daarteen waak om nie onverwante of irrelevante navorsing te betrek bloot omdat dit beskikbaar is nie. ’n Kritiese ingesteldheid by die navorser is dus noodsaaklik.

Daar sal in hierdie navorsing van beide primêre en sekondêre bronne gebruik gemaak word ten einde te verseker dat ’n gebalanseerde beeld van waardeopvoeding verkry word.

Primêre bronne verwys na daardie bronne waar die skrywer direk by die navorsing betrokke was en dus uit persoonlike ondervinding skryf. Veral die werk van Lickona (1991, 1993, 1996) en Heath (1994) wat in hierdie navorsing gebruik word, val in hierdie kategorie. Deur die bestudering van primêre bronne word verseker dat die sekondêre bronne wat gebruik word, nie deur vereenvoudiging of ’n skrywer se eie insig die werk van die oorspronklike skrywer verarm het aan betekenis nie (Borg en Gall, 1983:141, 142).

Sekondêre bronne verwys na daardie bronne waar die skrywer nie self by die navorsing betrokke was nie en bloot ander navorsers se werk saamvat en beskryf. Die voordeel hiervan is dat baie navorsers se werk in een bron vervat word en dit dus maklik is om 'n geheelbeeld oor die onderwerp te kry. Heelwat van die bronne wat gebruik sal word, val in hierdie kategorie.

Anderson (1990:46-48) verwys na ses tipes kennis wat by navorsing gebruik kan word:

- (a) *historiese kennis*: die geskiedenis van die betrokke navorsingsveld. In hierdie navorsing sal gefokus word op waardeopvoeding in die verlede, sowel as verskillende modelle van waardeopvoeding en die ontstaan daarvan;
- (b) *aksiologiese kennis*: kennis wat as vanselfsprekend aanvaar kan word. Dit is die werk van navorsers wat uit persoonlike ondervinding skryf. Dit is primêre kennisbronne;
- (c) *teoretiese en konseptuele kennis*: die gevolg van kritiese analise van vorige navorsing;
- (d) *voorafgaande navorsing*: studies wat reeds in die betrokke navorsingsveld onderneem is. Ek beoog om van laasgenoemde studies (ander magistertesisse en doktorale proefskrifte) soos dié van Groenewald (1984), Hattingh (1991), Sonn (1999), Van Wyk (2004), Kotze (2005) en Zealand (2005) gebruik te maak;
- (e) *oorsig oor voorafgaande navorsing*: ander navorsers het al voorafgaande studies gelees en gekritiseer/beoordeel. Die insig waartoe hulle gekom het en die onderlinge verbande tussen inligting is van groot waarde wanneer 'n navorser literatuurstudie doen; en
- (f) *akademiese debat*: daar word dikwels diskoers gevoer oor nuwe redenasies in 'n veld van navorsing. Resente artikels in vaktydskrifte reflekteer hierdie jongste debatte.

“In conclusion, a thorough knowledge of the field being investigated is essential ... You cannot do justice to a topic in the absence of knowledge of what has gone on before” (Anderson, 1990:57). Die doel van hierdie

literatuurstudie is dus om *vanuit* bestaande kennis te werk sonder om slegs weer te gee wat reeds oor die onderwerp geskryf is. Vanuit literatuurstudie hoop ek om tot nuwe insig te kom en dit dan tot bestaande kennis by te voeg.

1.5.3.3 Konseptuele analise

“Een van die opvallendste eienskappe van geesteswetenskaplike teorieë en modelle is die voorkoms van hoogs abstrakte en veelsinnige begrippe. Geesteswetenskaplike navorsing moet onwillekeurig gebruik maak van begrippe soos waardes, kultuur, vryheid, ... en vele meer” (Mouton en Marais, 1990:62). Aangesien begrippe wat verskeie verwarrende betekenisse kan hê, ook deel van hierdie studie uitmaak, is dit belangrik om van konseptuele analise gebruik te maak om moontlike misverstand uit die weg te ruim. Voordat 'n kort verduideliking volg van wat onder *konseptuele analise* verstaan word, is dit goed om eers die woorde *begrip* en *analise* te beskou.

Volgens Denscombe (1998:239) is 'n begrip 'n basiese idee wat eerder abstrak en universeel is as wat dit konkreet en spesifiek is. Begrippe is boublokke wat die essensie van iets, soos bv. liefde, vasvat. Hierdie definisie word uitgebrei deur Hirst en Peters (1998:29) wat aanvoer dat woorde in verskillende kontekste verskillende betekenisse kan hê en dat interpretasie van woorde van mens tot mens verskil. Hulle definieer 'n begrip soos volg:

“As ... our understanding of what it is to have a concept covers both the experience of grasping a principle *and* the ability to discriminate and use words correctly ... there is ... a tendency to rely on this publicly observable criterion of having a concept.”

Kotze (2005:61) vat bogenoemde definisies saam en voer aan: “Begrippe kan slegs verstaan word in verhouding tot ander begrippe en die manier waarop hierdie verskillende begrippe gebruik word.”

Wanneer 'n begrip geanaliseer word, word die gebruik van die woorde (woordkeuse) ondersoek om vas te stel watter beginsel(s) daaragter lê (Hirst

en Peters, 1998:30). Die HAT (Odendal en Gouws, 2005:47) beskryf *analise* as “Skeiding in dele om die samehang te kan begryp; ontleding ...” Denscombe (1998:239) beskryf ook hierdie proses as die opbreek van iets in sy samestellende dele. *Analise* behels dus dat die navorser eers tot begrip kom van watter dele (of begrippe) die begrip konstitueer.

Konseptuele analise is dus meer as slegs die definisie van woorde. Die begrip moet bestudeer word in sy verhouding tot ander woorde wat ongeveer dieselfde betekenis kan hê, asook hoe dit in verskillende sinne gebruik kan word. Dit behels refleksie oor die taalkundige en nie-taalkundige betekenis wat aan die woorde (begrippe) geheg kan word (Hirst en Peters, 1998:33).

Daar word in hierdie studie beoog om begrippe soos *waardes*, *waardeopvoeding* en *risikoleerders* deur konseptuele analise in ’n bepaalde konseptuele raamwerk te analiseer en te definieer, sodat daar geen misverstand in die interpretasie van die skrywer se oorspronklike bedoeling kan wees nie.

1.6 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om:

- uit die literatuur meer te wete te kom van risiko-jeug;
- verskeie uiteenlopende modelle van waardeopvoeding krities-evaluerend te bestudeer;
- karakteropvoeding deeglik en krities te bestudeer;
- die Manifest oor Waardes, Opvoeding en Demokrasie krities te bestudeer en die versoenbaarheid daarvan met karakteropvoeding in skoolpraktyk te ondersoek;
- deur aksienavorsing my opvoedingspraktyk te verbeter deur in sikliese prosesse te reflekteer oor karakteropvoeding in my klas en deur van die professionele insette van my kollegas gebruik te maak; en
- tot ’n slotsom te kom wat my in staat sal stel om die leemtes in my opvoedingspraktyk te identifiseer sodat ek kan weet waar om verder te

verbeter.

1.7 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE

In hoofstuk 2 word daar gefokus op waardeopvoeding in die algemeen. In dié hoofstuk sal hoofsaaklik van literatuurstudie gebruik gemaak word. Deur bestudering van die literatuur en van dagblaaie word ondersoek ingestel na die redes waarom waardeopvoeding noodsaaklik is. Daar word ook gefokus op sigbare tekens dat die moderne jeug gedrag openbaar wat 'n verval van waardestelsels toon. Daarna word verskillende modelle van waardeopvoeding krities bespreek en geëvalueer.

In hoofstuk 3 word karakteropvoeding bespreek. Verskillende definisies en modelle van karakteropvoeding gaan bestudeer word. Die klem val ook op die keuse van waardes wat in karakteropvoeding by leerders gevestig word, asook op die rol en verantwoordelikhede van die onderskeie rolspelers. Karakteropvoeding behoort suksesvol deel van die kurrikulum uit te maak om sinvol deel te kan uitmaak van die leerder se skooldag; daarom word die kurrikulum bestudeer word om te bepaal of karakteropvoeding sinvol daarby betrek kan word. Die hoofstuk word afgesluit met kritiek teen karakteropvoeding, asook reaksie daarop.

Hoofstuk 4 gebruik literatuurstudie om die regeringsmanifes aangaande waardeopvoeding te bespreek. Die manifes word krities beskou en enkele opmerkings oor die toepaslikheid daarvan (al dan nie) in die praktyk sal gemaak word. In hoofstuk 4 word observasies wat tydens aksienavorsing gemaak is, ook bespreek. Die sukses van karakteropvoeding, suksesvolle momente en aktiwiteite word toegelig en leemtes in die model van waardeopvoeding word bespreek.

In die slothoofstuk, hoofstuk 5, word oor die navorsingsmetodologie en navorsingsmetodes nagedink, leemtes in die studie geïdentifiseer en moontlikhede vir verbetering en verdere studie word genoem.

1.8 SAMEVATTING

Die situasie in baie skole lyk nie goed nie, aangesien baie leerders met negatiewe waardes skool toe kom en dit vir medeleerders en die onderwysers uiters moeilik maak om sinvol met onderrigmateriaal om te gaan. Die begrip *risiko-leerders* word pertinent genoem omdat leerders met groot probleme in alle skole teenwoordig is, in sommige skole net meer as in ander. Die probleem wat ondersoek gaan word, is hoe om positiewe waardes by hierdie leerders te vestig en dit met hulle in te oefen sodat dit deel van hulle waardestelsel kan word. Is dit hoegenaamd moontlik?

Aangesien hierdie studie plaasvind deur persoonlike betrokkenheid by die situasie, en met die doel om verandering teweeg te bring (te emansipeer), is kwalitatiewe navorsing, interpretivisme en kritiese ondersoek die beste metodologie om hierdie studie in te rig. Voortvloeiend hieruit is aksienavorsing, literatuurstudie en konseptuele analise die beste metodes om te volg. Hierdie tweede en derde wêreld van kennis het ten doel om uiteindelik my opvoedingspraktyk te verbeter en lig te werp op die probleme wat tans in die skoolsituasie ervaar word.

HOOFSTUK 2

WAARDEOPVOEDING

Schools cannot be ethical bystanders at a time when our society is in deep moral trouble. Rather, schools must do what they can to contribute to the character of the young and the moral health of the nation (Lickona, 1991:5).

2.1 INLEIDING

Morele opvoeding is so oud soos opvoeding self. “Character education is at least as old as recorded history. Its advent probably coincides with the beginning of civilization, for it is difficult to sustain a civilization without it” (Titus, 1994). Regdeur die geskiedenis gaan die kognitief-akademiese ontwikkeling van kinders en die vorming van karakter hand aan hand. Lickona (1991:6) wys daarop dat daar reeds in Plato se tyd besef is dat ’n slim, geleerde persoon nie noodwendig ’n goeie lid van die samelewing is nie en daarom was waardeopvoeding deel van die onderrig van daardie tyd. “The highest goal in all of education, Plato believed, is knowledge of the Good ... the Form of the Good provides the ultimate standard by means of which we can apprehend the reality of everything that has value” (Plato, s.a.) Kilpatrick (1992:27) skryf treffend: “Plato ... believed that children should be brought up in such a way that they would fall in love with virtue”. Aristoteles het ook goeie gewoontes en die vertoon van deugde as kenmerkend van ’n goeie karakter beskou. “More than two millennia have passed since Aristotle referred to ‘virtues’ ... (today) (t)he development of good character is at the heart of values education programs (Titus, 1994).

Omdat waardes soos deugzaamheid en menswaardigheid net so belangrik is as intelligensie, geletterdheid en kennis, wou opvoeders deur die geskiedenis landsburgers opvoed wat hulle intelligensie sou gebruik om ’n beter wêreld vir hulleself en ander te skep (Lickona, 1991:6). Hierdie siening word vandag ook in Suid-Afrika gehuldig, soos dit blyk uit die Manifest oor Waardes, Opvoeding en Demokrasie (DvO, 2001:iv):

“Inculcating a sense of values at school is intended to help young

people achieve higher levels of moral judgement. We ... believe that education does not exist simply to serve the market, but to serve society ... Enriching the individual ... is, by extension, enriching the society too.”

Dis belangrik om daarop te let dat waardeopvoeding gaan om die ontwikkeling van die individu, maar ook om die ontwikkeling van die rol wat hy in die samelewing gaan speel. “The promotion of values is important not only for the sake of personal development, but also to ensure that a national South African identity is built on values ...” (Müller, 2004:167). In ’n demokrasie is dit eweneens belangrik dat die individu ’n positiewe waardestelsel sal hê. Veral in ’n gemeenskap soos Suid-Afrika waar diverse godsdienste, tale, kulture en gebruike verteenwoordig word, is dit belangrik dat elke persoon sal weet hoe om te kies tussen verskillende waardes en lewenswyses waarmee hy gekonfronteer word. Daar word ook van mense verwag om gesonde oordele aangaande hulleself en hulle mede-Suid Afrikaners te maak en te kan oordeel wat die beste is vir hulleself en vir die samelewing. “(T)he success of democracy rests on the good character and right reason of people” (Hersh, Miller en Fielding, 1980:13).

2.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK

In hierdie hoofstuk word die onderstaande beoog:

- ’n ondersoek na redes waarom waardeopvoeding veral vandag noodsaaklik is; en
- ’n kritiese bespreking van verskillende modelle van waardeopvoeding.

2.3 REDES WAAROM WAARDEOPVOEDING NOODSAAKLIK IS

Wanneer ’n samelewing agteruit gaan of probleme ervaar, word dit gewoonlik heel eerste in die jeug se optrede sigbaar. Daar is tien neigings onder vandag se jeug wat aandui dat die moderne samelewing nie ’n gesonde morele klimaat het nie. Hierdie tien tendense word nie net in Amerika nie, maar in

baie ander lande, waaronder Suid-Afrika, waargeneem:

- toename in geweld onder die jeug;
- toenemende oneerlikheid (jok, bedrieg, steel);
- meer disrespek vir ouers, onderwysers en ander gesagstrukture;
- wreedheid onder die portuurgroep;
- toename in hebsug en haatmisdade;
- agteruitgang in taalgebruik;
- afname in werksetiek;
- toename in selfgesentreerdheid, wat gepaard gaan met swakker persoonlike en burgerlike verantwoordelikheid;
- selfvernietigende gedrag soos buitehuwelikse seks, substansmisbruik en selfmoord; en
- toename in etiese ongeletterdheid: morele kennis vervaag en daar word opgetree op wyses wat skadelik is vir die self en ander, sonder om daaraan te dink dat dit verkeerd is (Lickona, 1996:94).

Ter staving van die feit dat hierdie tekens ook in Suid-Afrika voorkom, word 'n kort oorsig oor die voorkoms daarvan uit enkele dagblaaie gegee, asook syfers ter illustrasie wat deur die SAPD beskikbaar gestel is. Volgens inspekteur Henk Roux van die Durbanville Polisiestatie is dit egter belangrik om in ag te neem dat syfers in verband met misdaad, slegs as 'n aanduiding daarvan beskou moet word en nie as 'n 100% akkurate weergawe nie (Spamer, 2005). Die redes daarvoor sluit die onderstaande in:

- Onkunde was in die verlede die oorsaak daarvan dat sake soos verkragting en gesinsgeweld nie by die polisie aangemeld is nie. Namate mense meer ingelig geraak het, het veral vrouens en kinders besef dat hulle nie die omstandighede hoef te verduur nie, en word dié tipe misdaad deesdae meer aangemeld as 'n paar jaar gelede. Dit kan aanleiding gee tot 'n onakkurate verhouding in toename. Sake soos verkragting word dikwels nooit aangemeld nie; daarom is die syfers ook nie verteenwoordigend van die werklike hedendaagse voorkoms nie. Groter vertrouwe in die SAPD lei tot hoër aanmelding van misdade.
- Sommige sake word maande of jare later eers aangemeld. Misdade

aangeteken vir 'n sekere tydperk kan dus vorige tydperke se misdade insluit.

Dit wil voorkom asof geweld al hoe meer onder Suid-Afrikaanse jeug voorkom. Verskeie klagtes word in die Wes-Kaap ondersoek van kinders wat ander kinders seksueel aangerand het: “Seuns leer hulle gedrag van mans en die feit dat hulle ander kinders verkrag, is 'n teken dat die samelewing se psige siek is” (Brits en Merton, 2005:8). Meisies word ook dikwels verkrag deur seuns wat tot bendes toegelaat wil word. Skole se programme oor seksuele geweld is nie naastenby voldoende nie. “Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se Veilige Skole-oproepsentrum het in 2004 581 oproepe oor kindermishandeling ontvang. Bykans 70 van dié oproepe was oor seksuele aanranding. Altesame 33 voorvalle was bewerings oor kinders wat ander kinders gemolesteer het” (Brits en Merton, 2005:8). Mediaberigte tussen 1999 en 2004 toon ook dat seksuele teistering van meisies 'n ernstige probleem in baie skole is. Meer as 30% van alle skoolmeisies is al by skole verkrag (Prinsloo, 2006:305). Statistiek toon dat een uit elke drie kinders verkrag sal word voor die ouderdom 18 jaar (Prinsloo, 2005:5). 'n Voorval is ook al aangemeld waar 'n dertienjarige seun 'n agtjarige meisie ten aanskoue van haar maats in die klas verkrag het (Prinsloo, 2005:5). In die Wes-Kaap is 'n vyftienjarige verdagte in hegtenis geneem nadat hy minstens vier seuns jonger as nege jaar molesteer het. Kort na sy hofverskyning het hy boonop die familieleden van sy beweerde slagoffers met besonderhede van die dade uitgetart (Merton, 2006).

- **Oneerlikheid**

In 2004 is berig oor 'n matrikulant wat na bewering sy selfoon gebruik het om in die eksamen te kul. Volgens mnr. Brian Schreuder van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement is 27 kandidate se uitslae in 2004 nietig verklaar weens eksamenongerymdhede. In twee van die voorvalle het mense hulle as matrikulante voorgedoen en namens matrikulante gaan eksamen skryf (Merton, 2004: n.p.). In 'n Wes-Kaapse kusedorp het kinders van jonger as twaalf jaar deel gehad aan die smokkel van perlemoen deur dit op hulle fietse

te help vervoer (Malan, 2002:2). Skoolkinders (ook in die Wes-Kaap) neem ook hulle toevlug tot verbode middels om beter te presteer in sport. 'n Bekende fietsryer het erken dat hy verbode middels aan sportlui en ook aan skoolkinders verskaf het (Human, 2006: n.p.).

- **Disrespek vir gesagsfigure, swakker taalgebruik**

Navorsing onder leerders in plattelandse en stedelike skole en onder skole in goeie woonbuurte, privaatskole en skole in plakkerskampe het getoon dat verbale aggressie, wat uitgedruk word in vloek- en skeltaal, algemeen voorkom. Voorbeelde wat genoem is, is van 'n skoolhoof wat so erg gekasty is dat hy nie weer wou skool toe kom nie, 'n swanger leerkrag wat deur 'n leerder in die maag geskop is en 'n graad 10-leerder wat sy onderwyser in die gesig gespoeg het (De Vries, 2005a:2). Volgens De Wet (2003:169, 170) is daar aanduidings dat onderwysers in toenemende mate die teken van leerder-aggressie word en dat 79% van die leerdermisdade wat teen onderwysers gemik is, diefstal-verwant is. Meer as 'n kwart van die skole in die Wes-Kaap word ook gereeld deur vandalisme beskadig.

- **Selfvernietigende gedrag:**

Die Mediese Navorsingsraad se Alkohol-en-dwelmmisbruiknavorsingseenheid het bevind dat 400% meer kinders en jongmense onder 20 sedert 1996 by dwelmrehabilitasiesentrums om hulp aanklop. Die aantal pasiënte jonger as 20 wat in Kaapstad behandeling ontvang het, het sedert 1996 van 5% tot 25% in die eerste helfte van 2004 gestyg. In 1996 het 1% van die mense jonger as 20 aangedui dat dagga, Mandrax, kokaïen en heroïen hulle primêre dwelms is. Teen die eerste helfte van 2004 het hierdie syfer tot 9% gestyg. "Tik het as primêre of sekondêre dwelmmiddel na vore getree in die eerste helfte van 2003. Die getal mense wat aangeklop het om hulp het van 121 in 2003 gestyg tot 376 in die eerste helfte van 2004" (Brits, 2005:4).

"'n Derde van alle gr. 9-leerders het al seks gehad, is in 'n studie van die Mediese Navorsingsraad (MNR) bevind, en 'n groot aantal

van hulle meen daar is 'niks mee verkeerd om as tiener seksueel aktief te wees nie'. Die studie is gedoen om die effek van feitekennis en opvoeding oor MIV/Vigs op leerders se idees oor seks te toets. Nadat die studie gedoen is, was die getal leerders wat seks gehad het, effens hoër” (Rossouw, 2005:9).

Die gewildheid van die “choking game” of wurgspeletjie is vir baie opvoeders 'n groot bron tot kommer. Hoofslagare in die nek word self of deur vriende toegedruk, suurstofvloei na die brein word afgesny en die leerder word flou. Drie kinders in die Oos-Rand en minstens een in die Wes-Kaap is in 2006 dood nadat hierdie speletjie te ver gegaan het (Botes, 2006:2). In die skool waar ek werk, het een leerder dit op 'n selfoon afgeneem waar een seun 'n ander (vrywillige) gewurg het tot hy flou val. Die selfoon-opname is na ander leerders se selfone aangestuur.

Bostaande is die sigbare tekens van dieperliggende probleme wat waardeopvoeding noodsaaklik maak.

DeRoche en Williams (1998:2) het die volgende waargeneem oor die afgelope twee na drie dekades:

“... dysfunctional families, drug use and abuse, irresponsible sexual behavior, out of wedlock pregnancies, sexually transmitted diseases, high school dropouts, family violence, child abuse, juvenile deaths from suicide and homicide, an emphasis on sex and violence on television and in the movies, music with distasteful lyrics, the rise of vandalism, stealing, cheating, the apparent lack of role models ... and a general sense that many of our youth have lost qualities of civility, respect and responsibility ...”

Hierdie negatiewe gedrag kom ook in Suid-Afrika voor, soos bespreek in paragraaf 2.3.1. Berigte uit Suid-Afrikaanse dagblaaie toon leerders as toenemend gewelddadig, gevoelloos en immoreel. Vrese bestaan dat, as leerdermisdade nie onder beheer gebring kan word nie, die jeug van Suid-

Afrika sal ontwikkel in dwelmverslaafdes, kriminele en antisosiale individue (De Wet, 2003:168). Waardeopvoeding is dus net so nodig in Suid-Afrika as wat dit oorsee is.

Saam met die voorkoms van morele verval in gemeenskappe, identifiseer DeRoche en Williams (1998:2,3) die onderstaande tien tendense wat waargeneem kan word:

- toename in die aantal disfunksionele gesinne;
- tegnologiese ontwikkeling beïnvloed skool, werk en gesinslewe;
- kinders word bedreig deur misdaad, geweld, onkunde en armoede;
- gemeenskappe word meer divers;
- media kry 'n houvas op kinders met te veel inligting op 'n te jong ouderdom;
- leerders bevraagteken outoriteit en skuif tradisionele waardes en verantwoordelikheid eenkant toe;
- 'n gejaagde gemeenskap verloor 'n gevoel van samehörigheid;
- veranderende werkplekke vereis hoër vlakke van geletterdheid;
- kennis van leerstyle vereis nuwe tipe onderrig; en
- portuurgroepe oefen 'n geweldige invloed uit op waardevorming.

Hierdie tien tendense plaas geweldige druk op jongmense. Dit bemoeilik ook die vestiging van 'n gesonde waardestelsel, aangesien leerders gekonfronteer word met situasies waarvoor hulle dikwels nie opgewasse is nie. Saam met hierdie tendense in die samelewing, is daar nog redes wat dui op morele agteruitgang. Hierdie redes sluit die onderstaande in:

a) Afhanklikheid van stimulasie

Die moderne jeug se toenemende afhanklikheid van eksterne bronne van stimulasie het 'n negatiewe invloed op (interne) eienskappe soos wilskrag, probleemoplossingsvaardighede en kreatiewe vaardighede. Dit word dikwels in my eie klas waargeneem wanneer leerders eerder op hulle selfone op Mxit met ander leerders kommunikeer, as om op te let na die werk wat in die klas

gedoen word. Baie is ook al geskryf oor die effek van die ure wat kinders voor die televisie deurbring, waar gebeure mekaar vinnig opvolg, inligting aan 'n passiewe luisteraar oorgedra word, korter sinne gebruik word en die ontknoping van 'n verhaal binne 'n enkele uitsending gebeur. In die kritieke jare van karakter- en intellektuele ontwikkeling, wanneer kinders nog baie kreatief is, word hulle aan die eksterne, passiewe prikkels van die televisie blootgestel en ontwikkeling van kreatiwiteit kan dan maklik in die proses verlore gaan. Dit benadeel die ontwikkeling van 'n gesonde waardestelsel, aangesien die vermoë om kreatief te dink aan die vestiging van 'n eie waardestelsel gekoppel word.

Onderwysmetodes behoort daarom aan te pas deur eksterne stimulasie te betrek by onderrig wat gemik is op "... self-development and NOT memorising facts" (Codrington en Grant-Marshall 2004:122). Probleemoplossingsvaardighede, kreatiewe denke, wilskrag en die vermoë om aan te hou behoort daarom ontwikkel te word in 'n omgewing wat die kinders se behoefte aan eksterne stimulasie ook bevredig. Damon (1998:118) beweer

"... children acquire moral values by actively participating in adult-child ... relationships that support, enhance and guide their natural moral inclinations. Children's morality is little affected by lessons or lectures for which they are at best passive recipients and at worst captive and recalcitrant audiences".

Die afhanklikheid van eksterne bronne van stimulasie kan ook aanleiding gee tot verveeldheid aangesien leerders nie die vermoë ontwikkel het om op hulle eie vindingrykheid terug te val nie. Dit kan lei tot negatiewe gedrag. Du Toit (2006) beweer: "Hulle (vandag se kinders) is tot die dood toe verveeld en uiteindelik raak hulle by onaanvaarbare gedrag betrokke". Hier word weer verwys na die wurgspeletjie wat leerders speel (paragraaf 2.3.1). Nog 'n voorbeeld van verveeldheid wat tot negatiewe gedrag gelei het, is dié van twee broers van Goodwood wat in 2006 in hegtenis geneem is toe hulle 'n 67-jarige man aangerand het. Die twee broers is onderskeidelik 16 en 17 jaar oud en is in hegtenis geneem op aanklag van poging tot moord (Troost,

2006: n.p.).

Afhanklikheid van eksterne bronne van stimulasie en verveeldheid by leerders gaan ook gepaard met 'n swak verbeelding. Dit blyk duidelik uit 'n verslawing aan rekenaarspeletjies en televisieprogramme. Aangesien verbeelding die voorloper is van verdere kognitiewe ontwikkeling en die vermoë om lateraal te kan dink, lei 'n swak verbeelding tot 'n gebrek aan vaardighede soos om 'n ander se standpunt in te sien, analitiese denke, probleemoplossing, oordeel en kreatiwiteit. Hersh, Miller en Fielding (1980:14,15) beskryf die implikasie hiervan: "Moral education ... serves democracy, but a democracy sustained by the creative and critical capacities of the individual ...". Swakker verbeelding by kinders het uiteindelik 'n uitwerking op morele ontwikkeling en die persoon se bydrae tot die samelewing.

b) Toenemende onsensitiwiteit in 'n meer afsydige samelewing

De Wet (2004:208) waarsku: "... the diminishing influence of the family, school and religious organizations on the moral development of youth, and the growing influence of the media, promote antisocial and insensitive behaviour". Enkelkind-gesinne, die isolasie van ouer generasies, ure se blootstelling aan aggressie en wreedheid wat op die televisie vertoon word, en die afwesigheid van 'n betrokke gemeenskap, is van die oorsake wat genoem kan word waarom vandag se kinders in 'n kouer, meer afsydige samelewing grootword. "In die stad heers 'n snelle tempo, onpersoonlikheid, spanninge, roetine, ingehoktheid en kompetisie. Die kerk, gesin, buurt en nasie waaraan vroeër vasgehou is en waaraan waardes en norme ontleen is, het hulle betekenis verloor. Dit alles dra by tot onsekerheid oor waardes en waarde-oriëntasies, veral by die jeug" (Hattingh1991:131). Dit weer plaas meer druk op skole.

"The need for ... positive social interaction in school is greater than ever because so many children aren't getting it outside of school ... A lot of the kids we're seeing now aren't immoral; they're amoral. They just haven't learned" (Lickona 1991:90).

Dit raak ook al meer 'n tendens dat kinders minder tyd in die teenwoordigheid van sorgdraende en meelewende ouers deurbring – met die gevolg dat die spontane interaksie en sterk positiewe voorbeeld begin ontbreek. “... it is unrealistic to expect children to shift toward good character if the moral authority of parents is absent” (Ryan in Lockwood, 1997:16). MIV/VIGS is een oorsaak waarom baie kinders in Suid-Afrika nie meer die voorreg van 'n stabiele ouerhuis met een of beide ouers het nie:

HIV/AIDS is relentlessly changing African demographics. It affects total population loss, population growth rates, crude death rates, fertility rates, life expectancy. Age distribution, infant and child mortality, dependency ratios, widow(er)hood, household composition and/or co-residence ... The literature reveals that parental deaths reduce children's self-esteem and increase the incidence of depression, anxiety, behavioural disturbances, academic problems, somatic complaints and suicidal acts” (Griessel-Roux, Ebersöhn, Smit, en Eloff, 2005:253).

Onderwysers is bewus van die toenemende leemte by leerders wie se ouers baie afwesig is en daarom probeer die skool dikwels om hierdie leemte te vul:

“Family disintegration, then, drives the character education movement in two ways: schools have to teach the values kids aren't learning at home; and schools, in order to conduct teaching and learning, must become caring moral communities that help children from unhappy homes focus on their work, control their anger, feel cared about, and become responsible students” (Lickona, 1993).

Daar is ook 'n definitiewe verband tussen die grootte van die skool en die leerder se gevoel van eiewaarde en aanvaarding deur ander. “(Bad conduct) ... is less prevalent in schools where learners feel that they are part of the school, that educators are interested in them, that they have a share in the decision-making and in general succeed academically” (De Wet, 2004:207). Groter skole met baie leerders dra by tot 'n minder simpatieke

skoolomgewing. In groter skole is daar minder geleentheid vir langtermynverhoudings om tussen leerders onderling en tussen leerders en hulle onderwysers gevestig te raak. Leerders neem minder deel aan buitemuurse aktiwiteite, daar is minder geleentheid om leierskapposisies te vul en meer aggressiewe gedrag kom voor. Leerders ervaar nie die gevoelens van sekuriteit en geborgenheid so maklik in 'n groot skool nie. Namate die leerders al minder empatie ervaar, voel hulle toenemend onseker of hulle as individue met waarde raakgesien en gewaardeer word. Die leerders se behoefte aan sekuriteit en 'n persoonlike verhouding met die onderwyser speel 'n belangrike rol by die vestiging van waardes. "When students feel successful, respected, and secure in the classroom, and when they feel a personal connection with their teacher, they're more likely to be receptive to their teacher's moral teaching and guidance" (Lickona, 1991:76). In Suid-Afrika is oorvol klasse eweneens 'n probleem. "Hoe groter 'n skool, hoe groter die administratiewe eise en hoe minder onderrig ..." (De Vries, 2005b:5). Afgesien daarvan dat individue in 'n massa kan "verdwyn", is die werkslading op 'n onderwyser in 'n groot skool sodanig dat daar nie by individuele leerders uitgekam kan word om 'n persoonlike verhouding met elkeen te stig nie. Die leerder kan dan ervaar dat hy nie belangrik is nie. "Kinders skreeu innerlik om aandag, maar waar moet onderwysers wat met klasse van 48 tot 60 leerders elk sit, die tyd en energie kry om optimaal aandag aan elke leerder te gee?" (Selfmoorde: WKOD bied hulp, 2006: n.p.).

c) Morele verwarring en afname in etiese waardes

In hoofstuk 1 word waardes beskryf as die dryfkrag in 'n persoon se lewe wat rigtinggewend is in keuses tussen reg en verkeerd. Etiese waardes het volgens Hattingh (1991:151) "... betrekking op die evaluering van bewuste of gewilde gedrag en wel met betrekking tot reg/verkeerd, goed/sleg". Die voorbeeld wat ouers vir hulle kinders stel, is egter nie altyd die toonbeeld van goeie morele oordeel tussen reg en verkeerd nie; ouers leer vir hulle kinders om nie te jok nie, maar jok dan self wanneer hulle hulle belastingopgawe invul (Müller, 2004:166).

Etiese waardes word gevestig in stabiele, sorgdraende verhoudings. 'n Samelewing waarin omgee vir mekaar afneem, ondermyn egter die ontwikkeling van etiese sensitiwiteit. Baie jongmense het niemand wat hulle genoeg vertrou om kwessies soos onder andere aborsie, seks en dwelms mee te bespreek nie. Maria Pretorius, 'n kliniese sielkundige, voel baie sterk oor die ouers se rol om aan hulle kinders etiese waardes te leer. Na aanleiding van vier tieners wat 'n muis bespuit en aan die brand gestee het terwyl hulle die toneel giggelend op hulle selfone verfilm het, skryf sy: "My vraag is: waar is ons ouers? Want dis 'n misvatting dat die skool verantwoordelik is vir jou kind se opvoeding. Opvoeding is primêr die taak van die ouer" (Pretorius, 2006:3). "Die gesin is die belangrikste determinant in die ontwikkeling van 'n kind se waardestelsel. Daarom heers daar kommer oor die veranderinge in die gesinslewe wat veranderinge in waarde-oordraging tot gevolg het" (Hattingh, 1991:126). In Hoofstuk 5 word die feit dat karakteropvoeding nie suksesvol geïmplementeer kan word by leerders wie se ouers nie 'n primêre rol by hulle waardeopvoeding speel nie, bespreek. By risiko-leerders, wat veral die ondersteuning van 'n sorgsame ouerhuis nodig het, is dikwels waargeneem dat ouers nie betrokke is by waardeopvoeding nie en dat sulke leerders werklik in 'n morele vakuum grootword.

"Many schools report that there is 'a total or partial lack of discipline maintained by parents at home' and that this is one of the major reasons for disruptive behaviour in schools ... Lack of care in homes across all socio-economic levels causes some learners to look for attention through misbehaviour ..." (Rossouw, 2003:426).

Morele verwarring word nog verder aangehelp deur gesagsfigure wat 'n negatiewe voorbeeld stel. Rens (2005:61) beweer dat sommige opvoeders hulle outoriteit misbruik en dat hulle hulle skuldig maak aan wangedrag. Hierdie swak voorbeeld deur gesagsfigure gee aanleiding tot dissiplinêre probleme by die leerders. Van Zyl (2002:7) verwys na 'n verslag waarvolgens gemiddeld 15 000 Suid-Afrikaanse onderwysers per dag nie by die skool opdaag nie. Die verslag verwys ook na onderwysers wat afgedank is omdat

hulle leerders geteister het, sowel as van 'n adjunkhoof wat twintig leerders swanger gemaak het.

Tesame met morele verwarring is daar ook 'n meer subtiële verandering: by baie hedendaagse jongmense is hoop vir die toekoms besig om te vervaag. Vandag se jeug word groot met die besef van die broosheid en tydelikheid van die aarde en die mens self. Hulle is baie bewus daarvan dat alle vorme van lewe verby kan wees in 'n relatief kort tydjie. Hierdie besef van die verganklikheid van alles word sigbaar in 'n hedonistiese tydsgees waar minder toewyding verwag word in baie godsdienste en in die beoefening daarvan (Heath, 1994:84). Hattingh (1991:131) bevestig hierdie hedonistiese lewensbeskouing. Volgens haar heers daar by die jeug 'n tendens van onverskilligheid oor hulle eie toekoms. “Dit wil soms voorkom of hulle onbewus is van die feit dat hulle 'n verantwoordelikheid ten opsigte van hulle eie toekoms het. Jeugdige is in baie gevalle daarop ingestel om die lewe te geniet.”

“Suicides ... (d)rug and alcohol use ... (and) (t)eenage sexual activity seems to be at an all-time high ... These behaviours are troubling enough, but just as worrisome are the attitudes that accompany them. Many youngsters have a difficult time seeing any moral dimension to their actions ...” (Kilpatrick, 1993:14)

Sedert 1976 het baie leerders in Suid-Afrika daaraan gewoond geraak om hulleself, hulle opvoeding, hulle verhoudings en hulle toekoms op die spel te plaas vir die stryd om politieke vryheid. 'n Kultuur van politiek-geïnspireerde geweld het 'n kultuur van *ubuntu* (menswaardigheid) en leer by talle skole vervang. Afgesien van 'n nuwe demokratiese bestel en vryheid en gelykheid sedert 1994, is baie leerders nog vasgevang in 'n web van geweld.

“Learners in South Africa have been caught in a vicious spiral: a culture of violence and disrespect breeding a new culture of the same. Learners have not yet realized the futility of placing their own futures, their own education, their own relationships, and their own happiness on the altar of violence” (Zulu, Urbani en Van der

Merwe, 2004:174).

d) Afname in selfbemagtiging

Selfbemagtiging gaan hand aan hand met 'n kind se selfbeeld – 'n gesonde selfbeeld gee aan die kind die waagmoed om te eksplorieer om homself verder te bemagtig. Die verskuiwing van moeders wat tuis is na voltydse beroepsvrouens en die afwesigheid van beide ouers vir lang tye gedurende die dag kan in 'n kind se vroeë jare sy ervaring as geborge gesinslid ontnem.

DeRoche en Williams (1998:3) beweer: "... with parents taking a less active role in raising their children, youth look elsewhere for some sort of structure in their lives or suffer various problems for want of such structure". Dit kan ook 'n negatiewe effek op die kind se selfbeeld en latere ontwikkeling as volwassene hê. "Quality time and purchased day-care love cannot substitute for the kind of early parental experiences that most children need to feel good about themselves" (Heath, 1994:90). Dr Pixie du Toit, forensiese kriminoloog, beweer dat kommunikasie tussen ouers en kinders vandag 'n groot probleem is: "Ouers is só besig om te werk en self te probeer oorleef, dat hulle nie meer by hulle kinders uitkom nie". Volgens Du Toit (2006) kry kinders materiële dinge te maklik, maar dan ontbreek dit aan liefde, aandag en dissipline. 'n Leerder met 'n sterk selfbeeld en wat genoeg sekuriteit ervaar om morele kwessies en ander vrae met sy ouers te bespreek, het die vermoë om portuurgroepdruk beter te kan hanteer. So 'n leerder se waardes is reeds geïnternaliseer deur die voorbeeld wat deur die ouers gestel word en die sekuriteit wat by die huis ervaar word. Dit is daarom nie vir hom nodig om sy identiteit in 'n groep te soek en goedkoop populariteit by sy portuurgroep na te jaag nie.

e) Die konflik tussen modernisme en postmodernisme

Die jongmens van een-en-twintigste eeu leef in die postmoderne eeu met sy eietydse denkwysse, terwyl baie onderwysers en gemeenskapsleiers in die

moderne tyd grootgeword het maar nog steeds in die moderne idioom dink en redeneer. Die modernisme plaas baie klem op die metanarratiewe, dat die “storie” van die ontwikkeling van kennis en die menslike natuur vertel kan word. Kennis en kundigheid is vir die moderniste baie belangrik, aangesien kennis volgens dié denkwysse die emansipasie van die mens verseker. Homogene, universele wetenskaplike en morele wette kan gebruik word om voorspellings vir die toekoms te maak. Die rede vir hierdie bykans swart-en-wit denkwysse is volgens Seidman (in Babbie en Mouton, 2001:39) dat “(t)he aim of modernist social science has since its beginnings in the eighteenth century been to search for truth”

Postmoderniste, daarenteen, is eerder voorstanders van ’n meervoudigheid en verskeidenheid van alle vorme van lewe, met inbegrip van die wêreld van kennis. Gebeure moet in hulle historiese en kulturele konteks gesien word en sosiale kennis kan nie buite menslike denke en refleksie bestaan nie (Babbie en Mouton, 2001:40). Objektiewe, swart-en-wit kennis soos die moderniste voorstaan, is dus nie moontlik nie.

“(D)ie postmoderne mens (het) alle vertroue in die metanarratiewe verloor. Hy/sy is ontnugter deur die aansprake van die moderne mens dat hulle sogenaamde algemene waarhede kan abstraher en die gang van die lewe uit hierdie waarhede kan beheer. Die postmoderne mens staan dus krities teenoor oorkoepelende besluite en konfronterende debatte om ’n sogenaamde algemene waarheid te laat ‘uitkristalliseer’. Hulle is verdraagsaam teenoor ander standpunte en erken ’n wêreld van pluralisme” (Potgieter, 2003:16).

Die implikasie vir die vorming van leerders se waardes is dat heelwat onderwysers en ander opvoeders in die modernistiese idioom dink en redeneer, terwyl die leerders in ’n positivistiese samelewing grootword.

“(A) successful teacher will impart knowledge and expertise in a manner that best enables the student to absorb it ... good teachers acquire the skills that best help their students to learn ... This

means that teachers should track generational changes more keenly than other professions do” (Codrington en Marshall 2004:105).

’n Suksesvolle onderwyser behoort hom in die leerder se wêreld te kan indink om tot beter begrip te kom van hoe ’n post-moderne leerder dink en redeneer en wat vir hom belangrik is. By onderafdeling (b) in hierdie paragraaf word daarna verwys dat leerders na ’n simpatieke samelewing soek. Dit sluit ’n opvoeder in wat die moderne jeug verstaan en nie voor die voet veroordeel nie. Wanneer ’n onderwyser ervaar word as ’n persoon wat (postmoderne) leerders verstaan, behoort hy makliker te figureer as ’n rolmodel wie se waardes ook deur die leerders aangeneem en geïnternaliseer word.

Afgesien van ’n moontlike kommunikasiegaping tussen opvoeders en leerders, is ’n verdere gevolg van postmoderne relativisme dat die moderne jeug nie meer duidelik afgebakende waarde- en gesagstrukture aanvaar nie: “If I’m really quite wonderful ... then whatever I decide to do must be wonderful, too ... There are no standards outside the self to which to repair – no right or wrong answers” (Kilpatrick, 1992:42). Die implikasie hiervan in die onderwys is dat die jeug nie meer alles wat aan hulle voorgehou word, kritiekloos as die waarheid aanvaar nie. Sake soos die sin van die lewe, voorhuwelikse seks en aborsie word bespreek en leerders lug hulle eie menings daaroor. Hulle aanvaar nie meer altyd ouers en onderwysers se standpunte nie. Hulle is nie skaam om onderwysers te kritiseer en om hulle optrede te bevraagteken nie.

Hierdie “vryheid” wat die moderne jeug het om gesag uit te daag en ’n eie mening te lug, kan tot baie onsekerheid en tot ’n gebrek aan sekuriteit lei as dit nie met sensitiwiteit en kundigheid gehanteer word nie. As gevolg van postmoderne relativisme is elke kind op sy eie waardes en menings geregtig en word hulle groot in ’n grys gebied van relatiewe waardes waaruit hulle self kan kies.

“Manners and morals have been diminished by those who claim that whatever they think or do is right if it feels good to them ... and

that efforts to restore moral instruction in the schools have been resisted by relativists who proclaim that whatever one does is right and whatever one wants is good” (DeRoche en Williams, 1998:25).

Die vraag wat sterk na vore tree, is hoe om sekuriteit aan jongmense te verskaf deur aan hulle die fondament van universeel geldige waardes te gee, sonder om met die karakter van die postmoderne tyd waarin hulle leef en redeneer, teenstrydig te wees. Die oplossing hiervan lê dalk in 'n moderne-postmoderne digotomie. De Klerk (1998:20) beweer: “The concepts ‘universality’ and ‘generally valid’ do not fit in a post-modern paradigm, but in the light of the diversity of the South African context, the principle centred character ethics ... might be a possible approach to address the ethical deficit”.

f) Te veel klem op die regte van kinders

Skole in Suid-Afrika is onderworpe aan die Grondwet van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996 en 'n aantal bepalinge waarvan die Skolewet van 1996 die grootste invloed het op dissipline in skole. Die Handves van Menseregte, sowel as die Skolewet, het 'n nuwe kultuur van menseregte in skole laat posvat. Beide hierdie dokumente weerspieël die politieke transformasie in Suid-Afrika sedert die eerste demokratiese verkiesing in 1994. Dit is duidelik dat wetgewing beskerming wil bied teen optrede wat 'n persoon se menswaardigheid, veiligheid en fundamentele regte kan benadeel (Joubert, De Waal en Rossouw, 2004:79). Regte gaan egter gepaard met verantwoordelikheid. Leerders is bewus van die regte wat hulle het, maar verloor dikwels uit die oog dat hulle die gepaardgaande verantwoordelikheid het om aan medeleerders en onderwysers dieselfde regte te gun. “... learner misconduct in South African public schools creates a negative learning climate in many schools with the result that access to quality education cannot be ensured for those learners who want to focus on their studies” (Joubert, De Waal en Rossouw, 2004:84). Ook die veiligheid van medeleerders is dikwels in die gedrang, nie net in die VSA nie, maar ook in Suid-Afrika.

“... over-emphasising learner rights can result in a *laissez-faire* attitude towards vandals on the part of educators and principals. Referring to the situation in the USA ... extending civil rights protection to unruly students has created an unworkable, and sometimes absurd, situation in public schools” (De Wet, 2005:150).

Verdere probleme wat 'n oorbeklemtoning van leerders se regte kan veroorsaak, is 'n “ek-gee-nie-om-nie”-houding deur die leerders en 'n gebrek aan insig betreffende hulle eie aandeel in die leerproses. Sommige van hierdie leerders het geen begeerte om te vorder nie en probeer eerder hulle medeleerders beïnvloed om ook soos hulle in die skool op te tree (Rossouw, 2003:424).

g) Afname in wilskrag

Die vermoë om versoeking te weerstaan, frustrasies te hanteer en vol te hou met dit waarmee 'n persoon besig is, is aan die afneem. Dit word duidelik wanneer gekyk word na die stygende selfmoordsyfer, toename in aggressie, seksuele bedrywighede en gebruik van dwelms wat al meer word. Veral die gebruik van tik (metamfetamien) is 'n toenemende bron van kommer, in die besonder in die Wes-Kaap.

“In die ‘skerpste toename wat nóg in die verbruik van 'n dwelmmiddel hier gesien is’, het metamfetamien (‘tik’) binne 'n jaar dagga onttron as die gewildste dwelmmiddel onder Kapenaars jonger as 20. Waar net sowat 24% van die pasiënte in Kaapse dwelm-rehabilitasiesentrums in 2003 tik-gebruikers was, het die syfer teen einde verlede jaar byna verdubbel, met altesame 42% van die pasiënte wat tik gebruik” (De Villiers, 2005a:4).

“Die deursnee-gebruiker van tik ... in die provinsie (Wes-Kaap) is maar 20 jaar – jonger as die deursnee-gebruiker van dagga (21), Mandrax (26), Ecstasy (24) en kokaïen (31). Die MNR se syfers toon waar 20% van die Kapenaars wat in 2001 vir

dwelmafhanlikheid behandel is ... in die ouderdomsgroep 15-19 geval het, het dié groep toegeneem tot 23% in 2004 ..." (De Villiers, 2005: n.p.).

Hierdie tekens van hoe adolessente se wilskrag afneem, het direkte implikasies vir beide akademiese prestasie en morele optrede. Dit word toenemend in die praktyk waargeneem dat sommige leerders geen begeerte het om hulle skoolwerk te doen nie. Huiswerk word nie gedoen nie, take word nie ingehandig nie, selfs werk in die klas word nie gedoen nie. Wilskrag daarenteen dui op die persoon se vasberadenheid en selfdissipline om die regte keuse te maak en uit te voer, en verantwoordelikheid is 'n waarde wat hier sterk na vore tree. Waardeoordele speel 'n belangrike rol by misdaad, geweld, padwoede, dissiplinêre probleme op skole en die hoë egskeidingsyfer. "Dit wil egter voorkom asof daar steeds 'n agteruitgang in Suid-Afrika is in die nalewing van gesonde waardes" (Rens, 2005:42). Wilskrag en vasberadenheid om aan te hou soek na 'n oplossing wat nie dadelik sigbaar is nie, is ook 'n voorvereiste vir hoër orde denkvaardighede. "We first need to resurrect old-fashioned virtues such as inhibition, tolerance of frustration, patience, and persistence as curricular goals" (Heath, 1994:12, 13). In die praktyk is egter waargeneem dat hierdie vaardigheid veral by risiko-leerders nie altyd teenwoordig is nie, nie by hulle skoolwerk nie en ook nie by keuses wat uitgeoefen word te opsigte van optrede in die klas nie.

h) Onderontwikkelde akademiese vaardighede

Die kinders en jongmense van die een-en-twintigste eeu moet baie vaardighede aanleer om aan die eise van die samelewing te kan voldoen. Hulle is dikwels straatwys en het genoeg voortvarendheid om onbekende situasies suksesvol te kan hanteer. Ek neem byna daagliks waar by die leerders vir wie ek skoolhou dat leerders in die intermediêre fase die jongste tegnologie blitsvinnig kan bemeester, dat hulle kulturele diversiteit in die skool aanvaar en oënskynlik sonder probleme daarby aanpas en dat hulle die onderwysers baie vinnig en baie akkuraat kan opsom. Akademiese

vaardighede bly egter agter. Die vermoë om vooruit te beplan, inisiatief te neem, 'n skedule op te stel om uiteindelik 'n doel te bereik en deeglikheid kry dikwels nie genoeg aandag nie en word nie ontwikkel nie.

Ter opsomming van die redes waarom waardeopvoeding noodsaaklik is, word na Lickona (1991:20-22) se tien redes vir waardeopvoeding verwys:

- Daar is duidelik 'n nood vir waardeopvoeding. Jongmense toon 'n toenemende geneigdheid om hulleself en ander skade aan te doen met hulle lewenstyl.
- Die oordrag van waardes is niks nuuts nie; dit is nog al die jare deur die skool, kerk en huis gedoen.
- In 'n tyd waar kinders minder tyd en aandag by die huis kry (werkende ouers, toenemende enkelouergesinne) en waar die kerk sy gesag en invloed verloor, word die skool al hoe belangriker by die vestiging van waardes.
- Daar is wel waardes wat universeel aanvaar word.
- Demokrasie dui op 'n regering van mense deur mense. Daarom noodsaak 'n demokratiese samelewing morele opvoeding.
- Opvoeding kan nie waarde-vry wees nie. Die vraag kan nie wees of waardes onderrig moet word nie, maar eerder hoe die waardes onderrig moet word.
- Die grootste keuses waarvoor mense gestel word, is morele keuses, bv. Hoe moet ek my lewe lei? Hoe gaan ek met die natuur om?
- Daar is 'n toenemende ondersteuning vir waardeopvoeding in skole. Die Suid Afrikaanse regering het met die uitreik van die Manifes (DvO) hulle ondersteuning aan waardeopvoeding toegesê.
- Waardeopvoeding trek goeie onderwysers aan.
- Waardeopvoeding is 'n haalbare doelstelling in die onderwys.

Opvoeding in positiewe waardes was deur die eeue noodsaaklik vir die jeug en is dit vandag steeds. Daar behoort daarom deeglik besin te word oor watter waardes onderrig behoort te word en watter metode(s) van waardeopvoeding die geskikste is om waardes by die jongmense van die 21ste eeu

te vestig. In die paragrawe hieronder word enkele modelle van waardeopvoeding dus ondersoek.

2.4 ENKELE MODELLE WAARDEUR WAARDES GEVESTIG KAN WORD

In die voorafgaande paragrawe is reeds beskryf hoe dringend dog kompleks waardeopvoeding is. Suid-Afrika het 'n heterogene samelewing wat verskillende kulture verteenwoordig, met gepaardgaande uiteenlopende probleme wat aandag behoort te geniet. Hieronder word vier verskillende benaderings tot waardeopvoeding oorsigtelik bespreek. Ander benaderings tot waardeopvoeding is onder andere die rasionaalbou-model van Shaver (Shaver en Strong, 1976) wat baie ooreenstem met waarde-uitklaring, Van der Ven (1998) se waardekommunikasie-teorie, Dapice (Dapice, Cobb, Hutchins en Siegel, 1988) se model vir waarde-oordraging en Durkheim (1961) se morele sosialiseringmodel.

2.4.1 Konsiderasiemodel van McPhail

McPhail se konsiderasiemodel is gemik op verhoudings eerder as op kurrikulummateriaal. McPhail (in Hersh, Miller en Fielding, 1980:53) sê: “(T)he fundamental human need is to get along with others, to love and be loved, and that it is a prime responsibility of organized education to help meet this need.” Die behoefte aan liefde en sorg is vir 'n kind selfs belangriker as intellektuele kennis wat oorgedra word. “... (A)s important as reason and logic may be in the process of educating, the desire to learn comes mostly from the feeling that we are cared for and cared about as persons” (McPhail, Thomas en Chapman, 1975:9). Kinders en jongmense het 'n behoefte aan onvoorwaardelike aanvaarding. In paragraaf 2.3.2(b) is bespreek hoe 'n toenemend afsydige samelewing die moderne jeug negatief affekteer aangesien hulle as individue raakgesien en waardeer wil word. Dit geld veral vir risiko-leerders. “(P)ositive teacher-student relationships play a key role in re-engaging ‘at risk’ students” (Te Riele, 2006:135).

“Children take pleasure in being treated with care and warmth; their

prime source of happiness is being treated in this way. Further, when children are supported by such treatment, they enjoy treating people, animals, and even inanimate objects in the same way” (McPhail in Lickona, 1991:72).

Morele opvoeding gaan in hierdie model om die ontwikkeling van leerders se gedrag en houding en nie om kognitiewe probleemoplossingsvaardighede nie. “To McPhail, morality involves more a personality style than a mode of reasoning” (Hersh, Miller en Fielding, 1980:58). Leerders moet leer om ingestel te wees op die behoeftes van ander. Daarvoor is dit nodig om bewus te wees van ander se gevoelens, bewus te wees van ’n persoon se eie gevoelens, bewus te wees daarvan hoe die twee mekaar beïnvloed en die vermoë te ontwikkel om te onderskei wanneer om eie en wanneer om ander se gevoelens te laat geld (Damon, 1988:128). Morele onderrig het daarom ten doel om morele volwassenheid te ontwikkel, dit is die aanvoeling en vermoë om ander in nood te eien en te help, asook om ’n volwasse sosiale oordeel te ontwikkel. Volgens Hersh, Miller en Fielding (1980:56) beskou McPhail volwassenheid as “creative caring”.

Morele waardes word geleer deur die voorbeeld na te volg wat opvoeders en belangrike ander vir kinders stel: “A pupil learns more from what a teacher is and does ... than from what a teacher teaches ...” (McPhail in Hersh, Miller en Fielding, 1980:56). As “morele mentor” kan ’n opvoeder dus leerders betrokke laat raak by projekte waar haweloses gehelp word, straatkinders gehuisves word of na siek/ou mense omgesien word. Sodanige betrokkenheid kan kinders aanmoedig om later in hulle vrye tyd ook by dergelike bedrywighede betrokke te raak. “A child who spends some after school hours engaged in charitable activity will remember this experience far longer than a child who is simply told about such possibilities in school or at church” (Damon, 1988:152). Hersh, Miller en Fielding (1980:56) gebruik die woord “aansteeklik” (“contagious”) om aan te dui dat waardes nie aangeleer word nie, maar eerder nagevolg word. Die feit dat waardes eerder “aangesteek” as oorgedra word, plaas daarom ’n groot verantwoordelikheid op die onderwyser om wel ’n

navolgenswaardige lewe te lei. McPhail (in Rens, 2005:65) sê: "... an example is a form of education, perhaps its highest form."

McPhail se konsiderasiemodel fokus sterk op 'n klimaat van aanvaarding en geborgenheid (Carl en De Klerk, 2001:23). Die model toon ooreenkoms met die waarde-uitklaringsmodel van Raths (sien paragraaf 2.4.3) wat ook slegs in 'n omgewing van aanvaarding kan geskied (Hattingh, 1991:246).

'n Belangrike bydrae van McPhail en sy medeskrywers is die *Lifeline*-reeks, met 'n onderwysersgids getiteld *Learning to Care*. Die *Lifeline*-reeks is 'n program wat vir graad 7 tot 12-leerders ontwikkel is en bestaan uit die onderstaande drie afdelings:

- *In Other People's Shoes*: situasies wat met interpersoonlike probleme verband hou, word geskep;
- *Proving the Rule*: meer komplekse konflik in groepe en die probleme rakende outoriteit kom aan bod; en
- *What Would You Have Done?* konfronteer leerders met probleme wat verder strek as die onmiddellike omgewing, en moedig 'n dieper, meer universele oordeel word aan (Hersh, Miller en Fielding, 1980:59).

Die *Lifeline*-kurrikulum is 'n omvattende benadering tot morele opvoeding en die situasies wissel van eenvoudige persoonlik interaksies tot komplekse geskiedkundige probleme. Die materiaal kan in 'n groep of met 'n individu gebruik word, en leen sigself tot 'n verskeidenheid kreatiewe aktiwiteite: van kreatiewe skryfwerk tot sosiodrama. Britse onderwysers wat hierdie program gebruik het, rapporteer dat die leerders daarin geïnteresseerd was en dat dit beslis groter sosiale bewustheid ontwikkel het (Hersh, Miller en Fielding, 1980:69).

In sy konsiderasiemodel fokus McPhail eerder op humanitêre kwessies as op die kognitiewe. Aangesien die mens as mens bestaan in verhouding tot medemense, beskou ek McPhail se model as 'n belangrike komponent van 'n gebalanseerde waardeopvoedingsbenadering in Suid-Afrika. Suid-Afrika is 'n

jong demokrasie waar die lede van die samelewing oor taal- en kultuurgrense heen na mekaar moet uitreik in 'n gees van versoening en eenheid. Die konsiderasiemodel van McPhail kan 'n groot bydrae lewer om landsburgers saam te snoer in aanvaarding, medemenslikheid en deernis vir mekaar. "(C)itizenship education initiatives in South Africa need to promote a sense of compassion, motivating learners to take seriously the suffering of others" (Waghid, 2004b:525).

Die feit dat die kognitiewe afgeskeep word, kan as 'n tekortkoming van die benadering beskou word. Verdere kritiek teen hierdie benadering is dieselfde as die kritiek teen die sosiale aksie-model (paragraaf 2.4.2), naamlik dat daar aanvaar word dat leerders reeds oor 'n gevestigde moraliteit beskik wat hulle sal aanspoor om uit te reik na die mense rondom hulle. Saam hiermee word ook veronderstel dat daar positiewe rolmodelle sal wees wat as morele mentors kan optree. In paragraaf 2.3.2(c) word die teenoorgestelde aangedui. Onetiese optrede deur gesagsfigure kan juis morele verwarring by jongmense veroorsaak. "Die generasiegaping veroorsaak ook dat die jonger, meer gesofistikeerde geslag nie meer die ouer, meer tradisionele geslag as rolmodelle sien nie, maar eerder neersien op hulle as uitgediende voorbeelde" (De Klerk, 2003:49). McPhail beklemtoon ook in sy model dat dit 'n mens laat goed voel om vir ander iets te beteken en dat die "goed voel" sigself die beloning is in die konsiderasiemodel. Daar kan egter nie aanvaar word dat alle leerders daarmee tevrede sal wees om bloot goed te voel nie. "Aren't rewards different for adolescents at different stages of moral development? Would an 'aggressive' youngster be rewarded in the same way as a 'dependent' one?" (Hersh, Miller en Fielding, 1980:71).

2.4.2 Sosiale aksiemodel van Newmann

Fred Newmann se sosiale aksiemodel het as uitgangspunt dat opvoeding tot verantwoordelike burgerskap en omgewingsbevoegdheid moet lei. Newmann se model is die enigste model wat primêr op aksie fokus. “Instead of encouraging ‘reflection’ on or ‘taking an active interest’ in public matters, the Newmann approach emphasizes the right of each citizen to exert an influence on public affairs” (Hersh, Miller en Fielding, 1980:161).

Omgewingsbevoegdheid kan volgens Hersh, Miller en Fielding (1980:162) soos volg ingedeel word:

- die fisiese vermoë om objekte te verander, bv. esteties (verf ’n skildery) en funksioneel (bou ’n gebou);
- die interpersoonlike vermoë om ’n invloed op mense te hê, bv. sorg (omgee vir ’n baba of ’n vriend) en ekonomiese vermoë (verkoop iets aan iemand);
- die burgerlike vermoë om openbare aangeleenthede te beïnvloed, bv. openbare verkiesingsprosesse (help ’n kandidaat met verkiesing) en in belangegroep (verander die politieke prioriteite van ’n spesifieke belangegroep).

Newmann se model fokus op die laaste kategorie, nl. burgerlike optrede.

Beide die leerder en die gemeenskap vind baat by ’n leerproses wat deelname aan die gemeenskap insluit, aldus Lapsley en Narvaez (2006.):

“Service learning is rooted in the notion that acts of ‘doing good’ for others – anything from cleaning up neighborhoods ... to spending time with elderly community members – are the basis for significant learning experiences, for community development and for social change.”

Ryan (2006) voer in dié verband aan:

“Giving children opportunities to be of service ... can start quite early in the school life of a child, opportunities such as having

children take on as a class project the cleanliness of a neighbourhood park or as individuals to visit regularly the home for the elderly couple in need of someone to run errands or to do small chores ... children develop not only a truer picture of the world, but they also develop a sense of self-worth. They *can* contribute to others. They are not trapped in themselves, as mere takers.”

Bostaande word bevestig deur Hersh, Miller en Fielding (1980:163) wat beweer dat daar 'n direkte verband bestaan tussen 'n persoon se vermoë om 'n rol in die samelewing te kan speel en die mate waartoe die persoon homself as 'n morele agent beskou, maar sê ook: “Unfortunately, many young people do not feel they can affect the environment and thus are not interested in moral questions”.

Die rol van die opvoeder in hierdie model is viervoudig:

- die algemeenste rol is dié van die verskaffer van inligting – inligting oor mense, plekke en hulpbronne in die gemeenskap, asook prosedures wat gevolg moet word en strategieë wat gevolg kan word;
- as raadgewer probeer die onderwyser reageer op die behoeftes van die leerders in hulle onderskeie projekte;
- die onderwyser is ook 'n ekspert hulpbron in die area waarin die leerders betrokke raak; en
- as aktivis probeer die onderwyser politieke beleid beïnvloed en sodoende raak hy persoonlik betrokke by die projek.

Dit is belangrik dat die onderwyser gemaklik en betroubaar is met die rolle wat hy vertolk en vervul (Hersh, Miller en Fielding, 1986:176).

Uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika verbind onderwysers daartoe om aan leerders kennis, vaardighede en waardes oor te dra wat hulle sal toerus om hulle plek as landsburgers vol te staan. “(They must) ... show responsibility toward the environment and the health of others, demonstrate an understanding of the world as a set of related systems, and show awareness of the importance of ... responsible citizenship and cultural

sensitivity” (DvO, 2001:7). Wanneer die onderrigmetodes van uitkomsgebaseerde onderwys vergelyk word met die opvoeding met behulp van die sosiale aksie-model tot verantwoordelike burgerskap en omgewingsbevoegdheid, blyk dit duidelik dat hierdie model van groot waarde kan wees in die opvoeding van jongmense in Suid-Afrika se demokratiese bestel. Ko-operatiewe leer, probleemoplossing en ervarings-gebaseerde projekte as leermetode van uitkomsgebaseerde onderwys is maklik versoenbaar met die sosiale aksiemodel.

Afgesien van die noodsaaklikheid van 'n bekwame en kreatiewe onderwyser, sal hierdie model volgens Carl en De Klerk (2001:24) slegs sinvol geïmplementeer kan word in 'n demokratiese skoolatmosfeer waar demokratiese deelname aangemoedig word. In hierdie opsig kom die sosiale aksiemodel ooreen met die konsiderasiemodel van McPhail en die waarde-uitklaringsmodel van Raths, Harmin en Simon (1978) , aangesien hierdie modelle albei slegs in 'n demokratiese skoolatmosfeer kan geskied waar die leerders gemaklik voel om hulle menings te lug. Kritiek teen hierdie benadering is dat dit heelwat finansiële implikasies kan hê, dat daar voorveronderstel word dat die leerders reeds oor 'n moraliteit beskik wat hulle aanmoedig om by die gemeenskap betrokke te raak, asook dat hierdie benadering maklik die skoolroetine kan ontwig. Dit sal dus beplanning, toewyding en kreatiewe insette van die onderwysers vereis sowel as 'n skoolstruktuur wat nie te outokraties is nie. Die onderwyser moet die vryheid hê om aktiwiteite met die leerders te doen wat nie noodwendig in die skool se vasgestelde periodes inpas nie. Indien verantwoordelike burgerskap nie vir die onderwyser 'n prioriteit is nie, kan hierdie model nie suksesvol toegepas word nie. Saam hiermee vereis hierdie benadering 'n energieke onderwyser wat sy leerders kan aanspoor tot aksies in die gemeenskap en wat self ook daaraan deelneem. 'n Ander perspektief op hierdie benadering in Suid-Afrika is: “Daar is (tans) soveel agterstande en tekortkominge in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel dat gemeenskaps-ontwikkeling nie in hierdie stadium die primêre taak van die opvoeders kan wees nie” (De Klerk, 2003:51).

2.4.3 Waarde-uitklaringsmodel

Die waarde-uitklaringsmodel het as uitgangspunt dat die moderne jeug in 'n komplekse wêreld leef waarin verskeie teenstrydige en verwarrende waardes aan hulle opgedring word. Die talryke waardes wat deur politiese, godsdienstige en morele kodes op die jeug afgeforseer word lei tot 'n morele krisis en noodsaak 'n effektiewe benadering tot waardeopvoeding wat die jeug sal bemagtig om verantwoordelike waardeoordele te maak (Chazan, 1985:46). Hierdie benadering wil kinders toerus om self hulle eie waardes te kies wat vir hulle belangrik is.

“Values clarification attempts to help the individual decide what to value ... The model is an attempt to help people decrease value confusion and promote a consistent set of values through a *valuing process* ... The values clarification process is designed to promote intelligent value choices through a process of choosing, prizing, and behaving” (Hersh, Miller en Fielding, 1980: 74 en 75).

Voorstanders van die waarde-uitklaringsmodel is onder andere Raths, Harmin en Simon (1978) en tot onlangs toe ook Kirschenbaum (2000). Kirschenbaum het egter die tekortkominge van die waarde-uitklaringsmodel besef en staan tans 'n meer samevattende (“comprehensive”) benadering tot waardeopvoeding voor (Kirschenbaum, 2000: 4 – 20).

Volgens hierdie benadering tot waardeopvoeding word waardes beskou as rigtingwysers vir optrede (Raths, Harmin en Simon, 1978:26; Hersh, Miller en Fielding, 1980:76). Hierdie beskouing stem ooreen met die omskrywing van waardes in hoofstuk 1 (paragraaf 1.4.2). Wat egter vir die voorstanders van waarde-uitklaring belangriker is, is die proses waarvolgens 'n persoon sy waardes kies: “How did she get her ideas?’ is a more fundamental question for us than ‘What did she get?’ ... Giving a person a process of valuing is giving them something that should serve them well and long” (Raths, Harmin en Simon, 1978:8).

Volgens Raths, Harmin en Simon (1978:26-28) kan daar net van 'n waarde gepraat word wanneer daar aan die onderstaande kriteria van waardeskepping voldoen word. Die sewe kriteria is:

- i. vrye keuse: die persoon moet voel hy het 'n betrokke waarde self gekies. Wanneer waardes *vir* iemand gekies word, is hy nie so toegewyd om dit na te streef nie as wanneer hy dit self gekies het nie.
- ii. keuse uit alternatiewe: indien 'n persoon self waardes kan kies, impliseer dit dat hy 'n keuse uit verskeie alternatiewe moet maak;
- iii. deeglike oorweging moet geskenk word aan die gevolge van die verskillende alternatiewe: daar word kognitief met die keuse van waardes omgegaan. Die persoon moet verstaan wat die implikasie is van die waarde(s) wat gekies word;
- iv. waardes wat gekies is, moet gekoester word: die persoon moet gelukkig wees met die waardes wat hy gekies het;
- v. bevestiging: die persoon is bereid om aan ander bekend te maak watter waardes hy kies en voorstaan;
- vi. optrede: optrede moet gerig word volgens die waarde wat gekies is. Die persoon se lewe moet deur die nuut gekose waarde(s) beïnvloed en verander word; en
- vii. herhaling: waardes moet by herhaling toegepas en uitgeleef word.

Die drie prosesse waarop waardes gebaseer is, is daarom die proses van keuse (i-iii), bevestiging van waardes (iv en v) en ooreenstemmende optrede (vi en vii). Verskillende metodes wat gebruik kan word om waardes te vorm, sluit in: groepbesprekings van morele dilemmas, die rangskikking van waardes in rangorde, stemming waar moraliteit afhang van die demokratiese meerderheid op 'n spesifieke tydstip en verhelderende response (De Klerk, 2003:52).

Die waarde-uitklaringsmodel stem filosofies ooreen met Rousseau se siening dat die mens van nature goed is. Daarom kan die kind aan homself oorgelaat word sodat hy sy "natuurlike goedheid" kan ontwikkel. Hattingh (1991:247) voer aan dat waarde-uitklaring nie in ag neem dat kinders nie altyd gereed is

vir die abstrakte denke wat vereis word vir die toepassing van die sewe kriteria van waardeskepping nie. Boonop word daar ook nie voorsiening gemaak vir die individuele gereedheidsvlak (kognitief, emosioneel, fisies en moreel) van die kind nie.

“Indien volwassenes nie duidelike riglyne neerlê waardeur die toelaatbare en die ontoelaatbare van mekaar onderskei word nie en die nog nie volwasse kind daarom te gou gedwing word tot volwasse, onafhanklike besluitneming, word gevoelens van onsekerheid beleef, as gevolg van die afwesigheid van opvoedingsgesag wat hom/haar beveilig” (De Klerk, 2000:348).

Verdere kritiek is dat daar te veel klem geplaas word op gevoel. Kilpatrick (1993:81) skryf dat hierdie benadering gevoel omtrent gelykstel aan waardes. Wanneer kinders voel dat drink, rook, afkyk in toetse, seks en stokkiesdraai vir hulle voldoen aan die sewe kriteria van waardeskepping, is daar niks (volgens hierdie benadering) wat 'n onderwyser kan doen om die kinders anders daarvoor te laat dink nie. Hierdie oorbeklemtoning van gevoel kan juis daartoe lei dat kinders later nie meer tussen waardes en emosies sal kan onderskei nie. Kilpatrick (1993:81) kritiseer hierdie benadering verder daarvoor dat die skynbaar waarde-neutrale benadering wat deur opvoeders gevolg word in waarde-uitklaring, eintlik aan kinders die boodskap oordra dat waardes relatief is. Die keuse tussen verskillende tipes jogurt en die keuse vir of teen voorhuwelikse seks is ewe belangrik. “There is an attempt to avoid predetermined standards, to encourage open discussion and inner-reflection, but without reference to any particular intellectual or moral paradigm” (Purpel, 1991:310).

Kirschenbaum (2000:10) was aanvanklik 'n voorstander van waarde-uitklaring, maar het later tot die besef gekom dat daar tekortkominge in die benadering is en dat dit in samewerking met ander waardeopvoedingsbenaderings gebruik moet word om effektief te wees:

“It (met ander woorde waarde-uitklaring – CJS) took traditional values for granted. It assumed that people had within them enough

decent goodness, intuitive understanding of right and wrong, fairness and justice, and strength of character that ... they would ultimately make good and responsible choices ... it was ... training in traditional values that had helped develop their sense of right and wrong, conscience, empathy, and responsibility to a sufficient degree that values clarification techniques could work” (Kirschenbaum, 2000:10).

Waarde-uitklaring het volgens Kirschenbaum (1992:774) ook 'n belangrike bydrae tot waardeopvoeding gelewer. Dit het skole en ander opvoedkundige instansies bemagtig om morele kwessies openlik te bespreek. Dit het ook praktiese tegnieke bekend gestel waarmee leerders nou oor hierdie morele kwessies kon reflekteer en wat hulle kon motiveer om hulle eie mening openlik uit te spreek. Dit het bewys dat leerders van verskillende agtergronde en intellektuele vlakke saam oor waardes kan gesels en 'n ervaring van sukses en eiewaarde kan hê. En dit het die belangrikheid van onafhanklike denke en die reg om te mag verskil, beklemtoon. “It faded from prominence, though not from use” (Kirschenbaum, 1992:774).

2.4.4 Kognitiewe ontwikkelingsmodel van Kohlberg

Kohlberg se kognitiewe ontwikkelingsmodel fokus, net soos waarde-uitklaring, op die individu self en albei modelle maak daarop aanspraak dat dit onbevooroordeeld is (Purpel, 1991:310). Volgens die kognitiewe ontwikkelingsmodel lê die fokus op die individu daarin dat leerders deur verskillende morele ontwikkelingsfases gaan wat die opvoeder moet ken en moet kan akkommodeer. Hierdie morele ontwikkelingsfases loop parallel met die ontwikkeling van leerders se kognitiewe vaardighede. Kohlberg (in Modgil en Modgil, 1985:486) beskou hierdie werk as 'n voortsetting van Piaget se strukturele benadering tot morele oordeel en aksie. Die onderwyser en opvoeder se taak is om die leerder deur hierdie stadia te begelei.

Kognitiewe strukture word nie deur die leerder op grond van die sosiale

omgewing aangeleer nie. Interaksie tussen die leerder en sy omgewing lei tot die herstrukturering van sy eie kognitiewe strukture. Hy ontvang dus nie sy gemeenskap se waardes nie; hy assimileer hierdie waardes in samewerking met sy eie interne logika. Soos die leerder met sosiale realiteit gekonfronteer word, of met sy maats speel, verander sy denkstrukture. Ontwikkelingsfases vorm, en word gevorm, deur sosiale ervaring. Die taak van die onderwyser is daarom om begrip te hê van die kind se huidige vlak van morele oordeel, asook om 'n omgewing te skep wat sal lei tot ontwikkeling na 'n volgende vlak van morele oordeel (Hersh, Miller en Fielding, 1980:121,122).

Kohlberg se drie vlakke van morele oordeel (wat elk in twee stadia onderverdeel word) is die onderstaande:

- Vlak 1: Die pre-konvensionele vlak. Fase een is die straf en gehoorsaamheidsoriëntering. Reg is om nie reëls te oortree nie, gehoorsaam te wees en nie skade aan mense of voorwerpe aan te rig nie. Die rede om reg te doen is om straf te vermy, en uit respek vir outoriteit. Fase twee is die instrumenteel-relativistiese oriëntering, waar reg is om reëls te gehoorsaam as dit tot die kind se eie voordeel is. Reg is ook dit wat regverdig is (bv. 'n gelyke ooreenkoms). Die rede om reg te doen is om die persoon se eie belang te dien.
- Vlak 2: Die konvensionele vlak: Fase drie is die fase van wedersydse interpersoonlike verhoudings, verwagtinge en konformering. Om “goed” te leef is belangrik. Dit beteken dat wedersydse verhoudings soos vertroue, respek en lojaliteit in stand gehou moet word. Die rede om die regte ding te doen is omdat dit belangrik is om 'n goeie persoon in eie en ander se oë te wees. Fase vier is die fase van sosiale stelsel en gewete. In hierdie fase is dit nie meer net mense na aan die persoon wie se goedkeuring nodig is nie, maar die hele gemeenskap se belange word op die hart gedra. Die rede waarom die regte ding gedoen word, is omdat dit tot voordeel van die gemeenskap is.
- Vlak 3: Die post-konvensionele vlak: Fase vyf is die fase van sosiale kontrak waar reëls gehoorsaam word omdat dit deel is van die “sosiale kontrak” wat die samelewing dien. Die welsyn van die samelewing en

die beskerming van mense se regte is die rede waarom reg opgetree word. Fase ses is dié van universeel-etiese beginsels waar die persoon volgens selfgekoese etiese beginsels optree. Die universele reëls wat geld is gelyke menseregte en die waardigheid van mense as individue. Die rede om reg op te tree is 'n toewyding aan die universele morele beginsels (Kohlberg in Modgil en Modgil, 1985:488,489).

Alle mense gaan, volgens Kohlberg, deur die ses fases van morele ontwikkeling. Almal bereik egter nie fase ses nie en sommige mense stagneer op 'n fase. "His theory was that regardless of race or culture, people progress in their thinking about moral dilemmas through six stages of moral reasoning" (DeRoche en Williams, 1998:9). Kohlberg se model behels die bespreking van probleemsituasies om morele redenering te bevorder. Hierdie besprekings het ten doel dat die redenering die leerders sal stimuleer om op die volgende vlak van ontwikkeling te redeneer as gevolg van kognitiewe konflik by die leerder. Sodoende word ontwikkeling na die volgende vlak van morele redenering gefasiliteer (Halstead en Taylor, 2000:182). Die doel hiervan is om kinders in morele denkers te verander en om aan hulle geldige prosesse van morele redenering te leer. Kinders neem steeds hulle eie besluite, maar die besluite is die gevolg van redelike denke (Kilpatrick, 1992:82, 83). Kohlberg se model is waardevol vir die ontwikkeling van leerders in kritiese, morele denkers. Deur hierdie model word leerders gedwing om krities te reflekteer en om waarlik te besin oor die waardes wat hulle geïnternaliseer het. Voorts is kritiese denkers van onskatbare waarde in 'n demokratiese samelewing, aangesien voortdurende debat verseker dat 'n samelewing nie stagneer nie, maar aanhou ontwikkel.

Kilpatrick (1993:86) kritiseer Kohlberg se benadering aangesien daar aanvaar word dat die leerders reeds oor positiewe waardes soos eerlikheid, verantwoordelikheid, respek vir lewe en respek vir ander se eiendom beskik. Hierdie benadering laat nie ruimte vir 'n negatiewe waardestelsel nie. Ek het dit ervaar by die Jeugsorgsentrum toe ek aan die leerders gevra het wat hulle sal doen as hulle honger en moeg is en 'n persoon stap voor hulle met 'n

beursie wat by sy sak uitsteek. Hulle reaksie was onmiddellik dat hulle dit sal steel, want hulle het die geld nodig en daardie persoon het mos nog geld. Vir leerders wat nie gedink het dat dit verkeerd is om te steel nie, was hierdie hipotetiese situasie nie 'n morele dilemma nie. Verdere kritiek teen hierdie benadering is hoofsaaklik dat daar te veel klem gelê word op denke en redenering en te min aandag gegee word aan aktiewe optrede: “The hard part of morality, in short, is not *knowing* what is right but *doing* it. And if this is so, the remedy lies not in forming opinions but in forming good habits” (Kilpatrick, 1993:88). In die Departement van Onderwys se Manifeste oor Waardes, Opvoeding en Demokrasie (wat in hoofstuk 4 bespreek word) word Kohlberg se fases van morele ontwikkeling aangehaal. “What education strives to do ... is to take learners forward to higher levels of moral judgement” (DvO, 2001:10). In die Manifeste word baie waarde geheg aan kritiese denke en redenering: “It means imbuing educators with the skills to facilitate critical thought in classrooms ... (n)urturing a culture of communication and participation will have the effect of enabling young South Africans to become open, curious and empowered citizens” (DvO, 2001:25). Kilpatrick (1993:89) vestig egter die aandag daarop dat morele redenering nie vir heel jong leerders bedoel is nie. “One great precaution ... is not to let them [students] taste of arguments while they are young – the danger being that they would develop a taste for arguments rather than a taste for truth.”

Waghid (2004c:282) is ook 'n voorstander van morele redenering. Volgens hom kan die deugde van redenering en goeie burgerskap ten beste in skole geleer word. Waghid is egter meer gebalanseerd in sy diskoers rakende morele redenering as Kohlberg wanneer hy byvoeg dat burgers van Suid-Afrika nie net moet redeneer en besluite neem nie, maar ook aktief behoort deel te neem aan 'n verbetering van die samelewing. “The point about responsible citizenship is that learners are educated to act responsible; their capacities as practical reasoners who care deeply about building a just, equal and deliberative society are enhanced” (Waghid, 2004a:44).

2.4.5 Waardeteorie van Graves

Graves het bevind dat die mens se waardes verander soos wat die mens self en sy omstandighede verander.

“The error which most people make when they think about human values is that they assume the nature of man is fixed and there is a single set of human values by which he should live ... My data indicate that man’s nature is an open, constantly evolving system, a system which proceeds by quantum jumps from one steady state system to the next through a hierarchy of ordered systems (Graves, 1974:72).

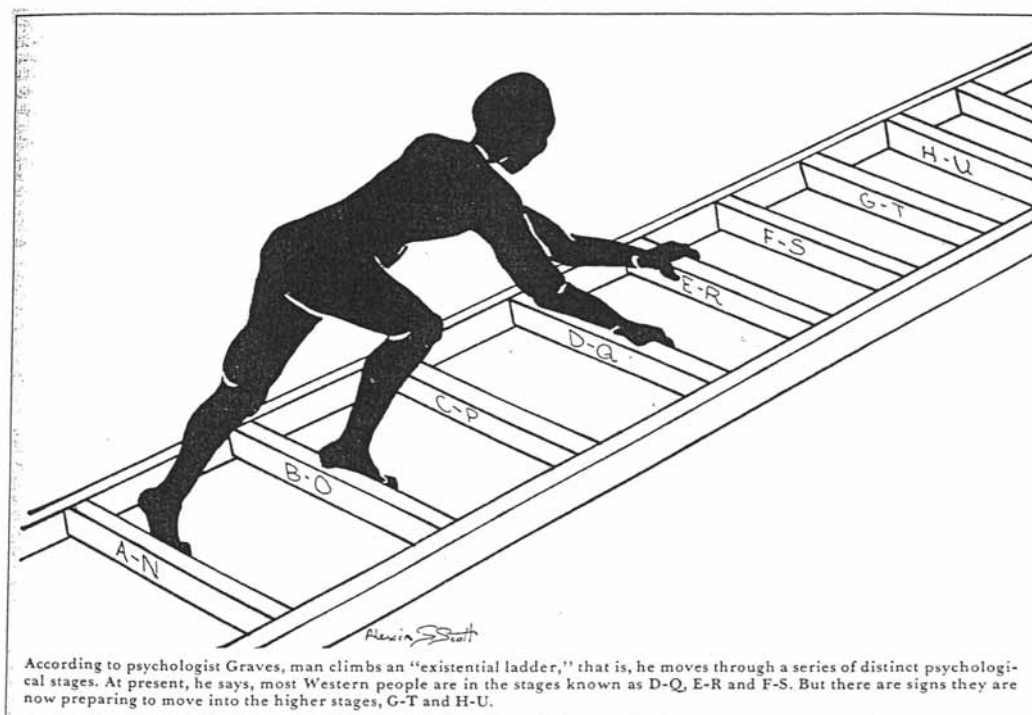
Die volwasse mens bevind hom in ’n ontwikkelende, opkomende, ossillerende en spiraalvormige proses waarin laer-orde gedragstelsels oorgaan na hoër-orde stelsels soos wat die mens se eksistensiële probleme verander. In hierdie gedragstelsels verwissel fokus vanaf die eksterne wêreld en pogings om dit te verander, na die innerlike wêreld en die mens se handeling om vrede daarmee te maak. Die mens probeer dus om aan te pas by sy eksistensiële veranderinge. Wanneer ’n mens op ’n spesifieke bestaansvlak gevestig is, is sy totale psige in ooreenstemming met dit wat partikulier tot daardie vlak behoort. Sy gevoelens, motivering, etiek, waardes, oortuigings en leerstelsels is in ooreenstemming met die vlak waarop hy hom bevind (Graves, 1974:72). Hattingh (1991:263) omskryf ’n bestaansvlak as ’n eksistensiële probleem, sowel as die breinmeganismes van die individu wat nodig is om daardie spesifieke eksistensiële probleem te hanteer.

Dit kan gebeur dat ’n persoon nie geneties of konstitusioneel saamgestel is om opwaarts in die hiërargie te beweeg wanneer die voorwaardes van sy bestaansvlak verander nie. Die persoon kan dan op een vlak of op ’n kombinasie van vlakke stabiliseer. Dit is ook moontlik dat regressie na ’n laer vlak kan plaasvind. “Thus, an adult lives in a potentially open system of needs, values and aspirations, but he often settles into what appears to be a closed system” (Graves, 1974:72).

Graves (1970:32) beskou sy werk as 'n hersiening van en uitbreiding op Maslow se opvattinge. Groenewald (1984:39-41) som Graves se teorie soos volg op:

- omgewing-sosiale determinante asook die neuropsigologiese toerusting van die persoon bepaal die volwassene se biopsigososiale ontwikkeling;
- 'n persoon kan opwaarts in die hiërargie beweeg wanneer hy op sy eksterne wêreld fokus en pogings aanwend om die eksistensiële probleme te verander, sowel as om aanpassings te maak;
- 'n persoon verander normaalweg as biopsigososiale wese wanneer sy eksistensiële bestaan verander. Gedurende sy ontwikkelingsproses beweeg 'n persoon dus van een bestaansvlak na 'n ander;
- 'n persoon se genetiese of konstitusionele samestelling kan hom verhoed om opwaarts in die hiërargie te beweeg;
- 'n persoon kan op een vlak of op 'n kombinasie van verskeie vlakke stabiliseer;
- alhoewel 'n persoon in 'n oop stelsel leef, kan hy op 'n vlak fikseer en in 'n geslote stelsel leef;
- 'n persoon kan na 'n laer bestaansvlak in die hiërargie regresseer;
- binne 'n spesifieke vlak kan 'n persoon se gedrag oorwegend positief of negatief vertoon; en
- die temas in 'n persoon se lewe verander sodra hy die huidige eksistensiële probleme opgelos het en daar nuwe bestaansprobleme na vore tree.

Graves identifiseer agt bestaansvlakke. “Sy Teorie van Bestaansvlakke verbeter die mens se persepsie van individue, organisasies en kulture om sodoende 'n beter verstandhouding op te bou. Die uitgangspunt is beter begrip van **hoekom** iets gedoen is, en nie soseer **wat** gedoen is nie” (Hattingh, 1991:265). Hierna volg nou 'n bespreking van die agt eksistensiële bestaansvlakke.



Figuur 2.1 Die eksistensiële leer (Graves, 1974: 73)

- 1) A-N: Die Outomatiese Eksistensiële Bestaansvlak. Die tema is: "Express self as is just another animal according to the dictates of one's imperative periodic physiological needs" (Groenewald, 1984:41). Op hierdie vlak soek die mens onmiddellike bevrediging van basiese fisiologiese behoeftes (Graves, 1974:74). Die mens sien homself nie as 'n afsonderlike wese, anders as ander wesens nie. Sy konsep van ruimte is gebaseer op huisvesting en sy konsep van tyd is gebaseer op die bevrediging van sy eie behoeftes (Hattingh, 1991:267). In 'n morele sin is hierdie 'n amorele fase. Die mens handel nie kognitief nie, hy dink nie en oordeel nie; hy reageer slegs op omstandighede (Graves, 1970:144). Leer om effektief op die omgewing te reageer, vind op hierdie vlak plaas deur gewoontevorming. Leer, in die sin van 'n relatief permanente verandering in aktiwiteitspatrone, vind nie op hierdie vlak plaas nie (Graves, 1974:84).
- 2) B-O: Stamgebonde Eksistensiële Bestaansvlak. Die tema vir hierdie bestaansvlak is "... one shall live according to the ways of one's

elders ...” (Graves, 1970:144). Op hierdie vlak toon die mens ’n behoefte aan stabiliteit. Hierdie vlak volg uit die vorige vlak van oorlewing, daarom wil die mens nou ’n veilige lewenswyse vestig. Die mens glo aan geeste, toorkuns en bygelowe. Hy wil oorleef in ’n wêreld wat hy nie regtig verstaan nie (Graves, 1974:74). Die eindwaarde op hierdie vlak is veiligheid en die waarde wat deurentyd volg, is tradisionele waardes. Op hierdie vlak leer die mens deur klassieke kondisionering (Hattingh, 1991:269).

- 3) C-P: Egosentriese Eksistensiële Bestaansvlak. Die tema is: “Express self but to hell with others, lest one suffer the torment of unbearable shame” (Groenewald, 1984:42). Selfgelding en mag is prominent. Die sterkste oorheers die swakkere. Die sterkste, wat in beheer is, dwing sy mag af op die swakkere wat lojaliteit en diens aan die leiers sien as ’n wyse van oorlewing (Graves, 1974:74). Die mens is nou bewus van homself as ’n individu en waardes wat hier geld, is magswaardes. Morele bewustheid is skynbaar afwesig, aangesien “’n oog vir ’n oog en ’n tand vir ’n tand” die reël is wat nou hier geld (Graves, 1970:146). Leer vind op hierdie vlak plaas wanneer inspanning gevolg word deur ’n beloning (Graves, 1974:84).
- 4) D-Q: Vrome Eksistensiële Bestaansvlak. Die tema is: “... one shall sacrifice earthly desires now in order to come to everlasting peace later” (Graves, 1970:147). Op hierdie vlak word sekuriteit deur absolutistiese reëls te gehoorsaam. Gehoorsaamheid aan hierdie reëls verseker die vrede wat die mens verlang (Graves, 1974:74). Op hierdie vlak is die mens se denke absolutisties en kategoriees. Onderdanigheid, pligsbesef, eer en dissipline vorm deel van die waardestelsel (Hattingh, 1991:272). In teenstelling met die vorige bestaansvlak, vind leer op hierdie vlak plaas deur straf en nie deur beloning nie (Graves, 1974:84).
- 5) E-R: Materialistiese Eksistensiële Bestaansvlak. Die tema is: “... express self in a way that rationality says is good for me now, but carefully, calculated so as not to bring down the wrath of others upon me” (Graves, 1970:149). Die mens se soeke na sukses en materiële

gewin is kenmerkend op hierdie bestaansvlak (Hattingh, 1991:273). Op hierdie vlak is dit vir die mens belangrik om die wêreld en sy geheime te leer ken, eerder as om deur brute krag te heers (Graves, 1974:75). Die eindwaarde is materialisme en die mens probeer dit verkry deur rasonale denke en wetenskaplike denke (Graves, 1970:149). Leer vind op hierdie vlak plaas deur beloning, maar nie op dieselfde aggressiewe wyse as op die derde bestaansvlak nie. Dit is belangrik om te leer deur eie inspanning en pogings, die teenwoordigheid van matige risiko en 'n verskeidenheid in leerervarings (Graves, 1974:85).

- 6) F-S: Personalistiese Eksistensiële Bestaanswyse: Die selfopofferende aard van die mens in hierdie fase word reflekteer in die tema: "Sacrifice now in order for all to get now" (Groenewald, 1984:45). Dit is vir die mens belangrik om in harmonie met ander mense te leef. Dit is vir hom belangrik om te behoort en om aanvaar te word (Graves, 1974:75). Die eindwaarde is om in noue kontak saam met die mense in die gemeenskap te leef. Daar word waarde geheg aan interpersoonlike verhoudings, sagtheid word verkies bo koue rasionaliteit, sensitiwiteit is belangriker as objektiwiteit, respek eerder as mag is belangrik en persoonlikheid word verkies bo besittings (Graves, 1970:151). Leer vind plaas deur waarneming en relativistiese denke kom voor (Hattingh, 1991:276).
- 7) G-T: Sistemies Eksistensiële Bestaansvlak. Die tema is: "Express self for what self desires but never at the expense of others, and in a manner that all life not just my life, will profit" (Groenewald, 1984:45). Die mens fokus nou weer op die eksterne wêreld. Nou is hy nie meer kompetierend nie, maar samewerkend; sy doel is om orde te skep en chaos te herstel. Hy sien die interafhanklikheid van alles en almal in die heelal (Graves, 1974:77). Op hierdie vlak word daar waarde geheg aan aanvaarding, spontaneïteit, probleemoplossing, demokrasie en die besef dat ander net so belangrik is as die individu self (Graves, 1970:154). Enige vorm van leer kan op hierdie vlak plaasvind, aangesien denke nou stelselmatig is (Hattingh, 1991:278).

8) H-U: Transpersoonlike Globale Eksistensiële Bestaansvlak. Daar is by die mens 'n strewe om deel van die kosmos te wees. Begrip vir lewensverrykende kragte en die bemeestering daarvan verryk die lewe. 'n Niematerialistiese stelsel waarin begrip, aanvaarding van orde en beheer gereflekteer word, geld (Hattingh, 1991:279). Die eindwaarde waarna gestrewe word, is eenheid en verbondenheid, en waarde word geheg aan verwondering, integrasie, nederigheid, eenvoud en groter bewuswording (Graves, 1970:155). Op hierdie vlak word gedifferensieerde denke by die mens aangemoedig en vind leer op 'n globale wyse plaas (Hattingh, 1991:279).

Graves (1974:87) stel ses voorwaardes waaraan voldoen moet word voordat 'n persoon na 'n volgende, hoër vlak kan beweeg:

- breinpotensiaal: die nodige intellektuele vermoë is noodsaaklik;
- oplossing van eksistensiële probleme op die vorige bestaansvlak is nodig voor daar na die volgende vlak beweeg kan word. Graves verwys na Maslow se hiërargie van behoeftes. Fisiologiese behoeftes moet eers bevredig word voordat daar na iemand se psigologiese behoeftes omgesien kan word;
- dissonans: eie bevrediging van 'n behoefte op 'n laer vlak is nie genoeg om 'n persoon na 'n volgende vlak te laat beweeg nie. "None of my subjects made the jump to a higher level without a period of crisis and regression before the higher level system emerged ..." Die verskyning van 'n hoër bestaansvlak volg wanneer 'n persoon beseft dat vorige oplossings vir 'n probleem nie meer voldoende is nie. Dit sal dus nodig wees om na 'n volgende, hoër denkvlak te vorder om sodoende die eksistensiële probleem op te los;
- insig: insig is nodig om te beseft dat vorige oplossings vir 'n eksistensiële probleem nie meer van hulp is nie. Insig is ook nodig om die nuwe probleem op te los;

- oorkom struikelblokke: wanneer 'n persoon tot insig gekom het, kan die gesin, vriende en die establishment dalk nie sy nuwe insig deel nie. Dit is nodig dat hierdie struikelblok oorkom of geïgnoreer word sodat die persoon na 'n volgende bestaansvlak kan beweeg; en
- bevestigende faktore: hierdie voorwaarde tree in werking wanneer die persoon sy nuwe insig begin gebruik. Dit is die laaste faktor in die proses van verandering en die implementering van 'n nuwe insig is nou bereik.

Volgens Hattingh (1991:283) is die implikasie van Graves se teorie dat dit kommunikasie kan beïnvloed wanneer individue nie op dieselfde bestaansvlak verkeer nie. Dit is veral problematies wanneer 'n onderwyser waardes aan leerders wil oordra en die onderwyser en leerders op verskillende bestaansvlakke funksioneer. Indien die onderwysers op 'n laer vlak as die leerder is, sal dit onmoontlik wees om die leerder na 'n hoër bestaansvlak te begelei. Dit sal ook vir die onderwysers onmoontlik wees om leerders na 'n hoër vlak te begelei as waarop die onderwysers self leef. Ek stem met hierdie siening saam, aangesien dit die noodsaaklikheid daarvan onderstreep dat 'n onderwyser 'n persoon van hoër morele standaard moet wees.

Die positiewe implikasie van Graves se teorie is dat dit elke leerder in die klas as 'n individu beskou. Dit gee erkenning aan individuele verskille tussen leerders en die invloed wat elkeen se sosiale en sosio-ekonomiese omstandighede op sy morele ontwikkeling het. Dit lei die onderwyser tot begrip dat leerders nie volgens ouderdom beskou kan word nie, maar dat daar in een klas waarskynlik verskillende eksistensiële bestaansvlakke verteenwoordig is. Terselfdertyd is dit 'n uitdaging vir elke onderwyser om die verskillende bestaansvlakke in sy klas te ontmoet en vandaar na 'n volgende vlak te begelei.

Die leerders wat in hierdie studie betrokke is, is meestal op vlak 3 en vlak 4. Risiko-leerders (vergelyk paragraaf 1.4.3) funksioneer op vlak 3 waar

egosentriese selfgeding en mag heers. Dit skep 'n groot probleem in klasverband aangesien dit duidelik sigbaar is dat hierdie leerders hulle mag op ander (probeer) afdwing en sekere leerders manipuleer om hulle te volg in hulle negatiewe gedrag in die skool. Dit is geweldig moeilik om tot sulke leerders deur te dring en onderrig te gee. Verdere kompliserende faktore is dat sommige van die vlak 3-leerders nie die nodige verstandelike vermoë het om tot 'n volgende vlak te vorder nie. Daarby is van daardie leerders tevrede om op vlak 3 te funksioneer en ervaar hulle skynbaar nie dissonans wat nodig is om hulle na vlak 4 te laat vorder nie.

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aanvanklik ondersoek ingestel na redes waarom waardeopvoeding vandag nodig is en verskillende sosiale en persoonlike redes is aangeraak. Oorsese literatuur beskryf 'n situasie waarin waardeopvoeding baie nodig is en daar is aangetoon dat die situasie in Suid-Afrika daarop dui dat dieselfde ook hier geld. Daarna het die fokus verskuif na modelle van waardeopvoeding. Die modelle van McPhail en Newmann, wat klem lê op die mens in samelewing en optrede teenoor medemense, is bespreek. Die oorwegend kognitief-georiënteerde benadering van Kohlberg en die emosioneel-georiënteerde waarde-uitklaringsbenadering is ook bespreek. Hierdie modelle het almal 'n bydrae te lewer in waardeopvoeding. Laastens is die waardeteorie van Graves bespreek. Dié teorie erken dat mense verskillend ontwikkel, dat almal waardestelsels het en dat die opvoeder daarvan bewus moet wees dat leerders in sy klas moontlik op verskillende bestaansvlakke kan wees. Die opvoeder moet ook bewus wees van die bestaansvlak waarop hyself funksioneer.

In hoofstuk 3 word daar vervolgens op karakteropvoeding gefokus, 'n benadering wat enkele van die waardeopvoedingsmodelle, soos bespreek in hierdie hoofstuk, in een benadering saamvat. Daar word ook na verwys na die wyse waarop die verskillende modelle wat reeds bespreek is, tydens

karakteropvoeding in 'n omvattende benadering tot waardeopvoeding geïnkorporeer word.

HOOFSTUK 3

KARAKTEROPVOEDING

“Values lie at the heart of the school’s vision of itself as a community ... values permeate all educational activity” (Edwards, 1996:167).

3.1 INLEIDING

”Teaching today is probably tougher than it’s ever been ... (i)t’s not for the faint-hearted, since everything will be challenged, the classroom will be noisy, and teachers have to come to terms with the fact that often their pupils know more than they do” (Codrington en Grant-Marshall, 2004:111).

Onderwysers en ander opvoeders mag egter nie daarom wegskram van waardeopvoeding nie. Volgens Wynne (1995:151) het enige persoon of instansie wat vir lang tye toesig oor kinders het, noodwendig ’n invloed op dié kinders se karakter. Juis daarom is die besluit **dat** waardes onderrig moet word en **hoe** waardes onderrig gaan word, ’n uiterse verantwoordelike stap. In hoofstuk 2 is ’n aantal modelle vir waardeopvoeding kortliks en krities-evaluerend bespreek. Samevattend kan die onderstaande genoem word:

- Waarde-uitklaring was in die 1960’s en 1970’s baie gewild. In ’n tyd ná die Tweede Wêreldoorlog toe weggeskram is van enige benadering waarby indoktrinasie moontlik was, was dit ’n gewilde metode van waardeopvoeding om leerders toe te laat om hulle eie waardes te kies. Die felste kritiek teen hierdie benadering was dat die oorbeklemtoning van gevoel daartoe gelei het dat die grense tussen reg en verkeerd mettertyd kon begin vervaag het en dat alle waardes later as relatief beskou kon word.
- Kohlberg wou deur sy kognitiewe ontwikkelingsmodel jongmense tot morele denkers laat ontwikkel. Volgens hom gaan leerders deur morele ontwikkelingsfases wat parallel loop met die ontwikkeling van hulle kognitiewe vermoëns. Die taak van die opvoeder is daarom om ’n omgewing te skep waarin die leerder gedwing word om deur morele

redenering na 'n volgende vlak van morele oordeel te vorder. Hierdie benadering is egter daarvoor gekritiseer dat dit te veel klem lê op denke en dat daar te min aandag gegee word aan morele optrede.

Purpel (1991:311) bied straks die beste verduideliking waarom waarde-uitklaring, Kohlberg se kognitiewe ontwikkelingsmodel en ander benaderings tot waardeopvoeding nie heeltemal so geslaagd was nie: hy meen daar is te veel op óf gevoel óf kennis óf aksie gekonsentreer.

Karakteropvoeding is 'n holistiese benadering. Rens (2005:67) noem dit "... a comprehensive approach". Lickona (1996:94) beskryf karakteropvoeding as "our best hope for addressing a wide range of student academic and behaviour problems". In hierdie hoofstuk sal karakteropvoeding as 'n manier waarop waardes in Suid-Afrikaanse skole gevestig en ontwikkel kan word, bestudeer word.

3.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK

In hierdie hoofstuk word die volgende beoog:

- 'n omskrywing van die begrip *karakteropvoeding*;
- 'n bespreking van drie verskillende skematiese voorstellings van karakteropvoeding;
- 'n bespreking van die rolspelers in karakteropvoeding;
- 'n bespreking van moontlike wyses waarop die kurrikulum in karakteropvoeding gebruik kan word om waardes te vestig; en
- 'n oorsig van kritiek teen karakteropvoeding.

3.3 KARAKTEROPVOEDING: 'n OMSKRYWING

3.3.1 Omskrywing van die begrip *karakteropvoeding*

Karakteropvoeding kan gesien word as 'n "sambreelterm" wat verskeie aspekte

van leer, onderrig en persoonlike ontwikkeling insluit. Enkele aspekte wat ingesluit word, is morele redenering, kritiese denke, sosiale en emosionele leer, morele opvoeding, opvoeding in lewensvaardighede, blootstelling aan verskillende waardes en deugde, 'n gemeenskap wat omgee, gesondheidsopvoeding, voorkoming van geweld, konflikthantering van die portuurgroep, morele filosofie en die ontwikkeling van karakter deur die vermoë te ontwikkel om keuses te maak wat tot voordeel van die gemeenskap en die persoon self sal wees. Voorstanders van hierdie benadering is Ryan (1986), Lickona (1991), Kilpatrick (1993), Aristoteles (Titus, 1994), Heath (1994), Lockwood (1997) en Kirschenbaum (2000).

Lickona (1996:93) definieer *karakteropvoeding* soos volg: "The deliberate effort by schools, families and communities to help young people understand, care about and act upon core ethical values". Hierdie definisie is beide bondig en omvattend. Dit beklemtoon die feit dat karakteropvoeding nie maar toevallig plaasvind nie, maar wel daar waar skole, gesinne en gemeenskappe doelbewus besig is om kern-etiese waardes by jongmense te vestig. Die vestiging van kern-etiese waardes betrek nie net die verstand nie, maar ook die emosies, wil en optrede. Karakteropvoeding is daarom opvoeding van die totale mens: die hoof, hart en hand, sowel as die mens as individu en as sosiale wese.

Kilpatrick (1997) brei verder uit op bogenoemde definisie en voer aan:

"(Character education is) an approach that emphasizes good example and encourages students to develop good habits of behaviour. It means talking directly to children about right and wrong behaviour, but it also has to do with creating a certain kind of school environment or ethos. And that means paying attention to discipline codes, dress codes, reward and recognition systems, service to the school, and service to the community. In this way boys and girls become accustomed to acting in ways that are good for themselves and good for society."

Lockwood (1997:6) sluit aan by die gemeenskapskomponent van karakteropvoeding in haar definisie: "... the inculcation of values, taught in a deliberate, authoritative way to youth in public schools with plenty of parental and community involvement". Dit is duidelik dat betrokkenheid deur die gemeenskap en deur die ouers 'n belangrike komponent van karakteropvoeding is ten einde dit te laat slaag.

3.3.2 Metodes wat by karakteropvoeding gebruik word

3.3.2.1 Gebruik van narratiewe

Narratiewe speel 'n kragtige rol by karakteropvoeding, aangesien waardes en tradisies effektief deur stories aan leerders oorgedra kan word. Die Tale-leerarea in Kurrikulum 2005 bied ideale geleenthede om na aanleiding van teksgedeeltes morele dilemmas en waardes te bespreek en optrede van storiekaraktters te beoordeel. (Word vollediger bespreek in paragraaf 3.8.1).

Reeds in Plato se tyd is die opvoedingswaarde van die narratiewe besef:

"The desire (to be good) has to be instilled by caring parents and thoughtful teachers. As Plato understood, one of the best ways is to do it with stories. They allow us to identify with models of courage and virtue in a way that 'problem solving' or classroom discussion does not" (Kilpatrick, 1993:27, 28).

Ook in Suid-Afrika is narratiewe onontbeerlik in 'n poging om waardes by leerders te vestig: "(T)hrough myth, story, poetry, drama, music, works of art, educators could acquaint learners with a wide range of possible calamities ... that human beings can experience. Novels ... could be used by educators as powerful sources of 'compassionate imagining'" (Nussbaum in Waghid, 2004a:47). Afgesien daarvan dat stories van helde uit die geskiedenis, fabels met morele waarde en ware lewensverhale baie waardevol is in die oordrag van morele waardes en as vertrekpunt vir morele diskoers in die klas kan dien, sien Rorty (in Malachowski, 2002:55) die waarde van die narratiewe ook soos volg: "Narratives ... have richer linguistic resources available to them

than ... arguments and theories ...” Morele verbeelding en kreatiwiteit kan daarom ook deur die gebruik van narratiewe ontwikkel word.

3.3.2.2 Interaksie met morele modelle

Die blootstelling van leerders aan positiewe rolmodelle van kern-etiese waardes speel ’n belangrike rol by karakteropvoeding. “Character education ... (creates) schools that foster ethical, responsible, and caring young people by modelling and teaching good character through emphasis on universal values that we all share” (Character Education Partnership). In die Waardemanifes (DvO, 2001:27) word die belangrikheid van morele voorbeeld beklemtoon:

“What parents or teachers do is much more important than what they say they do. If teachers do not want learners to be absent they must not be absent. If teachers want homework to be completed, they must complete their homework.”

3.3.2.3 Skep van ’n positiewe morele klimaat

’n Positiewe morele klimaat word geskep in ’n atmosfeer van respek en aanvaarding. Die leerders moet weet dat hulle deur die onderwysers respekteer word, maar ook dat hulle vir mekaar omgee en deur mekaar respekteer word. “... (L)earning cannot happen if there is not mutual respect ...” (DvO, 2001:19). *Leer* in hierdie geval sluit morele leer in. Die belangrikheid van ’n positiewe morele klimaat word verder bespreek in paragraaf 3.7.

3.3.2.4 Aanmoediging van morele refleksie

“(C)haracter (is) that within a person which governs moral choices ... The moral education of children is about character – is it teaching the young to make wise and kind choices” (Pipher, 1997:157). Morele refleksie soos Pipher dit beskryf kan in die klassituasie bereik word deur debatvoering en

besprekings in 'n klasatmosfeer waar die leerders gemaklik voel om voor medeleerders oor hulle persoonlike waardes te reflekteer en dit te bespreek. Waarde-uitklaring en Kohlberg se kognitiewe ontwikkelingsmodel kan suksesvol by karakteropvoeding geïnkorporeer word om morele refleksie aan te moedig en te ontwikkel. Die Manifest van Waardes, Opvoeding en Demokrasie (DvO, 2001:17) beskryf kritiese denke as essensieel in 'n demokratiese samelewing: "The value of openness is at the core of the South African educational curriculum, which cherishes debate, discussion and critical thought ..."

3.3.2.5 Gewoontevorming

Karakteropvoeding stop nie by morele refleksie nie, maar gaan oor tot die skep van geleenthede vir morele optrede.

"If we teach or tell something directly, people may remember a certain amount of it. If we demonstrate what we are teaching, they will remember even more. But if we also give them an opportunity to process that information and make personal meaning out of it, they will remember still more and retain it longer, and it will have a deeper impact on their behaviour" (Kirschenbaum, 2000:13).

Volgens Covey (1989:46) is 'n mens se karakter die somtotaal van daardie persoon se gewoontes. Indien 'n onderwyser, ouer of lid van die gemeenskap tot goeie gewoontevorming by die leerders bydra, word daar bygedra tot goeie karaktervorming. Aangesien die afleer van 'n ou, verkeerde gewoonte en die aanleer van 'n nuwe gewoonte 'n langsame proses is, vereis karaktervorming 'n langdurige en volhardende inset van die opvoeder. Daar kan nie kitsresultate verwag word nie. Aristoteles en Plato het die waarde van gewoonte besef: "A man becomes just by performing just acts, brave by performing brave acts, temperate by performing acts of temperance". Die Griekse filosowe het ook deugsaamheid vergelyk met atletiek: dis 'n krag wat aanhoudend (in)geoefen moet word, anders kan dit verlore gaan (Kilpatrick,1997). Daar behoort voortdurend geleenthede binne en buite die skool te wees waarin leerders waardes en goeie gewoontes soos respek, aanvaarding, medemenslikheid, en

verantwoordelikheid kan toepas, want “The point about responsible citizenship is that learners are educated to act responsibly” (Waghid, 2004a:44).

3.3.2.6 Betrokkenheid deur die gemeenskap

Karakteropvoeding is 'n langtermynproses, waarby baie rolspelers betrek word. Die hele gemeenskap, skole, sportorganisasies, jeugaksies van verskillende religieuse groepe en maatskaplike dienste is deel van die karakteropvoeding van die jongmense in die gemeenskap. “(Character education) is the intentional, proactive effort by schools, districts, and states to instil in their students important core, ethical values such as caring, honesty, fairness, responsibility, and respect for self and others” (Character Education Partnership, 2005). Die belangrikheid van gemeenskapsbetrokkenheid is ook reeds in paragraaf 3.3.1 aangerak.

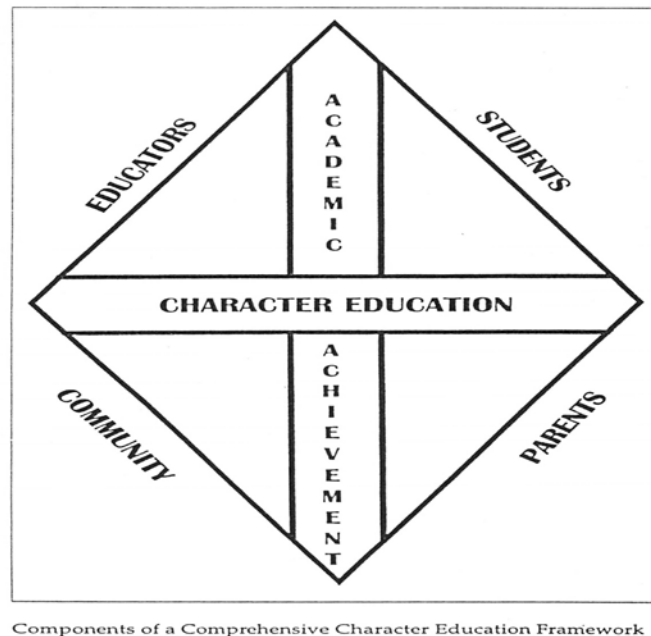
Karakteropvoeding bied nie 'n kitsoplossing vir probleme nie; dis 'n langtermynprojek. Dit word deur DeRoche en Williams (2001:25) beskryf as 'n morele padkaart wat die leerders help om die roete te volg van 'n lewe gebaseer op morele beginsels. Sommige leerders verlaat die hoofroete om nuwe paaie uit te toets en afdraaipaaie te neem. Die morele padkaart verskaf wel waarskuwingstekens, stopligte en paaianwysers wat die risiko's uitwys wanneer van die hoofroete afgedraai word. Ouers, onderwysers en ander rolmodelle is stasies waar die leerders kan stop vir aanwysings hoe om terug te keer na die hoofroete. Karakteropvoeding is dus 'n lang proses van leer, inoefen, fouteer, reghelp en internaliseer. Die vestiging van waardes deur karakteropvoeding is ook 'n komplekse proses omdat elke leerder 'n unieke wese is met sy eie persoonlikheid, verwysingsraamwerk, intelligensie, agtergrond en hantering van die eise wat aan hom gestel word.

3.4 SKEMATIESE VOORSTELLINGS VAN KARAKTEROPVOEDING

Die wese van karakteropvoeding word geïllustreer deur die onderstaande drie skemas of modelle wat uit verskillende hoeke na karakteropvoeding kyk, maar

in wese op dieselfde neerkom.

3.4.1 DeRoche en Williams se model (DeRoche en Williams, 1998:xxiii)



Figuur 3.1: Komponente van 'n Omvattende Karakteropvoedingsraamwerk
(DeRoche en Williams, 1998:xxiii)

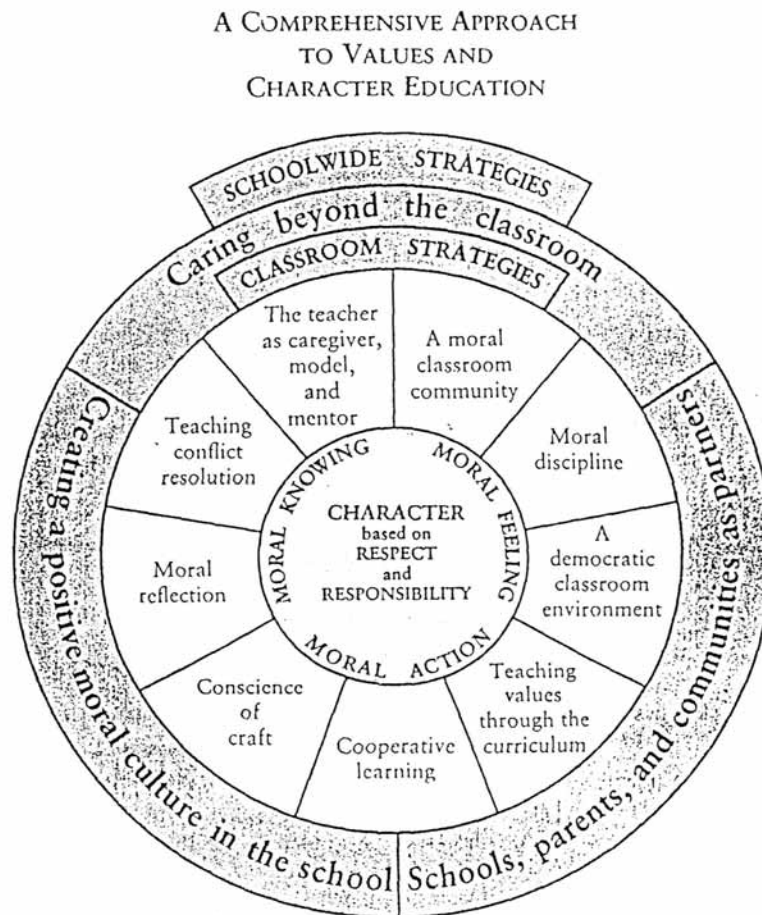
Die vervlegtheid van akademiese prestasies en karakteropvoeding word duidelik deur die model geïllustreer, asook die feit dat onderwysers, leerders, ouers en die gemeenskap saamwerk om karakteropvoeding te laat plaasvind.

Volgens DeRoche en Williams (1998:23, 24) is die gesin die belangrikste rolspeler in kinders se morele opvoeding, maar die gesin kan nie die opvoedingstaak alleen behartig nie. Die gemeenskap en die skool moet die gesin ondersteun in morele opvoeding. Hulle voeg dan by:

“It is our belief that character education is a planned effort by the whole community ... to assist children and youth in becoming morally literate adults. Schools and community agencies should help parents provide children and youth with a moral road map or compass” (De Roche en Williams, 1998:24).

3.4.2 Lickona se model (Lickona, 1991:69)

Lickona se omvattende model is gebaseer op drie fasette van morele



Figuur 3.2: 'n Omvattende Benadering tot Karakteropvoeding (Lickona, 1991:69)

opvoeding: morele kennis, morele gevoel en morele optrede. Dié model toon hoe 'n karakter, gebaseer op die kernwaardes, respek en verantwoordelikheid, gevorm kan word deur verskillende klaskamerstrategieë en ook deur strategieë wat verder gaan as die klaskamer. Dié strategieë sluit onder andere in vennootskappe tussen die skool, ouers en gemeenskap, 'n positiewe morele skoolklimaat en versorging ook buite die skool en klaskamer.

Lickona (1991:50-70) verduidelik sy model soos volg:

In die heel binneste sirkel is die twee universele morele waardes wat die kern van moraliteit uitmaak, naamlik respek, wat respek vir die self, respek vir ander se regte en waardigheid en respek vir die omgewing insluit. Verantwoordelikheid is die aktiewe deel van moraliteit en behels omsien na die self en ander en die bou van 'n beter wêreld.

Karakter omsluit die totale persoon en het daarom implikasies vir wat die persoon weet (hoof), voel (hart) en doen (hand). "Moral knowing", of die kognitiewe keerkant van karakter, behels die onderstaande: evaluering of iets reg of verkeerd is, kennis van morele waardes en die vermoë om 'n saak vanuit 'n ander persoon se perspektief te sien, morele redenering, besluitneming en selfkennis. Die emosionele kant van karakter behels dat 'n persoon hom daartoe verbind om die regte morele keuses te maak, 'n goeie selfbeeld te hê, empatie met ander te hê, lief te wees vir dit wat goed en reg is en selfbeheersing en nederigheid te toon. Dit wat die persoon voel en weet, moet neerslag vind in optrede. Hierdie morele aksies behels die bevoegdheid om emosie in daade te omskep, wilskrag en goeie gewoonte.

Die tweede sirkel dui aan wat die onderwyser moet doen om die karakter, soos beskryf in die heel binneste sirkel, te vorm. Dit beskryf 'n onderwyser wat omgee, 'n morele klaskamerkultuur skep, morele dissipline vestig deur reëls en inoefening, 'n demokratiese klasatmosfeer skep, akademiese vakke gebruik as vormingsmiddel van karakter, koöperatiewe leer gebruik, akademiese verantwoordelikheid vestig, morele metakognisie aanmoedig en die leerders leer hoe om konflik te hanteer.

Die buitenste sirkel verduidelik die rol wat die skool speel ten opsigte van karakterbou. Dit behels dat rolmodelle van buite die skool betrek word, 'n skoolklimaat geskep word waardeur die waardes wat in die klas gevestig word, verder versterk en bevestig word en laastens dat die gemeenskap en ouers aangemoedig moet word om deel te wees van die karakteropvoedingsproses.

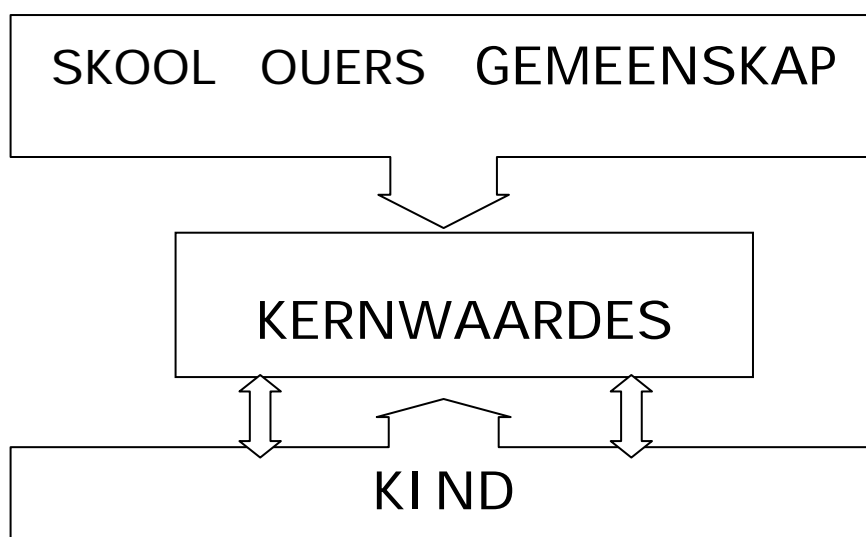
Die twee modelle sê inhoudelik dieselfde. Die klemverskil lê daarin dat

DeRoche en Williams in hulle model fokus op die samewerking tussen die verskillende rolspelers van karakteropvoeding en karaktervorming (ouers, gemeenskap, onderwysers en leerders) met die kurrikulum as vertrekpunt.

Lickona se model fokus op die karakter wat gevorm word, op respek en verantwoordelikheid en op morele wyse ken, voel en optree.. Alle karakteropvoedingsaktiwiteite behoort daarop gefokus te wees.

3.4.3 Navorser se eie model

Karakteropvoeding kan ook op 'n derde wyse skematies voorgestel word:



Figuur 3.3: Alternatiewe skematiese voorstelling van Karakteropvoeding

Bostaande is 'n eenvoudige skematiese voorstelling van karakteropvoeding. Die ouers, skool en gemeenskap lewer almal bydraes tot die karakteropvoeding van die kind. Kernwaardes word aan die kind voorgehou, bespreek en gemodelleer sodat kernwaardes ingeskerp kan word. Die negatiewe is ook waar: indien die ouers, skool of gemeenskap negatiewe waardes modelleer, word dit ook aan die kind oorgedra en kan dit deel word van die kind se waardestelsel. Hier word verwys na paragraaf 5.4.3 waar bespreek word hoe negatiewe waardes deur die ouers en gemeenskap die skool se karakteropvoedingsprogram kan ondermyn.

Die pyltjies wat van die kinders na die skool, ouers en gemeenskap wys (en andersom) dui daarop dat die rolspelers by mekaar betrokke is. Net soos wat die skool, ouers en gemeenskap bemoeienis maak met die kind deur kernwaardes te vestig, net so reageer die kind op hierdie bemoeienis en raak by die gemeenskap betrokke deur verskeie sosiale aksies.

Dis ook belangrik om daarop te let dat kinders gesien word as eie persoonlikhede met unieke karakters, wilskrag en verwysingsraamwerke. Daarom is daar 'n wisselwerking tussen die kind en die kernwaardes: die kind beleef, toets, besluit en kies op die ou end self watter waardes hy gaan aanvaar en internaliseer.

3.5 BURGERSKAPOPVOEDING EN KARAKTEROPVOEDING

Karakteropvoeding dien 'n groter doel as om leerders kern etiese waardes te laat verstaan en hulle dit te help internaliseer sodat hulle daarvolgens kan optree. Dit dien ook die verryking van leerders se lewens in verhouding tot mede-landsburgers, sodat alle burgers van Suid-Afrika voordeel kan trek uit die Karakteropvoedingsinisiatief. Die sukses van 'n demokratiese bestel hang immers af van die mate waartoe verantwoordelike landsburgers hulle verbind tot etiese en morele waardes. Ware demokrasie is, volgens Du Plessis (1997:98), die vrye assosiasie van individue en groepe wat uit eie keuse met mekaar assosieer en saamwerk. Landsburgers werk saam in 'n gees van ondersteuning en tot voordeel van almal. Karakteropvoeding is daarom 'n verlengstuk van opvoeding tot meelewende, verantwoordelike burgerskap.

Oor die wêreld heen is daar die afgelope tyd 'n hernude belangstelling in burgerskapopvoeding as gevolg van politiese neigings en gebeure: apatie en langtermyn-afhanklikheid van welsynsdienste in die Verenigde State, die herrysing van nasionalistiese bewegings in Oos-Europa, spanning wat veroorsaak word deur toenemende mutikulturele en veelrassige bevolkings in Wes-Europa, die mislukking van omgewingsbewaring en -wetgewing wat

vrywillige samewerking van landsburgers vra, en die ontevredenheid met wêreldwye integrasie en die waarneming van nasionale soewereiniteit (Waghid, 2004b:527). David Blunket, Engeland se Staatsekretaris vir Opvoeding in 1998 het sy verwagting van burgerskapopvoeding as volg verwoord (in Faulks, 2006:60):

Education for Citizenship is vital to revive and sustain an active democratic society in the new century. We cannot leave it to chance. ... We must provide opportunities for all our young people to develop an understanding of what democracy means...and encourage them to take an active part in the lives of their communities. Linking rights and responsibilities and emphasizing socially acceptable behaviour to others, underpins the development of active citizenship.

Uit David Blunket se aanhaling kom begrippe voor wat bekend is aan karakteropvoeders: die ontwikkeling van begrip en kritiese denke, betrokkenheid by mede-landsburgers, verantwoordelikheid en optrede wat sosiaal-aanvaarbaar is.

Gemeenskapsbetrokkenheid, respek en verantwoordelikheid teenoor self en ander, vorming en inoefening van gewoontes deur morele optrede, aanmoediging van morele refleksie en kritiese denke en toetrede tot nasionale gesprek is van die metodes wat by karakteropvoeding gebruik word (vergelyk paragraaf 3.3.2). Dit is ook die verwagting wat gestel word aan burgerskapopvoeding: “Democratic citizens must be not only active and participatory, critical of authority, and non-dogmatic, but also committed to seek mutual understanding. ... Without citizens who display these virtues, liberal democracy cannot fulfill its promise of justice...” (Waghid, 2004a:43).

Karakteropvoeding se verwagte uitkoms oorvleuel daarom met die doel van burgerskapopvoeding. Dit sou dus gestel kon word dat karakteropvoeding 'n kragtige instrument is om die burgerskapopvoeding-ideaal te bereik.

3.6 KEUSE VAN WAARDES BY KARAKTEROPVOEDING

Wanneer daar oor karakteropvoeding gepraat word, word heel eerste gevra watter waardes aan die leerders oorgedra gaan word. Geloofs-, kultuur- en etniese verskille tussen landsburgers en dus ook leerders, lei daartoe dat die keuse van waardes 'n sensitiewe saak in 'n multikulturele samelewing soos Suid-Afrika raak waarin menseregte 'n prominente rol speel.

Die hewige debat oor *wie* se waardes en *watter* waardes onderrig moet word, word egter oorskadu deur ouers en onderwysers se bekommernis oor wat van die jeug van die 21ste eeu gaan word. Volgens Kilpatrick (1997) het die Amerikaners in die 1970's en 1980's dit aan leerders self oorgelaat het om hulle waardes te kies:

“We thought that if parents and teachers refrained from teaching values, youngsters would be free to think for themselves. But that is not what happened. Instead youngsters were left to the mercy of the peer group and the media. And, of course, the media had no hesitation about imposing its own values on children.”

Die keuse van watter waardes gevestig behoort te word, kan dus nie aan die leerders alleen oorgelaat word nie. Die onus rus nou weer op die onderwys om vandag se jeug toe te rus met 'n waardestelsel wat sal werk in 'n pluralistiese samelewing. Dit is dan ook waaraan die Manifest oor Waardes, Opvoeding en Demokrasie in Suid-Afrika sy ontstaan te danke gehad het, naamlik die noodsaaklikheid van 'n waardedokument waarin riglyne gegee kan word vir die opvoeding van Suid-Afrikaanse jeug. Alhoewel professor Wilmot James (DvO, 2001:iii) skryf dat “(t)here is no intention to impose values, but to generate discussion and debate ...”, word daar tog in die dokument tien kernwaardes geïdentifiseer wat in Suid-Afrika prominensie behoort te kry.

Waardeopvoeding is onafskeidbaar deel van wat in die klaskamer gebeur. Waardes word implisiet onderrig waar onderwysers byvoorbeeld die leerders se

aandag op netheid, respek vir ander, werksetiek, eerlikheid, verantwoordelikheid en hardwerkendheid fokus, waar stiptelikheid by die inhandiging van huiswerk beklemtoon word en hoflikheid teenoor die onderwyser en klasmaats aangemoedig word. Hierdie waardes is inherent deel van die skoolstelsel en ook deel van die kultuur waarin die skool funksioneer. Die blote bestaan van 'n skool bevestig bogenoemde waardes (Damon, 1988:131, 132). Alles wat in die klaskamer gebeur, het waarde-implikasies: "... anything you do in your classroom is character education. If you're yelling at the kids, that's character education, but what are you teaching them? ... You are not tolerant, so you encourage them to become intolerant" (Lockwood, 1997:44).

Dit lei weer tot die vraag watter waardes dan onderrig moet word. Hoe kies die onderwyser watter waardes in sy of haar klas onderrig en uitgeleef moet word sonder om enige geloofs- of kulturele groepering te na te kom of te bevoordeel? Lickona (1991:38) verdeel morele waardes in twee groepe: universele morele waardes soos byvoorbeeld regverdigheid, respek, gelykheid tussen mense en vryheid van ander, en nie-universele morele waardes, met ander woorde die waardes waarvoor 'n persoon persoonlik verplig voel soos vervat in sy godsdienstige oortuiging. Hierdie waardes mag nie op ander afgedwing word nie. "Universal moral values ... bind all persons everywhere because they affirm our fundamental human worth and dignity". Damon en Colby (1996:35) steun Lickona se siening aangaande kernwaardes wat universeel geldig is wanneer hulle sê:

"Although the nature of the consensus will vary to some extent from one community to another and a complete consensus will not be possible even *within* most communities, there are some core values that most adults in most communities will have in common".

Bostaande siening dat universele morele waardes geld, word verder ondersteun en uitgebrei deur Covey (1999:32-35). Hy praat van "natuurlike wette" wat deel uitmaak van elke mens se samestelling en gewete, ongeag geloofsoortuiging, etniese groepering, politieke oortuiging of sosio-ekonomiese

status. Volgens Covey bestaan hierdie natuurlike wette of beginsels in alle mense, of hulle daaraan gehoor gee of nie. Die beginsels waarna hy verwys, is regverdigheid, waaruit die konsepte billikheid (“equity”) en geregtigheid (“justice”) voortvloei, integriteit en eerlikheid wat vertroue in enige verhouding skep, menswaardigheid en diens. Hierdie beginsels is volgens hom diep fundamentele waarhede wat universeel geldig is en wat ander waardes in die regte rigting stuur. Hierdie waardes voldoen aan die klassieke etiese toetse van omkeerbaarheid, met ander woorde “Wil jy op dieselfde manier behandel word?” en veralgemening, met ander woorde “Wil jy hê dat alle mense op dieselfde wyse moet optree in ’n soortgelyke situasie?”

Kilpatrick (1997) ondersteun ook die idee van universele waardes wat deur talle gemeenskappe erken word: “The trick, in both traditional and individualistic societies, is to help a youngster develop a set of universal values: an objective set of principles by which he can judge both the media and his own behaviour.” Dit is hierdie universele waardes waaraan vandag se jongmense blootgestel behoort te word en wat by hulle inge oefen behoort te word. Post-moderne denkers stem nie daarmee saam dat algemeen-geldige waardes identifiseer kan word nie. Universele waardes behoort, volgens hulle, gekontekstualiseer te word. Maar selfs wanneer waardes in konteks gesien en bespreek word, word daar teruggekeer na dieselfde waardes wat oor geloofs- en kultuurgrense heen strek, soos blyk uit die volgende: In Afrika-konteks kan die universele waardes saamgevat word onder die begrip *ubuntu* (“menslike waardigheid”). Mbigi en Maree (in Beets en Van Louw, 2005:185) identifiseer die waardes wat vervat word in *ubuntu* as groepsolidariteit, insiklikheid, deernis en ontferming, respek, menswaardigheid en ’n kollektiewe eenheid. Universele waardes in ’n Afrika-konteks manifesteer dus as *ubuntu* “...with a long and profound tradition of humanistic concern, caring and compassion, as well as preoccupation with humanness...” (Horsthemke en Enslin, 2005:67). Ramphela (in Horsthemke en Enslin, 2005:67) voeg egter hierby: “*Ubuntu* as a philosophical approach to social relationships must stand alongside other approaches and be judged on the value it can add to better human relations in our complex society.” *Ubuntu* kan daarom beskou word as die kontekstualisering van universele waardes in ’n

Afrika-konteks, sonder om die identifisering van universele waardes te weerspreek.

Die Manifest oor Waardes, Opvoeding en Demokrasie erken ook dat daar universele waardes bestaan: "... which transcend language and culture ..." (DvO, 2001:iv). Tien fundamentele waardes is in die Manifest geïdentifiseer wat in Suid-Afrikaanse skole die basis van waardeopvoeding kan vorm. Van daardie tien waardes kan die waardes van menswaardigheid, verantwoordelikheid en respek as universele waardes beskou word. Die Manifest word in hoofstuk 4 meer volledig bespreek.

3.7 DIE TAAK VAN DIE SKOOL EN 'n POSITIEWE SKOOLKLIMAAT

Die volgende beginsels vir effektiewe en omvattende karakteropvoeding in skole is deur die Character Education Partnership geformuleer:

- (i) etiese kernbeginsels as die basis van 'n goeie karakter word bevorder;
- (ii) *karakter* word omvattend gedefinieer sodat met begrip daarvoor gedink en opgetree kan word;
- (iii) 'n uitgebreide, intensionele en effektiewe benadering tot karakteropvoeding word gebruik;
- (iv) 'n versorgende skoolgemeenskap word geskep;
- (v) leerders kry genoeg geleentheid vir morele optrede;
- (vi) 'n sinvolle en uitdagende akademiese kurrikulum word ingesluit waar alle leerders gerespekteer word, hulle karakter ontwikkel word en almal welslae kan behaal;
- (vii) daar is 'n strewe om leerders se selfmotivering en selfbemaagtiging te ontwikkel;
- (viii) die skool se personeel is almal verbind tot karaktervorming en tot die etiese kernbeginsels wat by die leerders gevestig word;
- (ix) 'n gedeelde morele leierskap en langtermynondersteuning vir die karakteropvoedingsinisiatief word gevestig;
- (x) die gesinne en gemeenskap word as vennote in die karakteropvoedingsprojek betrek; en

- (xi) die skool se karakter, personeel as karakteropvoeders en die mate waartoe die leerders goeie karakter openbaar (word voortdurend geëvalueer voortdurend

Alhoewel skole se behoeftes en die leerder- en gemeenskapsamestelling verskil, het skole van karakter een gemene deler: hulle is daaraan toegewy om die kind in sy geheel op te voed. Sodanige skole ontwikkel die leerders op akademiese, sosiale en etiese/morele gebied deurdat karakteropvoeding deel uitmaak van al die kurrikulum-, sport- en kultuurbedrywighede. Sekere kern-etiese waardes word gedefinieer en eksplisiet uitgelig sodat alle lede van die skoolgemeenskap daarmee vertrouwd is. Hierdie waardes word gedefinieer ten opsigte van optrede en dan word daarvolgens opgetree, die voorbeeld word deur die onderwysers gestel en dit word bespreek sodat dit die basis uitmaak van alle menslike verhoudings by die skool (Character Education Partnership, 2005). Alle betrokkenes by die skool weet watter waardes deur die skool voorgestaan word en watter optrede van elkeen verwag word. Die waardes beïnvloed die hele skoolklimaat omdat dit dan 'n integrale deel van die versteekte kurrikulum vorm.

Wanneer daar gepraat word van 'n skoolklimaat, word die HAT se definisie van die woord *klimaat* aanvaar, nl. die “gees” (besielende krag) wat in die skool heers. 'n Klimaat wat deur kernwaardes onderlê word, beteken dus dat die optrede van die betrokkenes by die skool besiel/aangedryf word deur die waardes wat geïdentifiseer is.

De Roche en Williams (1998:66) beklemtoon dat 'n skoolklimaat van waardes, eerder as individuele programme, die groot rolspeler is wat die leerders se karakter kan verander:

“The hidden curriculum consists of the events, situations, and incidences that occur on a regular basis that may be planned or unplanned, anticipated or unanticipated. The overall school climate is a reflection of all of the combined aspects of the hidden curriculum and its effects on all of the people that enter the school. School

climate is a major factor affecting character education because it can negate the effects of any formal program”.

Heath (1994:313) voel ook baie sterk oor 'n positiewe skoolklimaat: “It is a school’s climate of values, not just its specific programs, that alters character”.

Die word *klimaat* word dikwels in die literatuur oor karakteropvoeding saam met die begrip *verborge kurrikulum* gebruik. Leming (in Lockwood, 1997:23) vergelyk hedendaagse karakteropvoeding met karakteropvoeding in die 1920’s en 1930’s en kom tot die slotsom dat karakteropvoeding soos dit vandag geïmplementeer word, baie meer suksesvol is. Hy verwys dan na die verborge kurrikulum en die bewustheid daarvan as een van die redes waarom karakteropvoeding vandag 'n groter sukses is:

“... current (character education) programs possess a greater core awareness of the role of the hidden curriculum and the importance of school climate ... earlier approaches (to character education) did not devote as much attention to the indirect influences on what kids learn and how they learn it”.

Purpel (1991:310) sien die omvang, en daarom die invloed van die verborge kurrikulum op die leerders as groter as net dit wat alles in die skool gebeur:

“The recent research into the hidden curriculum, however, has revealed that the agenda of the schools is larger than the explicit list of courses, syllabi, and programs. Schools also are themselves influenced by particular social and cultural orientations, values, and beliefs. We have come to see in recent research how the schools are not and cannot be neutral, that they are active participants in cultural politics. Schools inevitably make morally important decisions in such areas as grading, tracking, curriculum, and what constitutes appropriate teacher and student behaviour.”

Op grond van 20 jaar se navorsing oor skoolklimaat en die verborge kurrikulum, maak De Roche en Williams (1998:66, 67) die volgende aanbevelings:

- vasgestelde reëls en prosedure, beloning en penalisering, byeenkomste en eerbewyse is belangrik;
- 'n positiewe werksverhouding tussen die skool se personeel, ouers en gemeenskap bevorder 'n positiewe skoolklimaat;
- die fisiese omgewing van die skool moet skoon en netjies wees om 'n aangename en veilige werksomgewing te skep; en
- die skoolklimaat moet deurtrek wees van 'n suksesverwagting en suksesbelewing, en sukses moet ook tydens byeenkomste beloon word; Dit sou kon insluit toekenning van sertifikate vir Klas Van Die Week, beloning en erkenning van enige sukses wat ook in ekstrakurrikulêre aktiwiteite behaal word en 'n algemene positiewe verwagting wat deur die onderwysers se taalgebruik, woordkeuse en optrede weerspieël word.

3.8 DIE ONDERWYSER AS KARAKTEROPVOEDER

In 'n demokratiese land soos Suid-Afrika hang die sukses van demokrasie tot 'n groot mate af van die morele waardes van die landsburgers. 'n Morele klaskamergemeenskap waar elkeen se stem gehoor word, berei die leerders voor vir deelname aan 'n demokratiese samelewing.

Die mens word nie met waardes gebore nie. 'n Kind behoort gaandeweg van waardes bewus gemaak te word en begelei te word om waardekeuses te maak en waarde-oordele te vel. Waardes kan onder andere deur voorlewing en identifisering, kommunikasie en verheldering gevestig word. Onderwysers neem dikwels aan dat dit reeds in die ouerhuis plaasvind, maar dit is egter nie altyd die geval is nie. Daarom het die onderwyser 'n baie belangrike rol om te vervul in die ontwikkeling van leerders se waardestelsels (Hattingh, 1991:300).

“It is our belief that the family is the prime agent for the moral development of children. We also believe that because of the pressures on parents and guardians, and because of the influence the entertainment industry and peer groups have on youth behaviours, character education assistance must be provided by the community and especially by the schools ... As moral educators,

teachers have responsibilities for transmitting the core values held sacred by a democratic society” (De Roche en Williams, 2001:25).

Die optrede van onderwysers as karakteropvoeders het sekere uitstaande kenmerke, waarvan die heel belangrikste eienskap is dat onderwysers leerders met liefde en respek behandel. Leerders se behoefte aan erkenning en aanvaarding word bevredig, hulle ervaar sekuriteit in so ’n onderwyser se klas en leer word geoptimaliseer.

“Children take pleasure in being treated with care and warmth; their prime source of happiness is being treated in this way. Further, when children are supported by such treatment, they enjoy treating people, animals, and even inanimate objects in the same way” (Lickona,1991:71).

Heath (1994:316) beaam dit: “Schools of hope have adults who understand and empathize with their students”. Aanvaarding deur die onderwysers is selfs nog belangriker by die opvoeding van risiko-leerders: “The most important school-based ‘risk’ factor is the profoundly negative relationship students can experience with some or most of their teachers. Interestingly, the reverse also occurs: positive teacher-student relationships play a key role in re-engaging ‘at risk’ students” (Te Riele, 2006:135). Waghid (2005:132,133) brei hierop uit wanneer hy aanvoer dat ’n onderwyser met begrip en empatie na die leerders in sy klas behoort om te sien, veral diegene wat uit moeilike omstandighede skool toe kom:

“... a teacher has compassion for students who have had an impoverished school background ... One could argue that all students should receive preferential treatment in terms of additional pedagogical support. But then this would be to ignore the undeservedly inequitable education that many students, certainly in South Africa, have been or may still be subjected to”.

Die onderwyser as karakteropvoeder behoort ’n kundige te wees op beide professionele gebied en op die gebied van karakteropvoeding en moet weet

hoe om:

- die kurrikulum te gebruik om waardes te vestig deur die akademiese leerareas as vervoermiddel in te span om etiese waardes te bespreek en beoordeel;
- koöperatiewe leer te gebruik om leerders samewerkingsvaardighede te laat oefen;
- akademiese verantwoordelikheid te ontwikkel deur die akademiese inhoud en opdragte wat in die klas gedoen word. Aktiwiteite soos lees, skryf, bespreking, besluitnemingsopdragte en debat kan morele refleksie by die leerders aanmoedig; en
- leerders hulle eie konflik op 'n regverdig, nie-gewelddadige manier laat oplos om sodoende hulle kommunikasievaardighede te ontwikkel en pro-sosiale gedrag aan te moedig.

As karakteropvoeder behoort die onderwyser te werk aan sy eie karakter en daarom moet hy ook voortdurend as mens bly groei, want 'n onderwyser kan nie 'n leerder verder lei as wat hy self ontwikkel het nie. Hier word verwys na Graves se waardeteorie in paragraaf 2.5: die onderwyser kan nie sy leerders na 'n bestaansvlak lei waar hyself nog nie is nie. Die onderwyser behoort 'n persoon van goeie karakter en sterk morele waardes te wees, die versinnebeelding of model van die mens wat die leerders self sal wil kies om te word.

Die belangrikheid van die onderwyser as rolmodel vir leerders, word deur Hattingh (1991:8) beklemtoon: "Volgens navorsing oor waardes is die nie-intensionele oordra van waardes kragtiger as die intensionele oordra daarvan". Die kernwaardes wat onderrig word, verkry geloofwaardigheid wanneer die leerders sien dat dit nie net deur die onderwyser geleer word nie, maar ook geleef word. "The classroom climate ... has a significant effect on student behaviour, because students learn more from what their teachers do than from what their teachers say" (De Roche en Williams 1998:67). Die onderwyser behoort 'n voorbeeld te kan stel, 'n klasatmosfeer te kan skep wat karakteropvoeding bevorder en 'n persoon te wees wat uitleef wat hy in die klas

sê. Lockwood (1997:44) haal 'n onderwyseres aan wat sê: “Teachers need to understand ... that every minute they are character educators. If they're conscious of that, and they want certain things from the kids, they have to model that behaviour” (Lockwood, 1997:66).

Hy word hierin ondersteun deur Damon en Colby (1996:36) wat beweer “(L)eaders of all institutions, especially schools, must keep in mind that the medium is very much the message. Teachers communicate more by their manner than through explicit lessons”.

Dit is 'n geweldige verantwoordelikheid vir elke onderwyser, aangesien die teendeel net so maklik waar kan wees. Indien hy nie 'n persoon van goeie morele waardes is nie, kan die leerders daardie negatiewe waardes ook in hulle eie waardestelsel integreer.

“Die vraag na waardes en houdings is ter sprake wanneer daar onderwysers is wat deelneem aan stakings, hulle werksure beperk tot 7 ure per dag, nie buitemuurse aktiwiteite van die skool wil bevorder nie ... of hulle eie professionele groei ten opsigte van hulle onderrigtaak verwaarloos” (Rens, 2005:31).

'n Opvoeder sal dalk graag die onmiddellike effek van sy intervensie wil sien, of aan die einde van die jaar wil kan wys watter vordering met die leerders se karakterontwikkeling gemaak is, maar dit vind dikwels nie plaas nie. “... (I)n moral development as in intellectual development, there is sometimes a ‘sleeper effect’: The effects of a teacher’s intervention may not show up until years later” (Lickona,1991:87).

3.9 SINVOLLE IMPLEMENTERING VAN DIE KURRIKULUM TYDENS KARAKTEROPVOEDING

“Thoughtful teachers know in their bones that academic excellence and character are inseparable” (Heath,1994:113), en Edwards (1996:173) bevestig dit: “All academic subjects have potential for contributing to the permeation of values across the curriculum”. Carl en De Klerk (2001:26) stem ook hiermee

saam: “Kurrikulumoriëntasies kan ... as die ‘draer’ van bepaalde waardes beskou word omdat die vestiging van hierdie waardes deur kurrikulumontwikkeling kan plaasvind”. Aangesien die skool en gemeenskap onlosmaaklik aan mekaar verbonde is, het die waardes van die gemeenskap ’n invloed op die uiteindelijke kurrikulum, en die hoofdoel van die kurrikulum is om leerders te lewer wat hulle plek binne ’n gesonde gemeenskap kan volstaan en wat as aktiewe deelnemers ’n bydrae tot die uitbou van die gemeenskap kan lewer (Carl en De Klerk, 2001:27).

Met behulp van die verskillende leerareas kan vaardighede ontwikkel word soos:

- studievaardighede;
- kritiese denke (leerders bevraagteken wat hulle hoor, sien, lees en glo);
- deelnemingsvaardighede (lug ’n eie mening, herken bevooroordeeldheid, erken ander se mening);
- samewerkingsvaardighede (tydens groepwerk word op ’n doel besluit, beplanning en optrede vind plaas en verantwoordelikheid en die gevolg van die groep se optrede word aanvaar);
- sosiale en politiese vaardighede (identifisering van kwessies wat sosiale deelname vereis); en
- burgerlike vaardighede (individuele vaardighede, beheer van eie aggressie, eties korrekte optrede, regverdigheid) (De Roche en Williams, 1998:16, 17).

Enkele voorbeelde uit die agt leerareas van Suid-Afrikaanse laerskole ter illustrasie van hoe die kurrikulum die waardes wat die gemeenskap voorstaan, by die leerders kan inskerp en ontwikkel, word hieronder kortliks bespreek. Daar kan egter nog baie navorsing gedoen word oor die manier waardeur karakteropvoeding in die verskillende leerareas kan plaasvind.

3.9.1 Tale

In hierdie leerarea kan waardes baie effektief betrek en bespreek word.

Taaluitkoms 1 is “Leerders skep en onderhandel betekenis”.* Hier waar onderhandel moet word om betekenis te skep, leer die leerders om mekaar se standpunte te respekteer, asook hoe kulture, sosiale verskille en persoonlike verskille ’n teks kan beïnvloed. Verdere geleentheid waar leerders waardes effektief kan bespreek, is bv. die bespreking van karakters in ’n storie en bespreking van die karakters se optrede met inagneming van leerders se eie waardes. Die bespreking van morele dilemmas in verhale maak hierdie leerarea waardevol vir waardeopvoeding. Leerders kan ook byvoorbeeld nalees oor die Franse Revolusie van 1789 en die wyse waarop die belangrike menseregte in daardie tyd, naamlik vryheid, gelykheid en broederskap uitgespeel is. Die bespreking van menseregte en of daardie regte dieselfde is as vryheid, gelykheid en menswaardigheid vandag, kan bespreek word om leerders krities te laat nadink oor die landsburger wat hy is (Brink et al, 2003:65). Taaluitkoms 2 lui “Leerders toon ’n kritiese bewustheid van taalgebruik” en sluit in dat taalverskeidenheid erken word. Van die waardes wat hieruit voortspruit, is “bewustheid van vooroordeel en partydigheid in taalrassisme en seksisme” en “gelyke status van verskillende tale”. Taaluitkoms 4 behels die bekom en verwerk van inligting, en Taaluitkoms 6 lui “Leerders gebruik taal om te leer”. Leerders leer dus hier om te volhard, werkstrots te ontwikkel en met kritiese onderskeiding na verskillende tekste te kyk. Waardes soos hardwerkendheid, selftrots en selfvervulling kom ook hier na vore.

3.9.2 Natuurwetenskappe

By die tema “Die aarde en daar buite” word ondersoek ingestel na die aarde, planete, seisoene, klimaat en landskappe. Waardes wat hier ter sprake kom, is liefde vir die natuur, bodembewaring en bewaringsbewustheid. Die tema “Die lewe en lewenswyse” hanteer die voedselketting, ontkieming van sade en waterbesoedeling. Die waarde “respek vir lewe” is hier ter sprake wanneer

* Leeruitkomste verkry uit hulpbronnepakkette vir die verskillende leerareas, verskaf deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement, Direkoraat: Kurrikulumontwikkeling, 2002.

eksperimente met diere, orgaanskenking en skadelike medisyne bespreek word. “Energie en verbranding” fokus op energieverbruik en energiebronne in die huis, gemeenskap en omgewing. Waardes wat hieruit voortspruit, is die omgee vir die omgewing, gelyke geleentheid en menswaardigheid.

3.9.3 Kuns en Kultuur

Hierdie leerarea bestaan uit dans, drama, musiek en visuele kunste. In al hierdie afdelings van Kuns en Kultuur word individuele sowel as groepswerk vereis. Waardes soos regverdigheid, gelyke geleentheid, samewerking en gevoeligheid en aanvaarding van ander kom hier na vore. Reeds in die naam van die leerarea word klem gelê op eie en ander kulture. Om die waardes van medemenslikheid, sosiale geregtigheid en rekonsiliasie verder te ontwikkel, kan die leerders ook die verskillende godsdienste bestudeer wat met die onderskeie kulture gepaard gaan. Leerders begin in hul eie omgewing om die verskillende godsdienstgroepe te ondersoek (Brink et al, 2003: 89 – 94). Kultuurtrots en respek vir ander kulture en gelowe is die gepaardgaande waardes wat onderrig en beleef word. Aangesien kunsvorme dikwels (en dit is ook so omskryf vir die leerarea) optrede en/of voordrag behels, word selfvervulling, erkenning, respek vir ander en bewuswording van eie grense ook in hierdie leerarea ingesluit. Wanneer aan drama deelgeneem word, skep dit weer eens 'n geleentheid om morele dilemmas wat daarin voorkom, te bespreek en oor die leerders se eie waardes te reflekteer.

3.9.4 Sosiale Wetenskappe

Sosiale Wetenskappe bestaan uit Aardrykskunde en Geskiedenis. Sosiale waardes soos gelykheid, regverdigheid, gelyke geleentheid, naasteliefde en omgewingswaardes soos bewaring en liefde vir diere en die natuur, kom hier na vore. In Geskiedenis bied die bestudering van historiese figure in Suid-Afrika wat as rolmodel kan dien, geleentheid om oor waardes te besin. Die versoenende houding van Nelson Mandela sou hier as voorbeeld kon dien. Begrip en respek vir ras, klas, geslag en menseregte asook begrip vir die

dinamiese aard van kultuur, is van die waardes onderliggend aan Geskiedenis. Geskiedenis bied dus 'n gunstige geleentheid om waardes rakende verhoudings en kultuur te betrek en respek en verantwoordelikheid teenoor ander kan op 'n spontane wyse in die leerarea ingebou word. Die narratiewe metode waarmee waardes gevestig kan word, kan met vrug in Geskiedenis gebruik word aangesien ware lewensverhale uit die geskiedenis bestudeer en bespreek kan word. Morele gesprekke kan volg op die bestudering van rolmodelle, asook regte en verkeerde morele oordele in die verlede.

3.9.5 Lewensoriëntering

Hierdie leerarea bied by uitstek talle geleenthede waar waardes betrek en gevestig kan word. Spesifieke Uitkoms 1 is "Verstaan en aanvaar hulself as uniek en waardevol". Hier word onder meer op probleemoplossing, konflikhantering, eiewaarde, reg tot privaatheid, rolmodelle en kennis van eie en ander se geloof gefokus. Waardes soos selfrespek, regverdigheid, selfbeheersing, samewerking kom hier sterk na vore. Spesifieke Uitkoms 2 is "Gebruik vaardighede en openbaar houdings en waardes wat verhoudings in die familie, gesin en gemeenskap verbeter". Die waardes hier sluit in gelykheid, ordelikheid, samewerking en gevoeligheid vir ander. Fokus op "Een reënboog of miljoen verfkolle" (Brink et al, 2003:103 – 105) waar die verskillende omstandighede waarin Suid-Afrikaners leef (van baie arm tot baie ryk) bestudeer word, leerders bespreek wat 'n skoolkind kan doen om 'n nasie te bou en die bespreking van die statistiek van die Wêreldberaad oor volhoubare ontwikkeling (2002). Hierdie aktiwiteite bevorder demokratiese waardes, gelykheid en menswaardigheid. Spesifieke uitkoms 6 is "Evalueer beroeps- en ander geleenthede en stel doelwitte wat hulle in staat stel om hulle potensiaal en talente te ontwikkel" en dit impliseer waardes soos selfkennis, kreatiwiteit en selfvervulling. Spesifieke Uitkoms 7 behels dat waardes en houdings wat nodig is vir 'n gesonde en gebalanseerde leefstyl gedemonstreer sal word, wat waardes insluit soos liggaamlike waardes (versorging en voorkoms) (Hattingh, 1991:205) en verantwoordelikheid (wanneer substans-misbruik bespreek word). Hierdie leerarea kan 'n baie belangrike rol speel in karakteropvoeding en

gelukkig is Lewensoriëntering 'n verpligte vak vir alle leerders tot graad 9.

3.9.6 Wiskunde

Die spesifieke uitkomst in hierdie leerarea behels onder andere getal- en meetkundige patrone wat voltooi en geskep moet word, verskillende kulture se bydrae tot wiskunde, sosio-ekonomiese kontekste (bv. salarisverhogings, belastings en heffings, inflasie en wisselkoers) en die versameling en organisering van data. Sommige waardes wat uit hierdie kontekste voortvloei, is selfvertroue, 'n ondersoekende ingesteldheid, kreatiewe denke, respek vir ander tydens spanwerk, volharding, oefening om stelselmatig te werk, deeglikheid en netheid.

3.9.7 Ekonomiese en Bestuurswetenskappe

Die fokus op die ekonomiese omgewing sluit onder andere in die verwantskap tussen die ekonomiese en sosiale omgewing, bv. rommelstrooi, vloede, droogte en winkeldiefstal. Verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap en die aarde wat ons bewoon is 'n kernwaarde wat onderrig kan word. Leerders kan ondersoek instel na die tempo waarteen die mense op aarde vermeerder en die aarde se vermoë om dit te kan dra, die hoeveelheid riviere wat reeds besoedel of opgedrag is en die tempo waarteen die aarde se hulpbronne opgebruik word (Brink et al, 2003:104). Hierdie onderwerpe maak leerders bewus van die tipe landsburger wat hy is en bevorder regverdigheid, menswaardigheid en sosiale geregtigheid. Ekonomiese bestuur behels die waardes van verantwoordelikheid, en entrepreneurskap ontwikkel die leerder se kreatiwiteit, eerlikheid, dienslewering, hardwerkendheid en selftrots.

3.9.8 Tegnologie

Aangesien Tegnologie baie handvaardighede behels, is daar ruim geleentheid om waardes te ontwikkel soos kreatiwiteit, werkstrots, netheid en volharding.

3.9.9 Ekstrakurrikulêre aktiwiteite

Ekstrakurrikulêre aktiwiteite maak 'n belangrike deel uit van die skool se karakteropvoedingsprogram. Enkele voorbeelde hiervan sluit in:

- Leerlingraad: leerders kan weet dat hulle ook 'n aandeel het in besluite wat in die skool geneem word en verantwoordelikheid is van kardinale belang.
- Skoolpublikasies: deur saam te werk aan skoolkoerante of klaskoerante leer leerders spanwerk, samewerking, verantwoordelikheid en geduld.
- Atletiek: deur harde fisiese oefening leer die leerders volharding, geduld, selfdissipline en uithou vermoë (De Roche en Williams, 1998:73-75).
- Spansport: leerders leer samewerking, goeie sportmansgees, selfdissipline en getrouheid om alle oefeninge by te woon en by wedstryde op te daag, selfs al is dit gure weer of daar is iets lekkerder om by die huis te gaan doen.
- Koor: leerders leer hier om ander kulture te respekteer wanneer liedere uit ander kulture gesing word. Toewyding in die bywoning van oefeninge en selfdissipline word vereis by koorsang.
- Landloop: 'n uitstaande waarde wat by landloop ingeoefen en ontwikkel word, is volharding. Landloop is 'n sport waar die deelnemer homself moet kan aanmoedig en kan vasbyt, aangesien hy alleen hardloop.

Die vestiging van waardes deur die kurrikulum of deur ekstrakurrikulêre aktiwiteite mag nooit gesien word as iets ekstras wat gedoen word nie. Karakteropvoeding is 'n natuurlike deel van die onderwyser se daaglikse omgang met die leerders:

“That a school sees it as important for all curriculum areas to give some attention to relevant moral ... issues says something about its fundamental understanding of the nature and purposes of education. This would be a key aspect to a holistic curriculum” (Rossiter, 1996:212).

3.10 DIE ROL VAN DIE GEMEENSKAP

Daar is reeds in paragraaf 3.3.2.6 verwys na die feit dat die sukses van karakteropvoeding ook afhang van die mate waartoe gesinne en gemeenskappe die karakteropvoedingsinisiatiewe van die skool ondersteun.

Vir Lickona (1991:400) begin gemeenskapsbetrokkenheid by die rol wat die ouerhuis speel. Waar die ouers betrek word as vennote in die vestiging van waardes, is die uitdaging tweevoudig: (1) hulp en aanmoediging aan die ouers om hulle rol as primêre morele opvoeders te vervul, en (2) om die ouergemeenskap so ver te kry dat hulle die skool se poging om positiewe morele waardes te onderrig, sal ondersteun. Dit word onder meer gedoen deur opleidingsprogramme vir ouers aan te bied en deur ouers by die skoolbedrywighede te betrek. Die ontwikkeling van goeie karakter by kinders deur die vestiging van waardes is primêr die taak van die ouers, maar ongelukkig is dit so dat die skool en gemeenskap vir sommige kinders die enigste karakteropvoeders is aangesien hulle in 'n huis grootword waar ouers nie goeie rolmodelle is nie. (Character Education Partnership) Hier word verwys na die MIV/VIGS pandemie wat die demografie van Suid-Afrika begin verander deur die toenemende aantal VIGS-wesies en enkelouer-gesinne. Talle VIGS-wesies in Suid-Afrika word deur familie of lede van die gemeenskap grootgemaak. Maatskaplike probleme lei ook dikwels daartoe dat kinders deur familie, lede van die gemeenskap of kinderhuise grootgemaak word. Vir sodanige kinders is daar nie ouers wat as rolmodelle kan optree nie. Die belangrikheid van gemeenskapsbetrokkenheid word ook deur Kilpatrick (1993:51) beklemtoon: "... schools seek to enlist the help of families, businesses, police, and other groups in the community". Volgens Kilpatrick is dit juis die gemeenskap se betrokkenheid wat 'n kardinale verskil kan maak in die lewens van kinders (Kilpatrick, 1993:51).

Van die kritiek teen karaktervorming is soms dat die leerders in die skool waardes geleer word wat nie noodwendig in die samelewing gereflekteer word nie. Kritiek word uitgespreek dat daar by die huis, op die televisie, in die portuurgroep, ens. dikwels ander waardes geld as wat op skool gevestig word.

Dit behoort nie die geval te wees nie as die ouers, skool en gemeenskap saamwerk as vennote in karakteropvoeding. Hierdie vennote besluit saam watter waardes aan die kinders van die gemeenskap voorgehou behoort te word. “(T)he best predictor of a child’s conduct ... was the extent to which all the people and institutions in the child’s life share a common set of standards for the child’s behaviour” (Damon en Colby, 1996:34). Voortdurende kommunikasie tussen alle rolspelers in karakteropvoeding word beklemtoon in die Manifes: “... the debate will never really be closed or end, and indeed ought to remain alive at this time and in future” (DvO, 2001:ii). Wanneer daar gepraat word van die gemeenskap, word alle belanghebbendes by die leerders geïmpliseer: onderwysers, ouers, gemeenskapsleiers, jeugdiensgroepe, geloofs-gemeenskappe, besighede en welsynsgroepe. Dit is nodig dat hierdie groepe moet kan identifiseer met die waardes wat oorgedra moet word en die wyse waarop dit aan die leerders oorgedra word. Dit is wel moontlik om kernwaardes te identifiseer waarmee die hele gemeenskap sal saamstem: in hierdie verband word weer verwys na paragraaf 3.5 dat daar sekere waardes is wat ’n hele diverse gemeenskap kan ondersteun. Hierdie “gemeenskapswaardes” sou die volgende kon insluit: almal wil hê dat ons kinders eerlik moet wees, dat hulle respek vir mekaar en ander sal hê, dat hulle verantwoordelike keuses sal kan maak, en dat hulle sal omgee vir hulle gesinne, hulle gemeenskap en hulleself.

’n Verdere voordeel daarvan dat die breë gemeenskap en nie net die ouers en onderwysers nie betrokke is by waardeopvoeding is dat werklik relevante waardes geïdentifiseer kan word wat by die skool onderrig word. Belangrike etiese kundigheid van die gemeenskap kan ontgin en benut word en die publiek is beter ingelig oor die waardes wat in skole voorgehou en ontwikkel word. Meer positiewe publisiteit word verkry vir die skool se karakteropvoedingsprogram wanneer die omgewing se inwoners op hoogte is van wat in skole belangrik is met betrekking tot die vestiging van waardes. Sodoende voel die gemeenskap dat hulle deel is van die waardeopvoedingsproses. “There are all sorts of ways to reach out to the community for input and support. The important thing is that schools make a

visible, good-faith effort to do so” (Lickona ,1991:414).

Ten slotte kan die gemeenskap ook gesien word as mense wat hulp nodig het, en nie noodwendig net as mense wat hulp aanbied nie. Soos wat leerders in die skool leer om mekaar te respekteer en vir mekaar om te gee, kan hulle ook daarvan bewus gemaak word dat daar in die gemeenskap mense of instansies is wat hulle hulp nodig het. Deur tehuise vir bejaardes te besoek of voedselinsamelingsprojekte vir werkloses of straatkinders in die gemeenskap te loods, leer die leerders ook om ander se behoeftes raak te sien en te help waar moontlik.

3.11 KRITIEK TEEN KARAKTEROPVOEDING

Karaktervorming word dikwels gekritiseer dat dit 'n instrument word waarmee verkeerde belangegroep leerders kan indoktrineer en daarom behoort opvoeders hierop bedag te wees. De Klerk (2003:54) waarsku dat misbruik van positiewe waardes (deugde) soos gehoorsaamheid, dissipline en hardwerkendheid meegehelp het tot 'n radikale euwel soos die konsentrasiekampe tydens die Tweede Wêreldoorlog. Indoktrinasie kan egter nie gelyk gestel word aan die vestiging van positiewe waardes by karakteropvoeding nie. Indoktrinasie is lynreg in stryd met die wese van karakteropvoeding waar leerders gelei word om sodanig te ontwikkel dat hulle selfstandig gesonde morele oordele kan uitspreek. Damon (1988:xiv) beantwoord hierdie kritiek op karakteropvoeding die effektiwste wanneer hy die praktiese implementering van karakteropvoeding se modern-postmoderne digotomie in die benadering tot die vestiging van waardes verduidelik: “(I)ndoctrination is ineffective and possibly counterproductive as a moral development tool, but certain guided instructional experiences are important in enhancing children’s moral awareness and strengthening their sense of moral responsibility”.

Nog 'n punt van kritiek teen karakteropvoeding is dikwels dat leerders nie aangemoedig word om krities te reflekteer oor die waardes wat aan hulle

voorgehou word nie. Ryan (in Lockwood,1997:19) lewer kommentaar op hierdie kritiek:

“We must concern ourselves ... with the heart and mind of the child ... I like the analogy ... of the student seeing himself or herself as both the artist and the work of art. He is both the sculpture and the stone. He is working on himself, trying to use his experience at school and home, to make himself a strong person who is ready for life ... He is the architect of his own life”.

Ware karaktervorming kom dus voor wanneer kernwaardes aan leerders verduidelik word (die leerder se verstand [“mind”] word betrek), voorgehou en deur die opvoeder(s) gemodelleer word en deur die leerder ervaar word (betrek die hart) en hy self kies om dit deel van sy waardestelsel te maak. Dit vereis dus refleksie van die leerder se kant af. Wanneer die leerder self kan nadink en kies watter waardes hy wil internaliseer, kan daar ook nie sprake van indoktrinasie wees nie. Kirschenbaum (1992:776) stel dit soos volg: “... we teach our young people the skills to think for themselves and to make their own responsible decisions. Anything less would not be worthy of an education system in a democracy and in a changing world”.

Karakteropvoeding word ook daarvoor gekritiseer dat dit nie leerders voorberei vir deelname aan 'n post-moderne samelewing nie, want hulle word nie geleer om op rasionele wyse oor morele vraagstukke te redeneer nie. Leerders weet nie hoe om kompeterende sienings van reg en verkeerd te hanteer nie en hulle weet nie hoe om kompromieë aan te gaan nie (Nash, 1997:50). In die lig van die kritiek in die vorige paragraaf, naamlik dat leerders nie leer om krities te dink nie, kan dieselfde antwoord hier ook gegee word. Karakteropvoeding behels dat leerders opgevoed sal word in 'n morele wyse van ken, voel en optree (Lickona, 1991:68). Dis 'n omvattende benadering waar leerders nie net kennis van waardes geleer word nie, maar self kies watter waardes hy wil internaliseer en wat rigtinggewend in sy lewe sal wees. Dit kan nie gedoen word sonder om krities-evaluerend met waardes om te gaan nie. In paragraaf 3.3.2.4 word aanmoediging tot morele refleksie beskryf as een van die metodes wat gebruik

word by karakteropvoeding.

Kohlberg (in Rich, 1991:293, 294) kritiseer karakteropvoeding daarvoor dat die lys waardes wat onderrig word, baie willekeurig is. Dit hang baie af van die persoon of komitee wat die waardes kies en is dus subjektief. Die “waarde-woorde” wat gebruik word, is volgens Kohlberg relatief tot die bepaalde kultuur en dit weerspieël die sosiale konvensies. Noddings en Slote (2003:351) voeg hierby: “... Kohlberg ... explicitly dismisses character education (as a) ‘bag of virtues’ approach ... he criticizes ‘cultural transmission’ ... pointing out that such an approach assumes a consensus that rarely exists or is forced on everyone by authority”. Verder beweer Kohlberg (in Rich, 1991:293, 294) dat studies oor ’n lang tydperk nie kon bewys dat kinders se persoonlikheidseienskappe stabiel is of dat dit ’n goeie voorspelling is van hulle volwasse eienskappe nie – daar vind te veel ontwikkelingsveranderings plaas en die langtermynsukses van karakteropvoeding kan derhalwe bevraagteken word.

In reaksie op die eerste deel van Kohlberg se kritiek, naamlik dat ’n keuse ten opsigte van waardes subjektief en kultuur-, sosiaal en godsdienstige gebonde is, kan verwys word na paragraaf 3.5, na die “natuurlike wette” of universele waardes wat by alle godsdienstige en etniese groepe teenwoordig is. Tydens karakteropvoeding word op hierdie universele waardes gefokus. Dit is moontlik dat die term *universele waardes* in ’n post-moderne tyd, waar pluralisme voorgestaan word, moontlik vreemd kan klink. Dit is strydig met die gees van verdraagsaamheid teenoor ander standpunte en in hierdie geval, ander waardes wat deur ander groepe voorgedra word. ’n Benadering wat tot ’n groter mate in die gees van post-modernisme met waardes omgaan, is waarde-uitklaring, maar hierdie benadering het nie die toets van die tyd deurstaan nie. In paragraaf 2.3 en veral in paragraaf 2.3.1 word aangetoon dat waardeopvoeding nie ’n keuse is nie, maar ’n absolute noodsaaklikheid. Dit is daarom ook in Suid-Afrika met sy heterogene samelewing en gepaardgaande meervoudige kulture en gebruike noodsaaklik dat ’n keuse gemaak sal word vir waardes wat kultuur, geloof en tradisie transendeer. Hier word dus nie lukraak en subjektief omgegaan met die keuse van waardes nie.

Teenoor Kohlberg se redenasie dat kinders se persoonlikheidseienskappe nie stabiel is nie en dat karakteropvoeding dus geen sukses as volwassene waarborg nie, is ek van mening dat karaktertrekke van jongs af ingeskerp en ingeoefen behoort te word om deel van die kind se volwasse mondering te vorm. Kinders se ontwikkelingsveranderinge moet eerder as 'n aansporing dien om so jonk moontlik te begin om universele waardes in te skerp en in te oefen. "Schools should not play games with character education; they should prepare students to develop their own altruistic ideals from kindergarten on" (Heath, 1994:329).

Belangrike kritiek teen karakteropvoeding is dat daar swaar gesteun word op die volwassene as rolmodel vir waardes wat by jongmense gevestig behoort te word. Indien die volwassene nie 'n positiewe rolmodel is nie, kan die negatiewe waardes deur die leerders waargeneem en geïnternaliseer word. 'n Voorbeeld hiervan is 'n verslag dat "... gemiddeld 15 000 onderwysers per dag nie by die skool opdaag nie ... reeds twee onderwysers afgedank (is) wat leerders geteister het. Nóg 'n onderwyser is in hegtenis geneem omdat hy na bewering 20 leerlinge swanger gemaak het. Dié onderwysers is 'n adjunk-hoof ..." (Van Zyl, 2002:7). Karakteropvoeding is weerloos teen swak rolmodelle wat die karakteropvoedingsinisiatief skade berokken met karakterlose optrede van volwassenes.

Kilpatrick (1993:16) reageer soos volg op kritiek teen karakteropvoeding:

"Character education ... seemed to serve our culture well over a long period of time. It has been criticized as being indoctrinative, but in some crucial respects it may have made possible more real freedom of choice than we now possess. It has been dismissed as naïve, but new evidence suggests that it is more psychologically sophisticated than the methods that replaced it."

Kirschenbaum bevestig die geloofwaardigheid van karakteropvoeding wanneer hy sy eie geskiedenis met waardeopvoeding beskryf. Hy was een van die

pioniers van waarde-uitklaring en was sedert 1968 baie betrokke by toesprake en slypskole, is die skrywer van vier boeke, medeskrywer van heelwat boeke en skrywer van baie artikels oor waarde-uitklaring. In 1982 het hy egter tot die besef gekom dat –

“... values education must be comprehensive to be most effective ... I recognized and accepted what a terrible mistake we value clarification proponents had made in taking for granted, minimizing, or even denigrating the importance of teaching positive values and good character. I saw values clarification by itself was insufficient for values and character education, but it could be an important ingredient in a more comprehensive approach” (2000:13).

Vandag is hy 'n voorstander van morele opvoeding wat “... teach, model, and facilitate the traits of character, moral virtues, civic values, and responsible self-direction ...” (Kirschenbaum, 2000:14).

3.12 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is karakteropvoeding krities bestudeer. In die lig van die modelle vir waardeopvoeding wat in hoofstuk 2 bestudeer is, kan die onderstaande opsommenderwys van karakteropvoeding gesê word:

- Die konsiderasiemodel van McPhail is gemik op verhoudings en om 'n persoon self in die skoene van 'n ander te plaas. Die verhoogde morele bewussyn, asook die kragtige gebruik van die narratiewe toon hier 'n ooreenkoms met karakteropvoeding.
- Die sosiale aksie-model van Newmann fokus sterk op burgerlike optrede. Die leerder moet bewus wees van homself as morele agent om sodoende 'n rol in die samelewing te kan speel. Ook karakteropvoeding het ten doel dat leerders hulle plek in die samelewing sal kan volstaan. Daarom oorvleuel Newmann se model en karakteropvoeding wat betref die opvoeding van jongmense tot aktiewe deelname in 'n demokratiese bestel.
- Die waarde-uitklaringsmodel het ten doel om die jeug te bemagtig om verantwoordelike waarde-oordele te kan maak. Daarom moet die jeug

toegelaat word om hulle eie waardes te kies. Die ooreenkoms met karakteropvoeding is dat morele kwessies openlik bespreek word en dat kritiese denke en morele dialoog aangemoedig word.

- Kohlberg wou met sy kognitiewe ontwikkelingsmodel jongmense in kritiese denkers laat ontwikkel. Dit is dan ook een van die doelstellings van karakteropvoeding. Leerders moet krities kan dink en self kan oordeel oor waardes, hulle eie optrede en die aanvaarbaarheid al dan nie van hulle eie optrede en dié van ander.

Uit die bespreking van karakteropvoeding het dit ook duidelik geblyk dat dit 'n gebalanseerde benadering is, aangesien die klem daarop gelê word om die goeie te ken, om die goeie te kies en om die goeie te doen.

Sommige benaderings tot waardeopvoeding gaan van die veronderstelling af uit dat sekere waardes reeds gevestig is. Die konsiderasiemodel van McPhail sowel as die sosiale aksie-model van Newmann aanvaar dat die leerders reeds oor 'n gevestigde moraliteit beskik wat hulle aanspoor om betrokke te raak by die gemeenskap en die mense om hulle heen. Die waarde-uitklaringsmodel daarenteen gaan van die veronderstelling uit dat die leerders reeds oor waardes soos 'n intuïtiewe begrip van reg en verkeerd en regverdigheid beskik, en op grond daarvan verantwoordelike keuses sal maak wanneer hulle oor waardes in gesprek tree (Kirschenbaum, 2000:10). Dieselfde kan van Kohlberg se kognitiewe ontwikkelingsmodel gesê word: "They assume that such things as honesty, property rights, and human life are already highly valued by youngsters and ... the only difficulty is to choose among these values when they conflict" (Kilpatrick, 1992:86). Hierdie waardes wat by bogenoemde modelle aanvaar word, is die universeel geldige waardes wat by karakteropvoeding gevestig word. Karakteropvoeding vorm dus die basis vanwaar ander waardeopvoedingsmodelle met sukses geïmplementeer kan word. Karakteropvoeding, soos beskryf in hierdie hoofstuk, is dus inderdaad 'n omvattende benadering tot waardeopvoeding.

In Hoofstuk 4 gaan die Manifest oor Waardes, Opvoeding en Demokrasie in die lig van karakteropvoeding bespreek word. Daar sal ook krities gekyk word of dit

werklik effektiewe waardeopvoeding kan fasiliteer. Voorts sal in hoofstuk 4 bespreek word wat in die praktyk gedoen is met betrekking tot karakteropvoeding.

HOOFSTUK 4

DIE MANIFES OOR WAARDES, OPVOEDING EN DEMOKRASIE EN SKOOLPRAKTYK

“Enriching the individual ... is, by extension, enriching the society too”
(DvO, 2001:iv)

4.1 INLEIDING

In Augustus 2001 het die Departement van Opvoeding 'n dokument bekend gestel, die Manifes oor Waardes, Opvoeding en Demokrasie (DvO, 2001) om 'n leemte ten opsigte van waardeopvoeding in Suid-Afrikaanse skole te vul. Die noodsaaklikheid van 'n dokument soos die Manifes word in die Inleiding (van die Manifes) reeds benadruk:

“It was in a climate of anxiety about the need for moral regeneration, and the renorming of society, that the Working Group on Values in Education presented its document ‘as a starting point in what ought to become a national debate on the appropriate values for South Africa to embrace in its primary and secondary educational institutions” (DvO, 2001:1).

Die woord *anxiety* (besorgdheid) kan met reg gebruik word wanneer die morele agteruitgang wêreldwyd en in Suid-Afrika in ag geneem word, soos reeds bespreek in paragraaf 2.3. Die rol wat die skool speel in die vestiging en uitbouing van 'n positiewe waardestelsel by elke skoolgaande kind, word deur Halstead en Taylor (2000:169) só uiteengesit:

“Children ... arrive in school with a range of different values drawn from their pre-school experiences. The role of the school is two-fold: to build on and supplement the values children have already begun to develop by offering further exposure to a range of values that are current in society (such as equal opportunities and respect for diversity); and to help children to reflect on, make sense of and apply their own developing values”.

Die verwagting is geskep dat die Manifes rigtinggewend sal wees in die identifisering van gemeenskaplike kernwaardes in Suid-Afrika en in die voorgestelde strategieë oor hoe om leerders te help met refleksie, om sin te maak uit bestaande waardes en die vestiging van nuwe waardes tot toevoeging van hulle bestaande waardestelsel.

4.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK

In hierdie hoofstuk word die onderstaande beoog:

- 'n bespreking van die Manifes oor Waardes, Opvoeding en Demokrasie; en
- 'n beskrywing van die toepassing van die waardes in die Manifes deur karakteropvoeding in die skool.

4.3 MANIFES OOR WAARDES, OPVOEDING EN DEMOKRASIE

In 1999 is die Tirisano Projek (*Tirisano* beteken “om saam te werk”) van stapel gestuur. Hierdie projek het ten doel gehad om te verseker dat Suid-Afrika se nuwe uitkomsgebaseerde onderwysstelsel suksesvol geïmplementeer sal word in die gees van demokrasie, respek vir menseregte, regverdigheid, gelykheid, vryheid, nasiebou en versoening. Ná die tweede demokratiese verkiesing in 1999 is onderwys en opvoeding in Suid-Afrika aangewys as een van die belangrikste rolspelers om 'n demokratiese en voorspoedige samelewing tot stand te bring. Die nuut aangestelde Minister van Onderwys het daarom alle Suid-Afrikaners opgeroep om die ministerie daarin te ondersteun om die probleme rakende opvoeding en onderwys in Suid-Afrika die hoof te bied. Die Tirisano-projek is hierby aangepas en het die volgende ten doel gestel:

- samewerking tussen die bestuur van verskillende opvoeding- en onderwysinstansies;
- skole moet die kern van die gemeenskap en kulturele bestaan uitmaak;
- fisiese agteruitgang van skole moet aandag geniet;
- ontwikkeling van groter professionaliteit by onderwysers;

- die bevordering van aktiewe leer deur uitkomsgebaseerde onderwys;
- sodanige ontwerp van die opvoedingstelsel dat dit die sosio-ekonomiese vereistes van Suid-Afrika tegemoet kom;
- herontwerp van hoër onderwys ten einde aan die vereistes van die wêreldwye ekonomiese aanvraag te voldoen; en
- sinvolle optrede rakende en hantering van MIV/VIGS (Waghid, 2004b:526, 527).

Gesprek in die Tirisano-projek ten opsigte van godsdiens in opvoeding het 'n leemte getoon wat betref 'n verwysingsraamwerk oor demokratiese waardes. So 'n verwysingsraamwerk in die vorm van 'n werksdokument was nodig om hierdie gesprek te rig. Professor Kader Asmal het daarom in Februarie 2000 'n versoek aan professor Wilmot James gerig om 'n span kundiges saam te stel wat 'n besprekingsdokument aangaande waardes kon voorberei. Die gevolg was die dokument getitel *Values, Education and Democracy* (2000) (die sogenaamde James-verslag) en hierdie dokument het ses waardes geïdentifiseer, nl. billikheid, verdraagsaamheid, veeltaligheid, oopheid (ontvanklikheid vir nuwe idees), verantwoordelikheid en eer (nasetrots) (James, 2000). Hierdie dokument is by die Saamtrek Konferensie (2001) bespreek en dit het gelei tot die nuwe waarde-dokument in 2001, die Manifest oor Waardes, Opvoeding en Demokrasie (DvO,2001:ii).

Die Manifest word in twee afdelings verdeel, nl. (i) die tien voorgestelde waardes van die Grondwet en (ii) voorstelle vir strategieë wat in die onderwys gevolg kan word om hierdie waardes te vestig. Die bespreking van die Manifest word gevolglik in dieselfde twee afdelings verdeel.

4.3.1 Bespreking van die tien waardes soos in die Manifest voorgestel

Die Manifest gaan ietwat oppervlakkig met die begrip *waardes* om, soos blyk uit die samestellers van die Manifest se beskouing daarvan: "... values, which transcend language and culture, are the common currency that make life

meaningful, and the normative principles that ensure ease of life lived in common” (DvO, 2001:iv).

Op bl. 9 van die Manifest word aangevoer: “Values...(are) more than desirable characteristics. They are essential for life, the normative principles that ensure ease of life ...” Waardes word hier dus getipeer as ’n essensiële middel wat die lewe sinvol maak. In paragraaf 1.4.2 word dit gestel dat waardes nie, soos in die Manifest se definisie daarvan, aan norme of beginsels gelykgestel kan word nie. Waardes gee sin aan en is rigtinggewend in ’n mens se bestaan, terwyl norme (reëls waarvolgens gedrag voorgeskryf of verbied word) waardes as basis het (Hattingh, 1991:99, 100). Hill (1991:4) beskryf waardes as “beliefs held by individuals to which they attach special priority or worth, and by which they tend to order their lives”. Waardes is fundamentele oortuigings wat as rigsgoere dien vir ’n persoon se optrede, vir sy keuses tussen reg en verkeerd en wat vanweë die dinamiese aard voortdurend saam met die individu ontwikkel. Hierdie beskouing van die begrip *waarde* dui op ’n prioriteitsverskil aangaande die belangrike plek wat waardes in ’n persoon se lewe inneem. ’n Oppervlakkige definisie van waardes kan impliseer dat dit nie ’n besonder belangrike rol in ’n persoon se lewe speel nie. Indien die Manifest se definisie van *waardes* nie weldeurdrag was nie, kon dit die werkgroep se oordeel oor en keuse van tien belangrikste waardes negatief beïnvloed.

By nadere beskouing van die Manifest se tien waardes, is die volgende ter sake:

- demokrasie: volgens Hattingh (1991:204) word demokrasie as ’n nasionale waarde beskou. Dit is ’n waarde wat tipies is van ’n spesifieke volk of groep (Odendal en Gouws, 2005:437);
- sosiale geregtigheid en gelykberegtiging: in hierdie geval is daar sprake van ’n verhoudingswaarde (Hattingh, 1991:201). Volgens Beckmann en Nieuwenhuis (2004:60) is sosiale geregtigheid en gelykberegtiging gerig op waardes wat interpersoonlike verhoudings, byvoorbeeld respek en regverdigheid onderlê;

- gelykheid: Hattingh (191:204) groepeer gelykheid onder politieke waardes, wat geld in die beoefening van politiek. Nieuwenhuis (2004:63) stel dit soos volg: "... equality of treatment would promote the core human values of respect, compassion, just treatment, fairness, peace, truthfulness, and freedom";
- nierassisme en nie-seksisme: dié twee kan ook as verhoudingswaardes beskou word, aangesien waardes soos medemenslikheid en gelykwaardigheid hier veronderstel kan word, en albei dus met die verhoudings tussen mense te make het;
- ubuntu ("menslike waardigheid"): ubuntu kan ook as 'n verhoudingswaarde beskou word. Bray (2004:42) sien menswaardigheid as 'n fundamentele waarde: "... human dignity is considered to be what gives people their intrinsic worth";
- 'n oop samelewing: Beckmann en Nieuwenhuys (2004:60) beskryf 'n oop samelewing as 'n manier van optrede, "... 'n wyse van handel gebaseer op die idee dat die staat en sy verteenwoordigers in hulle handelinge deursigtig moet wees en geheime onderhandelinge en aksies moet vermy". Dit is moeilik om te sien waarom 'n oop samelewing as 'n waarde geïdentifiseer is;
- verantwoordbaarheid: op sigself is verantwoordbaarheid "... verwant aan die idee van regte en gepaardgaande verpligtinge wat die goeie orde in die land ten grondslag lê" (Beckmann en Nieuwenhuys, 2004:60). Maar volgens die Manifes impliseer verantwoordbaarheid "... that we are all responsible ... There can be no rights without responsibilities" (DvO, 2001:18). Verantwoordbaarheid word dus aan verantwoordelikheid gelykgestel;
- regstaat: daar word in die Manifes (DvO, 2001:18) verduidelik dat almal onder 'n hoër gesag staan aan wie verantwoording gedoen moet word. Daarom geld hierdie beginsel van gehoorsaamheid aan die reg. Beckmann en Nieuwenhuys (2004:60) noem dit 'n *regsbeginsel*;
- respek: vir Lickona (1991:67) is respek een van die twee algemeen geldende kernwaardes. Hattingh (1991:2021) beskou respek daarbenewens ook as 'n verhoudingswaarde;

- versoening: volgens Beckmann en Nieuwenhuys (2004:60) is versoening nie 'n waarde of natuurlike reg nie, maar eerder 'n meganisme wat daarop gemik is om die wonde van die verlede te heel.

Rens (2005:69) beskryf hierdie waardes as "... socially constructed by politicians and anchored in a human-rights philosophy". Volgens haar is hoofsaaklik dié waardes gekies wat "gerig is op die bevordering van die nasionale waardes van nasiebou en demokrasie" (Rens, 2005:17). Sy beweer voorts: "(d)ie huidige onderwysowerheid se dokument oor waardes het nie juis gehelp om die verwarring aangaande waardes wat onderrig behoort te word en hoe dit gedoen kan word uit die weg te ruim nie, maar intendeel dit eerder verdiep". Rens is verder van mening dat die waardes wat in die dokument voorgestaan word, hoofsaaklik daarop gemik is om 'n nuwe nasie in Suid-Afrika te bou, maar los dit nie die probleem van 'n gebrek aan goeie morele waardes op nie (Rens, 2005:42,43). Die verwagting van 'n dokument soos die Manifest sou eerder wees dat waardes gekies sou word wat primêr daarop gerig is om die karakter van die skoolgaande jeug te bou. Ouers en onderwysers behoort egter ook die geleentheid te kry om 'n inset te lewer in die keuse van waardes. Volgens die uitgangspunt van karakteropvoeding behoort die waardes wat in 'n skool gevestig word, deur die verskillende rolspelers – ouers, onderwysers, gemeenskap – gesamentlik gekies te word. Elke skool behoort, teen die agtergrond van die Manifest en met inagneming van die insette van ouers, onderwysers en leerders, die waardes te identifiseer waarop hulle wil fokus.

Indien die Manifest se tien waardes vergelyk word met voorbeelde uit ander lande, blyk die volgende: in die VSA word respek, verantwoordelikheid, meegevoel, mededeelsaamheid, deursettingsvermoë, vriendskap, samewerking, self-dissipline en eerlikheid geag as waardes wat in skole onderrig behoort te word. Die waardes wat Nieu-Seeland geïdentifiseer het en wat in skole gevestig behoort te word, is eerlikheid, betroubaarheid, welwillendheid, inagneming van ander, medelye, gehoorsaamheid, verantwoordelikheid, respek en verpligting (Beckmann en Nieuwenhuys,

2004:60). Australië prioritiseer verdraagsaamheid, respek vir self en ander, gelykheid en sosiale vaardighede. In Slowenië word eerlikheid, regverdigheid, vrede, menseregte, respek en verdraagsaamheid deur opvoeders voorgestaan, en in Engeland word morele waardes, verdraagsaamheid, respek en omgee vir mekaar deur die kurrikulum ondersteun (Green, 2004:109). Respek, verantwoordelikheid, meegevoel, eerlikheid en verdraagsaamheid is die waardes wat in skole in meer as een land as belangrik geag word. Wanneer dit met die algemeen geldende morele waardes soos in paragraaf 3.5 beskryf vergelyk word, blyk dat die volgende as algemeen morele waardes genoem is: regverdigheid, respek, gelykheid, eerlikheid, verantwoordelikheid en goedhartigheid. Daar is dus 'n duidelike ooreenkoms tussen waardes wat in meer as een land geïdentifiseer word as belangrik vir die waardeopvoeding van die jeug, en algemene morele waardes. Wanneer hierdie waardes vergelyk word met die tien waardes wat in die Manifes genoem word, is respek en gelykheid die enigste waardes wat met bogenoemde lande en met algemene morele waardes ooreenkom.

Die Manifes kan 'n meer toeganklike dokument wees indien daar herbesin word oor die bewoording van die tien belangrikste waardes. Volgens Bray (2004:37) is menswaardigheid (ubuntu) die kern- grondwetlike waarde en is dit die basis waarop fundamentele regte soos gelykheid en die reg op lewe gebou is. Menswaardigheid is dus 'n waarde wat teenoor elke mede-Suid-Afrikaner beoefen behoort te word maar ook in elkeen erken moet word. Menswaardigheid (net soos gelykheid en vryheid) is voorts 'n waarde wat terselfdertyd 'n reg is wat elke individu toekom. Dit is juis die erkenning van die reg op menswaardigheid wat aanleiding kon gee tot die identifisering van waardes soos gelykheid, nierassisme, nieseksisme en versoening in die Manifes. Volgens Green (2004:108) kan kern- demokratiese waardes ook die volgende insluit: respek vir redenering, respek vir die waarheid, regverdigheid, aanvaarding van diversiteit, samewerking, geregtigheid, vryheid, gelykheid, medemenslikheid en verdraagsaamheid. Waghid (2004b:536) toon respek, vertrou, medemenslikheid en ruimtegunning aan as waardes wat belangrik is

vir elke demokratiese landsburger. Intellektuele waardes soos ruimdenkendheid en analitiese denke kan ook hier bygevoeg word.

Die tien waardes in die Manifes kan dus soos volg herbewoord word: menswaardigheid, respek, regverdigheid, samewerking, geregtigheid, verdraagsaamheid, ruimtegunning, eerlikheid, verantwoordelikheid en gelykheid. Die tien waardes, soos tans in die Manifes vervat, word almal in hierdie waardes verteenwoordig. Hierdie waardes stem egter tot 'n groter mate ooreen met algemeen geldende morele waardes en daarom makliker verstaanbaar vir alle ouers en onderwysers wat dié waardes in skole wil vestig.

As gevolg van die groot diversiteit van taal, kultuur en geloof in die land sal 'n dokument soos die Manifes oor waardes, opvoeding en demokrasie nooit alle Suid-Afrikaners tevrede kan stel nie. Uiteenlopende sosio-ekonomiese omstandighede lei tot verskeie probleme in skole. Leerders in bevoorregte woongebiede gaan waarskynlik ander waardestelsels hê as leerders wat nie kos het om te eet of 'n huis om in te woon nie. Kulture waar 'n patriargale stelsel geld, kan dalk met meer kwessies rakende geslagsgelykheid en nieseksisme gekonfronteer word as kulture waar geslagsgelykheid wel voorkom. Die inhoud van die Manifes behoort nie bloot gekritiseer te word nie, maar alle rolspelers in onderwys en opvoeding behoort betrokke te raak by die gesprek, sodat nuwe insig en perspektief tot 'n meer omvattende handleiding vir die vestiging van waardes in skole kan bydra. Die debatte wat reeds ten opsigte van die Manifes gevoer is, is waardevol vir die gesprek rakende waardes in Suid-Afrikaanse skole.

4.3.2 Bespreking van implementeringstrategieë uit die Manifes

Soos voorheen reeds opgemerk is, is onderrig en waardes onskeibaar, want 'n onderwyser kan nie onderrig sonder om ook leerders se waardes – positief of negatief – te help vorm en sy eie waardes te modelleer nie. 'n Onderwyser stel dit soos volg:

“... character education is a way in which the teacher views her role as an educator in the classroom ... everything in my class ... reflect on the kind of character I want my students to show – everything from my grading policy to my discipline to the way I handle their empowerment” (Lockwood,1997:39).

Die rol van die onderwyser as karakteropvoeder is in paragraaf 3.6 bespreek. In die lig van die onderwyser se rol is daar enkele opmerkings te maak aangaande die strategieë wat in die Manifest voorgestel word om waardes te onderrig.

In die Manifest word genoem dat waardes nie op die leerders afgedwing moet word nie, maar dat dit bespreek moet word en dat daaroor debatteer moet word. Dit stem ooreen met karakteropvoeding waar leerders in situasies geplaas word waar hulle kan oefen om krities te dink en te reflekteer. Die eerste strategie wat in die Manifest genoem word, is dié waarvolgens 'n kultuur van kommunikasie en deelname in skole gevestig word. Die uitdaging is om 'n veilige omgewing te skep waarin die leerders hulle gevoelens en denke kan uitdruk (DvO, 2001:23, 24). Dit herinner sterk aan die Waardeuitklaringsbenadering (paragraaf 2.4.3) en die kognitiewe ontwikkelingsmodel van Kohlberg (paragraaf 2.4.4) wat ook 'n veilige omgewing voorstaan waar leerders gemaklik voel om te redeneer en hulle eerlike mening kan lug.

Die waarde van die onderwyser as voorbeeld word sterk beklemtoon wanneer na die strategie van die onderwyser as rolmodel verwys word (DvO, 2001:27): “... children learn by example ... teachers ... must be the leaders, and set the example ... What parents or teachers do is much more important than what they say they do”. Nog 'n baie waar en waardevolle opmerking in dié verband lui: “... educators cannot be role models for their students if they are not role models within their communities” (DvO,2001:29). Die siening van die onderwyser as rolmodel is 'n belangrike faset van karakteropvoeding. In paragraaf 3.6 van hierdie tesis word die invloed van 'n onderwyser se voorbeeld bespreek.

Sinvolle implementering van die kurrikulum tydens karakteropvoeding is reeds breedvoerig in paragraaf 3.8 uiteengesit. Strategieë in die Manifest wat hiermee ooreenstem, is om Kuns en Kultuur deel van die kurrikulum te maak (DvO,2001:37), om geskiedenis weer deel van die kurrikulum te maak(DvO, 2001:40) en om sport te gebruik om sosiale verhoudinge en nasiebou te bevorder (DvO, 2001:50).

4.4 PRAKTIESE TOEPASSING VAN DIE MANIFES EN KARAKTEROPVOEDING IN SKOLE

Alhoewel karakteropvoeding as benadering tot waardeopvoeding nie pertinent in die Manifest genoem word nie, kan dit met groot vrug gebruik word om die tien waardes, soos in die Manifest vervat, by Suid-Afrikaanse leerders te vestig. Dit is juis die holistiese benadering tot waardeopvoeding wat karakteropvoeding so geskik maak vir waardeopvoeding in Suid-Afrika (vergelyk paragraaf 3.3).

Wanneer die tien waardes beskou word, blyk dit dat dit eintlik ander waardes veronderstel (soos reeds bespreek in paragraaf 4.3.1). Dit is hierdie waardes waarop ek die afgelope vier jaar in die onderwyspraktyk gefokus het. Voordat die praktiese toepassing van die Manifest en karakteropvoeding bespreek word, moet daar eers 'n oorsig gegee word van my werk oor die afgelope vier jaar en die groepe leerders met wie ek gewerk het.

4.4.1 Groepe leerders met wie tydens die studie gewerk is – 'n persoonlike narratief

In 2002 was ek by 'n laerskool in Stellenbosch behulpsaam met leesondersteuning. My aanvanklike doel was om hulp te verleen aan leerders wat met lees sukkel. Hoe langer ek met die leerders gewerk het en hoe beter ek hulle leer ken het, hoe meer het ek agtergekom dat 'n groot aantal van die leerders nie kos het om te eet nie, nie gelukkige ouerhuise het waarnatoe hulle in die middag kan terugkeer nie en nie daarin belangstel om skool toe te

kom nie. Ook was daar heelwat bende-betrokkenheid in die buurt en sommige van die leerders het die bende-lede as hulle vriende en hulle helde gesien. Ek het begin na lees oor hierdie leerders en oor bendes en op die begrip *risiko-leerders* afgekom. Risiko-leerders is jongmense wat nie maklik op skool vorder nie en uit hulle gesinne, die gemeenskap, opvoedinginstansies en werk uitgeskop word. Dit is ook die jongmense wat die skool te vroeg verlaat (Te Riele, 2006:131). Vir 'n vollediger omskrywing van risiko-leerders word verwys na paragraaf 1.4.3. By daardie skool het ek beseft dat dit 'n nuttelose praktyk is om akademiese vaardighede by leerders te probeer vestig en ontwikkel terwyl hulle waardestelsels op oorlewing gerig is. Volgens Graves (sien paragraaf 2.5 van hierdie tesis) bevind hierdie leerders hulle op die tweede bestaansvlak waar hulle moet oorleef in 'n wêreld wat hulle nie regtig verstaan nie, en daarom volg hulle die voorbeeld van persone wat vir hulle belangrik is. Daar was ook 'n groep leerders wat op die derde bestaansvlak gefunksioneer het. Dit was die leerders wat betrokke was by bendebedrywighede en vir wie selfgeding en mag baie belangrik was. Ek het besluit om meer uit te vind oor hoe positiewe waardes by risiko-leerders gevestig kan word. So het ek my eerste tree in aksienavorsing geneem, want soos die literatuur dit stel: "Planning usually starts with something like a general idea. For one reason or another it seems desirable to reach a certain objective. Exactly how to circumscribe this objective and how to reach it is frequently not too clear" (Lewin in Carr en Kemmis, 1986:162).

Ek het vir die studie geregistreer met die aanvanklike doel om waardeopvoeding in die intermediaêre fase deur middel van 'n sosio-psigolinguïstiese benadering tot lees te ondersoek. Om logistieke redes het ek opgehou werk by die skool in Stellenbosch en met leerders by 'n Jeugsorgsentrum nader aan my huis in Wellington gewerk. Dié Jeugsorgsentrum is 'n skool vir jeugdige wat misdade begaan het, maar te jonk is om tronk toe te gaan. Dit dien ook as 'n plek van veiligheid vir jeugdige met baie swak huislike omstandighede. Ek het twee keer per week na twee groepe leerders toe gegaan en leesondersteuning gebruik as middel om waardes te vestig. Ons het bv. begin met 'n koerantartikel oor Breyton

Paulse (’n rolmodel vir die jeug), die teks bestudeer, lees- en taalvaardighede betrek en toe het elkeen ’n brief aan Breyton Paulse geskryf om te vra of hy nie die skool wil kom besoek nie. Daar was terugvoer van ’n segs persoon waaruit dit geblyk het dat Paulse op daardie stadium saam met die Suid-Afrikaanse rugbyspan oorsee getoer het. Met sy terugkeer na Suid-Afrika sou daar nie tyd ingeruim kon word om die skool voor die einde van daardie jaar te besoek nie. Ek het verder by landloop betrokke geraak en saam met die leerders geoefen. Ná twee jaar by die Jeugsorgsentrum het ek waardevolle kennis opgedoen oor risiko-jeug. Dit was daarom nodig dat ek my oorspronklike plan van navorsing objektief moes beskou en daarvoor moes reflekteer. Uit die literatuur in dié verband het dit geblyk dat “... observation includes an evaluation of the action by appropriate methods and techniques; and reflection means reflecting on the results of the evaluation and on the whole action and research process” (Zuber-Skerritt, 1991:xiii). Ek het tot die besef gekom dat ek die fokus van my studie moes verander van intermedieë-faseleerders na risiko-leerders. Te Riele (2006:129) beweer dat die gemeenskap en skool deel uitmaak van die risiko-situasies waarin risiko-jeug hulle bevind. Ek sou ’n ander benadering met hierdie leerders moes volg, aangesien hulle nie die voorreg gehad het van huislike omstandighede waar hulle sekuriteit en ’n voorbeeld van morele optrede kon ervaar nie. “(I) ... critique the ‘youth at risk’ label, and propose use of the concept of ‘marginalized students’ instead, which identifies individuals not through their personal characteristics but through their relationship with schooling” Te Riele (2006:129).

Ná twee jaar by die Jeugsorgsentrum het ek ’n pos bekom by ’n laerskool in Parow. ’n Beduidende persentasie leerders by dié skool kom uit swak sosio-ekonomiese omstandighede en ’n groot groep leerders het swak huislike omstandighede met ouers wat nie volgens sosiaal-aanvaarde morele waardes optree nie, en “(I)t is unrealistic to expect children to shift toward good character if the moral authority of parents is absent” (Ryan,1997:16). Sommige van die leerders het dwelms gebruik en van die leerders was seksueel aktief. By hierdie skool is ek heeldag betrokke by leerders van wie ’n

groot groep risiko-jeug is. Ek het gou tot die besef gekom dat ek weer my planne ten opsigte van navorsing sou moes verander. Nadat ek reflekteer het oor die effektiwiteit van my benadering tot karakteropvoeding, het ek besef dat ek nie karakteropvoeding kon doen met lees as die vertrekpunt nie. Karakteropvoeding is 'n "comprehensive approach and the educator acts as a moral mentor who should instil values by means of the curriculum and other school rituals ..." (Rens,2005:67). Karakteropvoeding met lees as vertrekpunt was tot 'n mate suksesvol by die Jeugsorgsentrum in Wellington waar ek die leerders twee maal per week gesien het, maar nie in 'n klassituasie waar ek die leerders elke dag sou sien nie. Die fokus van my studie moes dus verander na karakteropvoeding by risiko-leerders in die Wes-Kaap.

Aangesien die hele skool in Bellville met al sy aktiwiteite by karakteropvoeding betrek word, kon ek waardevolle lesse by my kollegas leer, kon ek die verskil sien wat karakteropvoeding ook aan my atlete en koorlede maak en kon ek karakteropvoeding evalueer met inagneming van al die rolspelers, naamlik die gesinne, skool en gemeenskap. Ek kon nou waarlik kwalitatiewe navorsing doen deurdat ek menslike gedrag kon bestudeer vanuit die perspektief van 'n lid van die binnekring). Ek kon nou ongestruktureerde onderhoude met die leerders in my klas voer en met behulp van deelnemersobservasie leerders se optrede teenoor mekaar en teenoor my oor 'n lang tyd waarneem en gedurig in kontak bly met die leerders wat die fokus van my studie is. Sodoende kon ek hulle optrede en reaksie beter begin verstaan. Waghid (2002:51) beklemtoon in dié opsig die emansipatoriese dimensie van kritiese ondersoek: die selfrefleksie wat telkens tot 'n nuwe siklus van verbetering in my aksienavorsing gelei het, was die gevolg van kritiese denke wat uiteindelik tot 'n meer omvattende benadering tot karakteropvoeding onder risiko-jeug gelei het.

4.4.2 Die Manifes en karakteropvoeding in skoolpraktyk

In die paragrawe hieronder sal enkele situasies in my omgang met leerders by die Jeugsorgsentrum en die laerskool in Bellville kortliks bespreek word. Daar

sal verduidelik word hoe die waardes wat deur die Manifes voorgestaan word, gevestig is en hoe die metodes van karakteropvoeding, soos beskryf in paragraaf 3.3.2, paragraaf 3.6 3n paragraaf 3.7 toegepas is.

4.4.2.1 Spontane gesprekke in 'n atmosfeer van aanvaarding

- In my klas is daar baie geleentheid vir gesprek; nie beplande gesprekke nie, maar spontane gedagtewisseling wanneer 'n gebeurtenis of 'n geleentheid opduik wat bespreking uitlok. “We ... expressed the idea that ... all views should be open for discussion, examination, possible affirmation, rejection, or doubt. In other words, people should feel free to differ in their value indicators, and their positions should be respected” (Raths, Harmin en Simon, 1978:ix). Voorstanders van karakteropvoeding is ten gunste daarvan dat leerders gemaklik moet voel om hulle eie menings te lug en waardes te bespreek en dat leerders mekaar in 'n besprekingsituasie sal respekteer. Daarom kan 'n aanhaling van Raths, Harmin en Simon (1987:ix), wat waarde-uitklaring voorstaan, ewe geldig wees in 'n karakteropvoedingskonteks. By die Jeugsorgsentrum het een les aanleiding gegee tot 'n gesprek oor respek vir ander se eiendom. Die leerders was baie gemaklik en het later spontaan vertel wat hulle gedoen het om by ander se huise in te breek. 'n Mens kan nie anders nie as om begrip te hê wanneer hierdie kinders, wat in armoede grootword, vertel hoe hulle die “ryk mense” se yskaste oopmaak en daar 'n groot verskeidenheid kos is om van te kies. Dit was egter belangrik om aan hulle te kommunikeer dat daar begrip is vir waarom hulle so opgetree het, maar dat respek vir ander se eiendom tog ook belangrik is. “Values cannot simply be asserted; they must be put on the table, be debated, be negotiated, be synthesized, be modified, be earned. And this process, this dialogue, is in itself a value ... to be cherished” (Asmal in DvO, 2001:23).

Op daardie stadium het my man sy werk verloor en ek kon op my beurt uit my ervaringswêreld met hulle deel hoe dit soms kan lyk of iemand baie besittings het, maar dat die werklike situasie heelwat anders is. Aan die einde van die lesuur was my potloodsakkie weg. Een van die leerders wys toe vir my dat dit onder die tafel lê. Dit was byna leeg. Heelwat later die dag kom die spesifieke groep leerders se klasonderwyseres na my huis toe met 'n paar penne en potlode in haar hand. Dit blyk toe dat een van die leerders in die klas dit uit my potloodsakkie geneem het terwyl ons gesels het en dat sy gewete hom later gepla het. Hy het dit toe na haar toe geneem, verduidelik wat gebeur het, en haar gevra om dit aan my terug te besorg met 'n briefie wat hy geskryf het:

Juffrou ek is jammer dat ek juffrou se penne geneem het ek belowe ek sal nie weer nie. Ek voel baie sleg vergewe my asseblief.

Die briefie is tot vandag toe een van my kosbaarste besittings.

“(Personal narratives) involves the view that individuals give meaning to their own life experiences by representing them as narratives and that they develop morally and spiritually by reflecting on the lessons in the stories they tell about their own experiences” (Halstead en Taylor, 2000:187).

4.4.2.2 Uitreik van leerders na ander in die gemeenskap

- By dieselfde Jeugsorgsentrum het ons aan die einde van 'n jaar 'n projek onderneem om uit te reik na 'n groep mense op die dorp wat onder 'n treinbrug geplak het, aangesien hulle nie 'n ander heenkome gehad het nie. Die klas het vir hulle kerse gemaak wat hulle mooi met verf en plakkers versier het. Op die betrokke oggend het hulle ook 'n stapel toebroodjies gemaak en alles na die groep mense toe geneem. Van die dogters was in trane toe hulle die haglike omstandighede sien waaronder hierdie groep mense gelewe het. Dit was vir hulle 'n openbaring om uit te reik na en betrokke te raak by ander in die

gemeenskap wat minder as hulle het. Hier word verwys na karakteropvoeding (paragraaf 3.4.3) waar aangetoon word dat, net soos wat die gemeenskap na die jeug uitreik, net so kan leerders by die gemeenskap betrokke raak. Waardes soos deernis en medemenslikheid word deur sosiale aksies gevestig sonder preke of lesings. Wanneer leerders betrokke raak by projekte waar uitgereik word na ander in die gemeenskap, word hulle blootgestel aan situasies in die gemeenskap waarin hulle self kies om betrokke te raak en om sodoende 'n verskil te maak aan ander mense se swak lewensomstandighede. Die eerste besoek aan die mense onder die treinbrug was my voorstel aan die leerders. Uit hulle reaksie kon ek sien dat die grootste deel van die groep weer aan so 'n projek sou deelneem, maar dat dit uit eie keuse sou wees omdat hulle geraak was deur wat hulle gesien en beleef het en omdat hulle goed gevoel het daaroor dat hulle vir ander mense iets kon beteken.

4.4.2.3 Betrokkenheid van die gemeenskap

- Om lang afstande te draf is 'n persoonlike stokperdjie en ek het by die Jeugsorgsentrum landloopatlete gehad saam met wie ek geoefen het. So het ek die leerders goed leer ken. Daar was ook 'n baie toegewyde onderwyser by die skool wat die leerders baie gereeld na wedlope toe geneem het sodat hulle kon gaan deelneem. Nadat ek verhoë tot ons dorp se atletieklub gerig het, het die Klubbestuur na die groep atlete uitgereik en aan hulle gratis lidmaatskap van die klub gegee, asook hulle klubklere geborg. Dit het groot finansiële verligting gebring wanneer atlete aan wedlope moes deelneem omdat 'n klublid heelwat minder inskrywingsgeld betaal as iemand wat nie aan 'n klub behoort nie. 'n Oefengroep op die dorp het ook hulle ou drafskoene aan die atlete gegee en die atlete was baie trots daarop om met skoene met bekende handelsname te hardloop. Hulle reaksie was: "dit voel of ons op wolke hardloop" en, in ag genome dat hulle andersins kaalvoet moes hardloop, is dit te verstane dat hierdie goeie drafskoene vir hulle

so gemaklik gevoel het. Die gemeenskap was trots om deel te raak van hierdie groep kinders, en die kinders het die ondersteuning van die gemeenskap direk ervaar. Die betrokkenheid van die gemeenskap is onontbeerlik by karakteropvoeding, soos aangedui in Lickona (1991:69) se model vir karakteropvoeding. (Vergelyk paragraaf 3.4.2). Lickona (1991:70) skryf: “Recruit parents and the community as partners in values education ... seeking the help of the community ... in reinforcing the values the school is trying to teach”.

4.4.2.4 Beoefening van sport

- By die skool waar ek tans werk, is ek ook vir 'n landloopspan verantwoordelik. Die leerders geniet die sosiale interaksie en grappe wanneer ons op die pad uitgaan om te gaan oefen. Vir meer as een leerder, wat nie in ander sport presteer nie, was dit 'n openbaring om vir 'n paar van die uitdunrondes vir die provinsiale span in aanmerking te kom. By 'n hele paar atlete was die opmerking: “Ek gaan volgende jaar harder oefen. Ek wil in die (provinsiale) span kom!” Tydens een geleentheid het ek die leerders na 'n pretloop geneem, waar almal wat dit voltooi, 'n medalje gekry het. Een leerder met gedragsprobleme in my klas het gesien hoe ek die dag voor die tyd die wedloopnommers aan die atlete uitdeel. Toe hy 'n opmerking daaroor maak, daag ek hom uit om te wys hy kan dit ook doen, want hy kon nog op die dag van die wedloop inskryf. Hy daag toe by die wedloop op, voltooi die afstand, en is by die daaropvolgende saalgeleentheid een van die groep atlete wat op die verhoog sy medalje in ontvangs kon neem. Dit het by hierdie leerder tot 'n gevoel van verhoogde selftrots en 'n besef van eiewaarde gelei. Deelname aan langafstandwedlope ontwikkel waardes soos selfdisipline, volharding en gehoorsaamheid aan die reëls van Atletiek Suid-Afrika waarvolgens aan padwedlope deelgeneem kan word. Maar vir my was die selftrots wat elke atleet ná elke wedloop ervaar het, die beduidendste kenmerk. Daar was ook 'n ongelooflike groepsgees onder die atlete. Ná elke wedloop is elkeen

se ervaring bespreek, grappe gedeel en komplimente vrylik uitgedeel. Die atlete het ook ná elke wedloop op mekaar staan en wag en nie huis toe of skoolbus toe gegaan voor almal nie klaar was nie. Samewerking, ongeag ras of geloof, was opvallend onder hierdie groep atlete. Dit stem ooreen met die voorstelle in die Manifest: "... sport enables people ... to understand each other. It creates an arena of common interest and goodwill between men and women, and boys and girls, of different communities, different racial groups ... (DvO, 2001:51).

4.4.2.5 Positiewe modellering

- Een van die strategieë wat in die Manifest voorgestel word om waardeopvoeding te implementeer, is dat onderwysers goeie rolmodelle moet wees.

"One of the most powerful ways of children and young adults acquiring values is to see individuals they admire and respect exemplify those values in their own being and conduct ... teachers and administrators must be the leaders, and set the example, since children learn by example, consciously or unconsciously" (DvO,2001:27).

Die navolging van die onderwysers se positiewe voorbeeld is vir my baie duidelik by die Jeugsorgsentrum geïllustreer. Een van die onderwysers was baie gewild onder die leerders. Dit was opvallend om te hoor hoe die groep leerders in sy klas selfs sy manier van praat en sy uitdrukkings nageboots het. Hy sou byvoorbeeld sê: "Jy maak my kop warm!" as iemand hom kwaad maak. Die leerders in sy klas het ook later so begin praat, eerder as om ander, minder aanvaarbare, uitdrukkings te gebruik. Hierdie onderwyser was 'n rolmodel vir die leerders, soos beskryf in paragraaf 3.6 van hierdie tesis. Dit was 'n onderwyser wat lief was vir die leerders in sy klas en iemand wat die waardes wat hy in gesprekke aan die leerders voorgehou het, in die praktyk uitgeleef het. Deur bewondering vir hierdie onderwyser en deur leerders se

nalewing van sy daaglikse lewenshandel is sy waardes by die leerders geïnternaliseer en het dit deel geword van 'n positiewe waardestelsel wat rigtinggewend is in hulle daaglikse optrede. "The role of the teacher certainly implies the power to influence students, and since values are inherent in teaching, it seems unlikely that students will be able to avoid the influence of teachers' values completely (Halstead en Taylor, 2000;177).

- Die waarde van voorbeelde is sterker as 'n preek om waardes te vestig. By geleentheid het 'n groep musikante by ons skool kom optree en die leerders wat R5 betaal het, kon die opvoering bywoon. In my klas was daar 'n paar leerders wat hulle geld vergeet het en ek het hulle R5 betaal sodat almal kon gaan. Dit het skynbaar 'n indruk op een van die leerders gemaak, want hy kom toe na my met sy snoepie-geld: dit was sy bydrae vir die klasmaats wat nie geld gebring het vir die opvoering nie. Die feit dat dit een van die besonder (gedrags-)moeilike leerders in my klas was, asook dat dit 'n kind was wat self met stukkende klere skool toe kom as gevolg van moeilike huislike omstandighede, het my baie moed gegee vir die werk waarmee ek besig was en het my meer daarvan oortuig dat modellering kragtig is, of soos dit uit die literatuur blyk: "To the extent that character formation takes place in school, much of it is accomplished ... through its teachers and the quality of their example" (Kilpatrick, 1993:26).

4.4.2.6 Versorging van plante en diere

- In my klas is 'n bak met 'n vis waarvoor ek gesorg het. Nadat die tweede vis in my sorg dood is, het 'n groepie leerders na my toe gekom en gesê dat hulle eerder na die volgende vis wil omsien. Hulle gee hom elke oggend kos, maak gereeld sy bak skoon, gee sy vitamine en suurstofpilletjie gereeld en hou trots boek van hoe lank hierdie vis onder hulle sorg bly leef. Hulle selftrots het toegeneem, aangesien hulle 'n sukses kon maak van 'n taak wat ek nie op my eie suksesvol kon uitvoer nie. Ander waardes wat ook op hierdie manier aandag

geniet, is verantwoordelikheid en volharding met die taak om gereeld die tenk skoon te maak en daaglik na die vis om te sien, asook 'n omgewingswaarde soos liefde vir diere.

- Nog 'n leerder met ernstige gedragsprobleme is versoek om na die potplant in die klas om te sien en te sorg dat dit gereeld water kry. Dit is die een opdrag wat hy nooit vergeet of nalaat om te doen nie. Die potplant word getrou elke week versorg. Dit word in die literatuur só gemotiveer: “To develop responsibility, young people need to *have* responsibility. To learn to care, they need to perform caring actions” (Lickona, 1991:312). Afgesien daarvan dat hierdie leerder 'n sin vir verantwoordelikheid ontwikkel, is hy ook trots daarop dat die potplant net sy verantwoordelikheid is. Hy ervaar dit as 'n teken van aanvaarding dat ek *hom* gekies het om hierdie taak die hele jaar lank te verrig.

4.4.2.7 Die rol van verhale

- Die leerders met wie ek werk, is baie ontvanklik vir stories. Dit was dus interessant om waar te neem dat hulle baie meer betrokke is en leer by ware verhale as by fantasie. “(H)istory gives students a narrative through which they can contextualise (values) – by studying history, students can ... work out for themselves what is good or bad, what is right or wrong’ (DvO, 2001:42). Ek het aan die leerders een van die Narnia-boeke voorgelees, aangesien daar baie situasies in die boek voorkom wat aanleiding kan gee tot gesprekke oor morele kwessies. Dit het egter nie so 'n groot impak op die leerders gehad as die lewensverhaal van die klassieke komponis Wolfgang Amadeus Mozart nie. Die leerders was gefassineer deur die man se merkwaardige lewe, die feit dat hy brandarm gelewe het ten spyte van sy uitsonderlike talent en dat hy in 'n ongemerkte graf begrawe is aangesien daar nie geld was vir 'n ordentlike begrafnis nie. Baie van die leerders het op

hulle eie nog boeke oor Mozart uitgeneem en meer oor hom gaan uitvind.

“Contemporary educators have for too long assumed that the desire to be good will just be there. But we have learned in recent years that this is not the case. The desire has to be instilled by caring parents and thoughtful teachers ... one of the best ways to do it is with stories” (Kilpatrick, 1993:28).

Die leerders het selfs voorvalle uit my eie lewe en waarvan ek hulle vertel het – ook waar ek gefouteer het – onthou en het in latere gesprekke weer daarna verwys. Daar is ook ’n koeranthoekie in die klas waar nuusgebeure eers bespreek en dan teen die muur aangebring word. Al hierdie morele dilemmas in die werklike lewe gee aanleiding tot klasgesprekke en besprekings wat ek as sinvol en betekenisvol ervaar, aangesien nuuswaardige artikels bespreek word waarin die leerders werklik belangstel.

4.4.2.8 Liefdevolle aanvaarding

- “Love, like authority, is foundational” (Lickona, 1991:30). Een leerder in my klas (’n graad 7-seun) is gedurig as gevolg van sy gedrag in die hoof se kantoor. Ook die polisie is bewus van die betrokke leerder en sy aktiwiteite. Eendag, nadat sy ma van die skool af gebel is oor sy gedrag, was hy die laaste om uit die klas te gaan en ek het hom op die ingewing van die oomblik teruggeroep en net gesê: “Ek is vir jou baie lief en dit maak my hart so seer as jy so nonsense aanjaag”. Daarna het ek hom sommer ’n drukkie gegee. Tot my groot verbasing het die kind sy arms woordeloos om my geslaan en my styf vasgehou voor hy net so vinnig weer uit die klas is. Dit bevestig wat die literatuur oor hierdie leerders sê, naamlik: “... feeling that at least one teacher or adult at school treats them fairly ... was more important than class size or any particular curriculum” (Taylor Gibson, 1997:3).

4.5 SAMEVATTING

“Te midde van die eskalering van geweld en die sosiaal-morele verval wat oral sigbaar is, moet die onderwys die taak opneem om transformering sigbaar te laat vergestalt deur daardie waardes te vestig wat morele herstel en nasiebou sal moontlik maak” (Beckmann en Nieuwenhuys, 2004:62).

Die Manifes lewer 'n bydrae tot die proses om onderwysers krities te laat dink oor hulle taak om leiding te gee met betrekking tot waardeopvoeding. As dokument wat 'n nasionale debat ten opsigte waardeopvoeding, keuse van waardes en effektiewe strategieë vir die implementering van die gekose waardes aan die gang kan sit, is die Manifes 'n nuttige geskrif. Maar vir diegene wat verwag om kitsklaar antwoorde en duidelik omlýnde riglyne in die Manifes te kry, kan dit moontlik 'n teleurstellende ervaring wees om die dokument te bestudeer. Die vestiging van waardes is 'n komplekse en omvattende aangeleentheid soos duidelik blyk uit die bespreking van die verskillende benaderings in hoofstuk 2 van hierdie tesis. Daar is geen duidelike resep wat vir elke situasie sal geld nie.

In die praktyk word die positiewe reaksie op karakteropvoeding, soos aangetoon in paragraaf 4.4.2, menigmaal oorskadu deur die negatiewe gedrag van sommige leerders, en het ek gewonder of karakteropvoeding werklik 'n verskil maak in die vestiging en ontwikkeling van leerders se waardes. Terselfdertyd dien die positiewe reaksie op karakteropvoeding as 'n bevestiging dat hierdie benadering tot waardeopvoeding wel 'n positiewe verskil maak ten opsigte van die waardestelsels van die leerders met wie ek werk. Karakteropvoeding is egter 'n benadering waar die ouers en gemeenskap ook belangrike rolspelers in die vestiging en ontwikkeling van leerders se waardes is. Ek het daarom tot die besef gekom dat ek nie my aandeel aan die leerders se waardeopvoeding kan probeer “meet” nie, aangesien ek slegs een van 'n groter geheel rolspelers is.

Die bespreking van die tien voorgestelde waardes in die Manifest het getoon dat die waardes van respek, verantwoordelikheid, aanvaarding, verdraagsaamheid, trots en onselfsugtigheid sterk na vore tree. Karakteropvoeding word ook gesien as 'n effektiewe manier om genoemde waardes by Suid-Afrikaanse leerders te vestig en te ontwikkel. In hoofstuk 5 word moontlike leemtes in die praktyk van karakteropvoeding bespreek, asook enkele voorstelle gemaak oor hoe die leemtes die hoof gebied kan word.

HOOFSTUK 5

KARAKTEROPVOEDING IN DIE PRAKTYK: 'n SAMEVATTING

... I have only one year to make a life's worth of difference in each child in (my) classroom, and I (shall) give it everything I've got (Clark, 2003:xxiv).

5.1 INLEIDING

Aangesien ek daarvan oortuig is dat karakteropvoeding 'n baie geskikte benadering is waardeur morele agteruitgang in die samelewing die hoof gebied kan word, het ek verwag om baie duidelike resultate te sien in die gedrag van die groep leerders met wie ek gewerk het. Agterna beskou het dit toe nie werklikheid geword nie. My eerste teleurgestelde reaksie was dat karakteropvoeding “nie werk nie” en dat dit heel waarskynlik weer een van die veel geroemde teorieë was wat net werk onder die bevoorregtes, maar sodra dit aan 'n werklike toets onderwerp word, nie die toets kan deurstaan nie. Ten spyte daarvan dat ek my toegespits het op positiewe modellering, 'n positiewe klasatmosfeer van waardes geskep het, baie gebruik gemaak het van die narratiewe om waardes oor te dra en morele diskoers aan te moedig, alle leerareas in die kurrikulum ingespan het vir die oordrag van waardes, ekstrakurrikulêre aktiwiteite soos koor en landloop betrek het by die waardeopvoeding van die leerders en die leerders die sekuriteit probeer gee het in 'n klasatmosfeer van liefdevolle aanvaarding, het die verwagte positiewe verandering in 'n groep leerders weggebly. Die waardes wat ons teen die gangmure aangebring het, die spanpoging deur die hele personeel, die gebruik van rituele in die saalperiodes een maal per week om demokratiese waardes soos lojaliteit en trots op die skool en land oor te dra, het skynbaar ongesiens verbygegaan. Gesprekke met ouers en weeklikse nuusbriewe waarin die komende week se gekose waardes verduidelik is, het blykbaar in die asdrom beland. Leerders se skynbare karakterlose optrede in die klas teenoor medeleerders en teenoor my as onderwyser (sowel as teenoor kollegas) het eerder toegeneem. Dit het my laat wonder: Is karakteropvoeding net maar nog 'n gier wat mettertyd sal oorwaai?

5.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK

In hierdie hoofstuk word die onderstaande beoog:

- refleksie oor die sinvolheid en effektiwiteit van karakteropvoeding in die praktyk;
- bespreking van die rolspelers in karakteropvoeding; en
- moontlike leemtes in die studie, en voorstelle vir verdere navorsing.

5.3 ONDERWYSERS SE ERVARING VAN LEERDEROPTREDE

Die optrede van 'n groot groep leerders in graad 7 met wie ek tans werk, sluit die volgende in: arrogante houding teenoor onderwysers, weiering om opdragte te gehoorsaam en dié weiering boonop te verbaliseer as “Ek sal dit nie doen nie.”, uitloop tydens lesure en weiering om terug te kom, 'n gegil en gefluit in die klas wanneer 'n onderwyser teenwoordig is, weiering om werk in die klas te doen en versuim om werksopdragte in te gee, en veel meer. Die vraag wat telkemale by my opgekom het en waarmee ek geworstel het, was: is karakteropvoeding dan so 'n groot mislukking dat dit geen effek op hierdie leerders het nie? Wat staan 'n onderwyser dan te doen om waardes by hierdie groep leerders te vestig sodat hulle hulle plek in 'n demokratiese Suid-Afrika kan volstaan?

'n Verdere bron van kommer is dat dit skynbaar in ander skole nie veel beter gaan nie; by sommige skole is die situasie selfs erger. Artikels in *Die Burger* en *Beeld* oor die afgelope 10 jaar lewer die volgende op:

- “Wanneer 'n groep belhamels 'n klas van vyftig leerders ontwrig ..., het 'n onderwyser geen verweer nie ... As gr. 10-seuns 'n onderwyser in die gang onderstebo hardloop en haar dan toesnou: ‘Kan jy nie kyk waar jy loop nie?’ het die onderwyser geen verweer nie, want die leerders is byna onaantasbaar. Leerders koggel onderwysers openlik in die skool se gange en ignoreer pogings van onderwysers om orde te handhaaf” (Van Rooyen, 2004:12).

- Mnr Johan Crous, hoof van die Hoërskool Bellville het 'n studie gedoen waarvan die verslag in *Die Unie*, kwartaalblad van die SAOU (Kaapland), verskyn het. 'n Skokkende prentjie is geskets, met 13% van die hoofde wat al met geweld gedreig is, 37% met wetlike optrede, 39% met die media en 44% deur ouers. Altesame 43% van dié skoolhoofde is al gevloek en 9% se lewe was al in gevaar (Rademeyer, 2003:13).
- Asof die onderwyskrisis in die land nie genoeg is nie, sit talle skole op die Kaapse Vlakte met 'n bykomende probleem – bendes – wat onder meer die tekort aan handboeke en oorvol klasse bra nietig laat lyk. Leerders wat met messe en ander wapens skool toe kom, bendes wat te enige tyd by skole sonder veiligheidswagte inbars en onderwysers en leerders terroriseer, en die onplesierigheid daarvan om in erg vernielde klasse vol graffiti onderwys te moet gee (King, 1997:15), is verdere tekens van hierdie soort leerderoptrede.
- Leerders het seks op die skoolterrein en knip nie 'n oog as onderwysers hulle betrap nie. Wanneer hulle nie terugpraat, weier om opdragte uit te voer, steel, vloek en geboue met graffiti bemors nie, hardloop hulle bloot weg as hulle oor hulle gedrag gekonfronteer word. “Dit gaan baie, baie slegter in ons skole as wat mense besef,” sê 'n moedelose me. Catherine-Maude Bester, 'n onderwyseres aan die Wes-Rand. “Probeer ons met hulle praat, jou hulle ons uit. Daar is bitter min wat in leer belang stel ...” (Rademeyer, 2004:6).

Wanneer Sonn (1999:42) oor bendeforming skryf, is daar baie ooreenkomste tussen die bendelede en sommige van die leerders in die graadgroep waarin ek werk en wat oënskynlik nie baat vind by karakteropvoeding nie. Daarmee wil ek nie te kenne gee dat 'n groep leerders in my betrokke graadgroep bendelede is nie, maar eerder dat hulle 'n negatiewe waardestelsel met bendelede gemeen het. Sonn (1999:42) beweer: “Onderwysers wat opreg is in hulle pogings om bendelede te help, word met minagting behandel en

geëtiketteer as 'lekker' onderwysers in wie se klasse daar gemaak en gebreek kan word. Ironies genoeg het benedelede meer respek vir onderwysers wat negatiewe dissipline, dit is lyfstraf en hardhandige optrede toepas, omdat dit die manier is hoedat respek en aansien in die bendekultuur afgedwing word". Hierdie siening stem ooreen met wat Graves (1970:134, 135) skryf:

"When man's existence is centralized in lower level systems ... it is characteristic of him to believe that there is something inherently wrong in a man whose values are contrary to the values dictated by his own existential state. Thus, what man values at the subsistence levels will lead him to abhor the values of a man who is at or striving for any other level for existence".

Die vraag waarmee ek gedurig besig was, is of karakteropvoeding daarin kan slaag om by leerders waardes te vestig sodat hulle na die volgende bestaansvlak kan beweeg.

5.4 IS KARAKTEROPVOEDING NOG RELEVANT?

Straks moet daar weer krities na Lickona (1996:93) se definisie van karakteropvoeding gekyk word: The deliberate effort by schools, families and communities to help young people understand, care about and act upon core ethical values. Die denkfout wat ek gemaak het, is dat ek net gefokus het op die doelbewuste poging van skole om waardes te vestig en die belangrike rol van gesinne en gemeenskappe uit die oog verloor het.

5.4.1 Die rol van die skool

Daar is geen twyfel nie dat daar wel doelbewuste pogings deur die hele personeel van die skool waar ek werk, aangewend word om kernwaardes by die leerders te vestig en te help ontwikkel. In ons skool word daar weekliks een of twee reëls uit Ron Clark (2003) se *Essential 55* gekies. In hierdie boek word 55 reëls met onderliggende universele waardes aan die hand gedoen. Die keuse van die boek was baie gepas vir die skool waar ek werk, aangesien

Clark self vir risiko-jeug skoolgehou het. Die reëls is opgestel terwyl hy met leerders soortgelyk aan dié by ons skool gewerk het.

“Working with kids is nerve-racking. No matter how much practice or experience you have, there will always be worries and the fear that you will do something wrong. That is understandable, because there is no responsibility greater than raising children” (Clark, 2003:164).

Clark se siening van leerders en hoe ’n onderwyser met sy leerders behoort om te gaan, strook met die siening wat in karakteropvoeding geld ten opsigte van die rol van die onderwyser (vergelyk paragraaf 3.6). Clark noem onder andere drie waarhede as riglyne vir die manier waarop hy skoolhou:

- Leerders het struktuur nodig. “... you have to create structure in the classroom, you have to have clear, defined rules, and you have to make the students feel safe and comfortable” (Clark, 2003:165). Hy skep ’n positiewe skoolklimaat waarin die leerders seker is watter waardes geld en wat van hulle verwag word.
- Leerders sal hard werk as hulle van hulle onderwyser as persoon hou. “I want the kids to immediately make a connection to me; I want them to see I am real and more than just their teacher ... You can’t discipline kids and not love them, and you can’t love them and not discipline them. The two must go hand in hand” (Clark, 2003:166, 168).

Volgens Clark is dit belangrik dat die onderwyser ’n positiewe rolmodel sal wees van wie die leerders sal hou en na wie hulle kan opsien. Dit doen hy deur sy voorbeeld, deur aan hulle te wys dat hy vir hulle omgee en ook deur steeds in beheer te bly en nie goedkoop populariteit te soek nie.

- Leerders wil weet dat hulle onderwysers vir hulle omgee. Clark vertel die verhaal van Raymond, ’n uiters oneerbiedige leerder wat die klas heeltemal ontwrig het met sy optrede. Op ’n betrokke Vrydag het Raymond aangekondig dat hy nie sy huiswerk sal doen nie, aangesien hy die hele Saterdag basketbal gaan speel.

“I didn’t argue with him ... I attended the games ... I told him I was there to cheer him on ... that Monday he came in with all of his homework completed, neat and correct. In fact, Raymond turned into a model student. He became respectful and hardworking, and he no longer was a source of negative leadership; on the contrary, he became a positive role model for the rest of the class ... Kids want to know you care for them” (Clark, 2003:170, 171).

Die onderliggende waardes aan Clark se 55 reëls is respek, verantwoordelikheid, aanvaarding, verdraagsaamheid, trots en onselfsugtigheid. Dié waardes word bespreek algaande die reëls verduidelik word. Clark (2003:xix) noem dit “... a fifty-five-step plan. The steps ... are not sequential; they are all explained, practiced, and enforced from day one in the classroom”. Die Essential 55 vir die week en die onderliggende waardes word teen ons skool se klas- en gangmure aangebring, deur al die onderwysers op die personeel in hulle klasse herhaal, in die weeklikse nuusbrieff onder die ouers se aandag gebring en verduidelik, by die saalbyeenkomste deur die skoolhoof met die leerders bespreek en ook op die sportveld betrek wanneer relevant.

Ook word daar by die skool pogings aangewend om ’n positiewe skoolklimaat te skep. Aandag word gegee aan vasgestelde reëls en prosedures, beloningstelsels, die skep van ’n skoon fisiese omgewing by die skool waar die leerders self betrokke is en op rotasiebasis in klasverband help om die skoolterrein netjies te hou en die leerders word weekliks in die saal beloon vir suksesse wat hulle deur die week behaal het (De Roche en Williams 1998:66).

Die skool waar ek skoolhou, soos talle ander skole, streef daarna om by die leerders deugde soos netheid, werkstrots en voltooiing van take te vestig.

5.4.2 Die rol van die gesin

Die doelbewuste pogings tot karakteropvoeding is egter volgens Lickona se definisie (1996:93) nie net die taak van die skool nie, maar ook van die gesinne en gemeenskap.

In die geval van die skool waar ek werk, is die gesinne deeglik bewus van die goeie maniere en waardes wat deur Essential 55 voorgestel word. Elke week word die betrokke week se Essential 55 in die nuusbrieff aan die ouers deurgegee, saam met 'n kort verduideliking daarvan en 'n beroep op die ouers om dit ook by die huis in te oefen. Dit is duidelik waarneembaar dat die leerders wat hierby baat vind juis dié leerders is wie se ouers dieselfde waardes by die huis voorstaan as die waardes wat by die skool in ooreenstemming met die Essential 55 gevestig word. "The culture of the school and the culture of the home reinforce each other; both have similar goals and values" (Kilpatrick, 1993:256). Daar was egter ook voorvalle waar ouers al die skoolhoof geopponeer het en selfs weier om hulle kinders die skoolreëls te laat nakom ten opsigte van bv. skooldrag. Sonder uitsondering was daardie ouers se kinders onder die leerders wat onregeerbaar optree in die klas en skynbaar geen baat vind by karakteropvoeding nie. "Unfortunately, many families today don't stand for anything. Neither 'little churches' nor 'little commonwealths', they are more like 'little hotels' – places where one stays temporarily but with no particular sense of commitment" (Kilpatrick, 1993:263). Daar is dus teenstrydige waardes by die skool en by die huis.

5.4.3 Die rol van die gemeenskap

Die derde belangrike aspek wat in Lickona se definisie genoem word (1996:93), is dat die gemeenskap met die karakteropvoedingsprogram moet saamwerk. By die skool waar ek skoolhou, bestaan 'n groot deel van die gemeenskap uit 'n groep mense met baie swak sosio-ekonomiese omstandighede. Daar kan egter nie veralgemeen word dat swak sosio-

ekonomiese omstandighede noodwendig lei tot 'n afwesigheid van geïnternaliseerde waardes nie.

Wat wel waargeneem is, is dat 'n groot deel van die ouergemeenskap nie self die basiese waardes van respek en verantwoordelikheid geïnternaliseer het nie. Hierdie groep ouers gebruik vloektaal op die skoolterrein ten aanhore van die leerders, hulle sal die skoolhoof in kru taal aanval in die openbaar en hulle beswadder onderwysers onder mekaar terwyl hulle wag dat hulle kinders uit die skool kom. Openlike drank- en dwelmmisbruik kom ook voor. Hierdie ouers beskou buite-egtelike verhoudings en buite-egtelike seks nie as verkeerd nie en bedryf dit openlik ten aanskoue van hulle kinders. 'n Afwesigheid van waarde-vorming en 'n gebrek aan karakteropvoeding is ook merkbaar in die gemeenskap en sigbaar wanneer kinders by hulle maats gaan speel, gesinne saamkuier of wanneer byeenkomste by die skool plaasvind waarby die hele gesin betrek word. Die leerders neem dit waar en praat daaroor. Dit stem ooreen met Te Riele (2006:134) se beskrywing van die risiko-faktore wat van leerders risiko-leerders maak:

“Risk’ factors associated with a student’s family include family structure such as single parent families; family functioning such as family conflict and abuse; family socioeconomic context such as low income and low level of parental education ... Societal factors which contribute to students’ ‘risk’ include the level of unemployment; the availability and cost of housing; the availability of welfare services and support; and poverty”.

Die gemeenskap waarin baie risiko-leerders woonagtig is, ondersteun nie die skool se karakteropvoedingsinisiatief konsekwent nie, aangesien die leerders se verwysingsraamwerk ten opsigte van waardes en goeie maniere in hulle gemeenskap nie ooreenstem met dit wat in die skool voorgestaan word nie. Karakteropvoeding in die skool stem by talle van die leerders, en veral by die risiko-leerders, nie ooreen met wat hulle in hulle ouerhuise en gemeenskappe waarneem, beleef en mee grootword nie.

In die breë sluit die gemeenskap ook die onderwysgemeenskap in. In hierdie geval word spesifiek verwys na die Onderwysdepartement wat met sekere reëls wat die leerders moes beskerm, 'n kultuur van verloorders kan skep. Leerders kom by alle skole weg met redelike ernstige oortredings aangesien onderwysers so te sê ontmagtig word met die inperking van strafmaatreëls. In hierdie verband word weer verwys na die oorbeklemtoning van kinderrechte, soos beskryf in paragraaf 2.3.2(f). Wanneer daar 'n wen- en presteerkultuur by 'n skool bestaan, soos dikwels die geval is by skole waar tradisie 'n sterk rol speel en waar skole geslagte lank deur ouers, hulle kinders, en volgende geslagte bygewoon word, is bywoning van die skool steeds 'n groot eer en sal erge afskrikmiddels nie altyd so nodig wees om dissipline en orde te handhaaf nie. Skole waar 'n trotse tradisie nog nie gevestig is nie, het egter nie altyd die verwagte sukses met optrede soos dissiplinêre verslae huis toe, detensie, sewedag-skorsing, oproepe en gesprekke met ouers en indringende gesprekke tussen leerders en gesagstrukture soos die graadhoof, adjunkhoof of selfs skoolhoof nie. Enige verdere optrede deur die skool word deur die Departement van Onderwys ingekort en/of bemoeilik. 'n Voorbeeld van die onbegrip wat heers aangaande die realiteit van dit wat in die klasse aangaan, is in die Manifeste se strategieë vir waardeopvoeding (2001:33):

“... educators believe ‘the government puts too much emphasis on human rights, which leads to problems in our classroom’ ... ‘Child’s rights’ are perceived to undermine adult authority over child rearing, leaving adults feeling ‘powerless’ to guide children in a world characterized by high levels of change”.

In kontras hiermee beweer De Wet (2005:150) “... over emphasizing learner rights can result in a *laissez-faire* attitude ... on the part of educators and principals ... Extending civil rights protection to unruly students has created an unworkable, and sometimes absurd, situation in public schools”. Die leerders is deeglik bewus van die voordeel wat uit 'n situasie waar regte oorbeklemtoon word, getrek kan word en die effek, soos waargeneem in die skool waar ek werk, is die onderstaande:

- Leerders se optrede teenoor onderwysers word toenemend uittartend, want hulle besef dat die strafmaatreëls tot onderwysers se beskikking beperk is. Gevolglik leer 'n groep leerders nie om hulle te onderwerp aan die gesag wat oor hulle aangestel is nie. Langtermyngevolge van so 'n leemte kan behels dat sodanige leerders in die toekoms in 'n werksituasie nog nie die vermoë aangeleer het om hulle aan 'n toesighouer of hoof wat oor hulle aangestel is te onderwerp nie, met negatiewe gevolge vir 'n suksesvolle werksloopbaan.
- Die stelsel waar oortreding op 'n gedragsverslag aangeteken word, word deur 'n groep leerders as 'n grap ervaar. Hulle weet dat daar nie juis noemenswaardige reaksie van die kant van die ouerhuis gaan wees op hierdie verslag wat aan die einde van elke kwartaal huis toe gestuur word nie. Hierdie leerders kompeteer selfs om te sien wie die meeste kere oortree het.
- Leerders weet dat hulle slegs een keer in 'n fase mag druip. My ervaring in die klas is dat van die leerders nie werklik gemotiveerd is om te werk nie, aangesien hulle weet dat hulle "nie mag druip nie". Hulle sê dit ook aan die onderwysers. Die leerders berei gevolglik nie vir toetse voor nie, gee nie werkopdragte in nie en doen nie huiswerk nie. Wanneer hulle dan aan die einde van die jaar wel slaag, word die negatiewe persepsie versterk dat dit nie nodig is om te werk nie. Karaktereïenskappe soos werkstrots, netheid, harde werk en volharding kry nie die geleentheid om te ontwikkel nie. Dit het ook negatiewe implikasies vir werksingesteldheid in later jare.

Hierdie leerders se optrede pas by Graves se derde eksistensiële bestaansvlak (Graves, 1974:74). (Vir 'n bespreking hiervan word verwys na paragraaf 2.5.) Dit is die leerders wat wil bewys dat hulle die mag het om in beheer te wees in die klasse en wat ander leerders intimideer. Daar is reeds in hoofstuk 2 (paragraaf 2.6) daarna verwys dat hierdie leerders nie dissonans

op hierdie vlak ervaar nie en daar is dus nie vir hulle motivering om na 'n hoër eksistensiële vlak te beweeg nie.

Soos aangevoer in paragraaf 5.4.3, kan die afwesigheid van 'n ondersteunende gemeenskap die harde werk van onderwysers ongedaan maak. Die siening van 'n ondersteunende gemeenskap word bevestig deur De Wet (2005:146) wat 'n studie gedoen het oor leerdervandalisme: "... (dit het) geblyk dat 'n vervlegting van leerder-, opvoeder-, skool-, ouer-, gemeenskaps- en regsverwante faktore tot leerdervandalisme aanleiding gee. Voorkomingstrategieë moet dus op al die genoemde aspekte konsentreer, anders sal dit bloot kosmeties en waarskynlik tydelik van aard wees".

"(I)t is unlikely that school-based programmes alone, even if superbly well-crafted and widely available, could turn around a powerful cultural trend such as this negative shift in youth morality ... If our field is to contribute to the imperative reversal of today's cultural decline, it must locate itself in the home and the community as well as in the school. In fact, moral education must be among the goals of all institutions that come in contact with the young" (Damon en Colby, 1996:32).

Sonder om 'n komplekse probleem te oorvereenvoudig, kan samevattend gesê word "... it is not the school that's failed, it's the partnership that's failed, with schools taking on responsibilities that families and communities and religious institutions once assumed" (Boyer in De Klerk, 2005:180).

5.4.4 Hoe sinvol is karakteropvoeding dus ?

Ek het menigmaal van die skool af gekom en gevoel dat ek my tyd mors. Baie dae het ek ervaar dat my benadering om 'n positiewe rolmodel te wees, leerders liefdevol te aanvaar en morele gesprekke in die klas te voer eerder as om my wil en waardes outokraties op hulle te probeer afdwing, eerder van my 'n sagte teiken vir spot en van ontwrigting in die klas gemaak het. Op

sulke dae het ek soms terugverlang na die “ou dae” toe oproerige en weerbarstige leerders na die skoolhoof gestuur kon word vir ’n goeie pak slaai.

Dit is nodig om in die lig van hoofstuk 3 perspektief te behou. In paragraaf 3.3 is genoem dat karakteropvoeding ’n langtermynproses is, dat dit nie ’n kitsoplossing is waar resultate vinnig gesien kan word nie en dat die resultate van karakteropvoeding soms eers later sigbaar word.

Dit is soms nodig om suksesse neer te skryf, soos wat ek gedoen het in paragraaf 4.4. ’n Onderwyser kan moedeloos raak wanneer daar so sterk gefokus word op die groot groep en die “groot suksesse” wat nie sigbaar word nie, dat die klein bietjies vordering en klein oorwinninkies misgekyk word. Boonop is verandering wat in ’n kind se lewe plaasgevind het, nie iets kleins nie en kan elke klein bietjie sukses ook as ’n groot oorwinning beskou word. Tydens die optekening van verskillende waarnemings oor die afgelope paar jaar het ek eers werklik besef hoeveel sukses met karakteropvoeding behaal kan word. Daar is ongetwyfeld sin daarin om met karakteropvoeding voort te gaan. In Suid-Afrika kan die karakteropvoedingsbenadering met groot sukses gebruik word in die opvoeding van jongmense wat hulle plek in ’n demokratiese bestel moet kan volstaan as denkende, kritiese, meelewende, aktief-betrokke landsburgers. Karakter-opvoeding kan maklik verenig word met die waardes en strategieë soos aangedui in die Manifest, alhoewel karakteropvoeding nie as benadering in die Manifest genoem word nie. Die bespreking van die probleme wat nog in skole ervaar word, toon egter ook dat dit nie ’n maklike pad vorentoe sal wees nie, dat daar groot uitdagings voorlê en dat baie toewyding noodsaaklik is om van die opvoeding van die leerders in Suid-Afrikaanse skole ’n sukses te maak.

5.5 MOONTLIKE LEEMTES IN DIE STUDIE EN VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

In paragraaf 5.4.2 is dit genoem dat karakteropvoeding minder geslaagd is waar die gesin nie die skool se karakteropvoedingsinisiatief ondersteun het

nie. Die rede waarom karakteropvoeding by leerders van sulke gesinne minder geslaagd was, was onder andere die volgende: (i) sommige ouers wou nie saamwerk nie; en (ii) by sommige ouerhuise geld waardestelsels wat verskil van die waardes wat deur die skool en die res van die gemeenskap voorgestaan word. Hierdie verskil in waardestelsels kan toegeskryf word aan ongelukkige omstandighede soos werkloosheid, substansmisbruik deur een of albei ouers, baie swak ekonomiese omstandighede waar kinders sonder kos skool toe moet gaan en swak behuising. Sommige gesinne woon byvoorbeeld in 'n eenvertrek-woonstelletjie of huur 'n enkele kamertjie vir die hele gesin. Die leemte hier blyk te wees dat die ouerhuis nie as vennoot in die proses van karakteropvoeding betrek kan word nie, aangesien die ouers en die skoolgemeenskap nie dieselfde waardestelsels voorstaan nie. Een van die drie "pilare" (skool, ouerhuis en gemeenskap) waarop karakteropvoeding rus, naamlik die ouerhuis, ontbreek. Daar sal dus met 'n "opvoedingsprogram" ten opsigte van die ouerhuis begin moet word voordat die gesin as vennote in 'n karakteropvoedingsprogram bemagtig kan word. Eers dan sal die ouers hulle plek in karakteropvoeding kan vol staan.

'n Tweede leemte wat ervaar is, is dat dissiplinêre probleme in die klas die skool baie geleenthede tot karakteropvoeding ontnem het. As gevolg van dissiplinêre probleme kon sekere aktiwiteite, veral uitgaan in die gemeenskap en meer betrokke raak by aktiwiteite tot voordeel van die gemeenskap, soos hospitaal- en ouetehuisbesoeke, nie gedoen word nie. Kuns en Kultuur-aktiwiteite wat gebruik kan word om meer van ander kulture te leer en wat begrip en respek vir mekaar in die hand werk, moes ingekort word as gevolg van die dissiplinêre probleme en chaos wat sommige leerders veroorsaak. Heelwat voorstelle is al gemaak om klasdissipline te bevorder, bv. "... it means teaching students that they have freedom of expression and freedom of speech, but that these freedoms come with certain responsibilities" (DvO, 2001:25). Halstead en Taylor (2000:180) noem ook dat dissiplinêre probleme die hoof gebied kan word deur programme met betrekking tot konflikhantering vir leerders aan te bied, tussenkoms van portuurgroepe, mentorprogramme wat sekere leerders aan sekere volwasse rolmodelle toesê, berading aan

leerders en die betrokkenheid van alle leerders by die opstel van skoolreëls wat 'n "explicit moral code that all of the students in the room are expected to obey" insluit.

My voorstelle vir verdere navorsing om die leemtes die hoof te bied is:

- die ontwikkeling van 'n Suid-Afrikaanse program waar die ouers bemagtig word om karakteropvoeding tuis te doen;
- voortgesette navorsing ten opsigte van strategieë om dissiplinêre probleme in skole stop te sit en die hoof te bied;
- verdere studie oor die hantering van risiko-leerders in die hoofstroom; en
- verdere studie waarin gefokus word op die vestiging van waardes in elkeen van die agt verskillende leerareas.

5.6 SAMEVATTING

In hierdie studie is ondersoek ingestel na karakteropvoeding by risiko-leerders in die Wes-Kaap. Die karakteropvoedingsbenadering is gekies nadat ander benaderings van waardeopvoeding ook bestudeer is. Karakteropvoeding het geblyk die sinvolste benadering te wees vir die vestiging van waardes aangesien dit 'n holistiese benadering is wat die meeste ander benaderings insluit.

Ek het die studie onderneem deur kwalitatiewe navorsing, interpretivisme en kritiese ondersoek as metodologie te gebruik aangesien hierdie drie metodologieë die aard van die studie die beste ondersteun het. Met behulp van kwalitatiewe navorsing het ek die leerders met wie ek gewerk het, se gedrag bestudeer. Na aanleiding van die waarnemings wat ek gemaak het, het ek die leerders se optrede probeer interpreteer. Ek het my eie optrede krities beoordeel om te evalueer wat ek kon doen om karakteropvoeding meer suksesvol te implementeer. Daar is gedurig na die literatuur teruggekeer om seker te maak dat ek hou by die teoretiese raamwerk wat karakteropvoeding beskryf. Ek het baie opmerkings van en waarnemings oor die leerders

neergeskryf vir latere verwysing. Dit was die soort inligting wat my gehelp het om paragraaf 4.4 te skryf. Ek het soms tot die besef gekom dat optrede deur die leerders die gevolg is van die opvoeding wat hulle tuis ontvang en die waardes wat daar reeds gevestig is. Dit sou vir my moeilik wees om hierdie waardes by die skool te verander na meer sosiaal aanvaarbare gedrag. Soms het ek besef dat die fout by my lê, bv. wanneer ek moeg of negatief gevoel het en met minder entoesiasme met die leerders gewerk het. Die leerders het dit dadelik opgemerk en op sulke dae was my pogings tot karakteropvoeding net nie so geslaagd as wat dit op ander dae was nie.

As metode van navorsing was aksienavorsing die natuurlike keuse, aangesien ek as fokus van my studie gehad het "... own educational practices, ... understanding of these practices, and the situation in which (I) practice" (Carr en Kemmis, 1986:180). Ek wou die praktyk van karakteropvoeding by leerders in die intermediêre fase deur 'n sosio-psigolinguistiese benadering tot lees ondersoek en het die sikliese proses van beplanning, aksie, observasie en kritiese refleksie 'n paar maal gevolg. Ná my eerste siklus het ek besef dat ek op risiko-leerders sal moet fokus in plaas van op intermediêre fase leerders, aangesien eersgenoemde die leerders was met wie ek gewerk het. Insig in die begrip *risiko-leerders* was nodig om die besondere behoeftes van hierdie leerders te akkommodeer. 'n Volgende siklus het getoon dat ek nie die sosio-psigolinguistiese benadering tot lees alleen kon gebruik by die vestiging van waardes nie, aangesien karakteropvoeding 'n omvattende model is wat nie deur die geskrewe teks ingeperk kon word nie. Die fokus van my studie het verskuif na karakteropvoeding van risiko-leerders, sonder die beperking van 'n leerarea. Kritiese refleksie oor die metodes van karakteropvoeding wat gebruik is, asook die interpretasie van die leerders se reaksie daarop, het my deur 'n paar siklusse geneem waar ek telkens aktiwiteite in my klas aangepas het om karakteropvoeding optimaal te laat plaasvind. So het ek besef dat risiko-leerders baie waarde vind by aktiwiteite wat aan hulle 'n gevoel van selftrots gee, byvoorbeeld om 'n landloopwedren suksesvol te voltooi, om die skool se portaal voor 'n belangrike gebeurtenis te versier, handwerk in die Kuns en Kultuurklas waarop hulle trots is as hulle klaar is en die aanleer van 'n

dans. Die toewys van verantwoordelikheid het ook geblyk baie te beteken vir sommige van die leerders met gedragsprobleme. Die keuse van ware lewensverhale om morele redenering aan te moedig was meer suksesvol as fantasieverhale. Ek het praktiese aksienavorsing gedoen, aangesien ek die effektiwiteit van my opvoedingspraktyk wou verbeter en tot beter begrip van karakteropvoeding by risiko-jeug wou kom. Kritiese refleksie oor myself en my aktiwiteite in die praktyk, sowel as gesprekke met kollegas en ander kundiges, het getoon dat daar wel positiewe resultate was. Dit het net stadiger gebeur as wat ek graag sou wou sien. Leemtes wat bygedra het tot 'n stadiger tempo van vordering, is geïdentifiseer as gebrekkige samewerking deur sommige ouers en dissiplinêre probleme in die klas.

In hoofstuk 2 is die redes van morele verval in alle lande, maar veral in Suid-Afrika, bestudeer en daar is tot die slotsom gekom dat waardeopvoeding uiters noodsaaklik is. Daarna is verskillende modelle vir waardeopvoeding kortliks krities-evaluerend bespreek, naamlik die konsiderasiemodel van McPhail, die sosiale aksie-model van Newmann, die waarde-uitklaringsmodel en Kohlberg se kognitiewe ontwikkelingsmodel. Na my mening is dit modelle wat elkeen 'n waardevolle bydrae kan lewer tot waardeopvoeding, maar nie een van hulle is so omvattend soos karakteropvoeding nie. Graves se waardeteorie is ook kortliks in hoofstuk 2 bestudeer, aangesien dit vir my waardevolle insig gegee het in die eksistensiële bestaansvlakke waar die leerders in my klas hulle bevind. Dit het my veral gehelp om die risiko-leerders beter te verstaan en om hulle optrede in my klasse te begryp.

In hoofstuk 3 is karakteropvoeding bespreek. Die definisie is bespreek, verskillende modelle van karakteropvoeding is verduidelik en metodes, sowel as die rolspelers met betrekking tot karakteropvoeding is bestudeer. Die implementering van karakteropvoeding deur die laerskoolkurrikulum is bespreek en die vernaamste kritiek op die benadering is genoem en verwerk. Dit was vir my 'n belangrike hoofstuk waarna ek voortdurend terugkeer het in die praktyk, aangesien ek nie wou afwyk van die implementeringstrategieë, wese en doel van karakteropvoeding nie.

Hoofstuk 4 is gewy aan die Manifes van Waardes, Opvoeding en Demokrasie deur die Departement van Onderwys (DvO, 201). Ná die bespreking van die tien voorgestelde waardes van die Manifes het ek aangevoer dat die waardes dalk herbewoord kan word om moontlike verwarring oor die waardes by onderwysers en opvoeders uit te skakel. In wese kom die tien waardes egter ooreen met algemeen geldende waardes soos bespreek in hoofstuk 3. Die strategieë wat in die Manifes vir waardeopvoeding voorgestel word, toon dat die Departement van Onderwys wil verseker dat 'n samelewing tot stand sal kom wat krities sal kan dink, vry sal voel om 'n mening te lug en die menswaardigheid van mede-Suid Afrikaners sal erken deur woorde en deur optrede. Die bestudering van die Manifes het ook duidelik getoon dat dit 'n dokument is wat maklik versoenbaar is met karakteropvoeding. Die laaste deel van die hoofstuk is gewy aan die praktiese toepassing van die Manifes in die skool deur karakteropvoeding, en enkele situasies wat getoon het dat karakteropvoeding en die Manifes wel 'n kombinasie is wat in die praktyk kan werk, is bespreek.

Waar ek aanvanklik gedink het dat karakteropvoeding kan werk, is ek tog, veral ná refleksie oor my ervarings in hoofstuk 5, daarvan oortuig dat karakteropvoeding wel die beste benadering tot waardeopvoeding is. Kirschenbaum (2000:11) skryf hy as ouer "... was giving my daughter a head start toward good character by consciously instilling and modeling good character and basic values like honesty and caring". Ek deel daardie vertroue en kan self sê dat ek aan my eie kinders die beste moontlike opvoeding probeer gee en daarom is ek, ook as ouer, 'n karakteropvoeder.

BRONNELYS

Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. Londen: The Falmer Press.

Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Kaapstad: Oxford University Press Southern Africa.

Beckmann, J. & Nieuwenhuis, J. (2004) Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n fundering of flirtasie met waardes? *South African Journal of Education*, 24(1):55-63.

Beets, P. & Van Louw, T. (2005). Education transformation, assessment and *ubuntu* in South Africa, in Waghid, Y. (red.). *African(a) philosophy of education: Reconstructions and Deconstructions*. Stellenbosch: Department of Education Policy Studies, 175 – 189.

Borg, W.R. & Gall, M.D. (1983). *Educational research* (4^{de} uitgawe.). Londen: Longman.

Botes, M. (2006). 'Wurgspeletjie' wek kommer. *Rapport*, 18 Junie: 2.

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

Brink, T. (et al). (2003). *Lewensoriëntering Graad 8: Onderwysershandleiding*. Stellenbosch: Extreme Life.

Brits, E. (2005). Al meer kinders in die kloue van dwelms, sê MNR. *Die Burger*, 11 Maart 4.

Brits, E. & Merton, M. (2005). Samelewing: Psige 'siek'. *Die Burger*, 29 Januarie: 8.

Burgess, R.G. (red.) (1985). *Issues in educational research: qualitative methods*. East Sussex: The Falmer Press.

Carl, A.E. & De Klerk, J. (2001). Waardeopvoeding in 'n jong demokrasie en Kurrikulum 2005: panasee of mynveld? *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 41(1):21-32.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Londen: The Falmer Press.

Character Education Partnership. (*Defining and understanding character education*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.character.org/resources/quanda/>. [2005-04-16].

Chazan, B. (1985). *Contemporary approaches to moral education*. New York: Teachers College Press.

Clark, R. (2003). *The Essential 55*. Londen: Piatkus Books.

Codrington, G. & Grant-Marshall, S. (2004). *Mind the gap!* Johannesburg: Penguin Books.

Connole, H. 1993. The research enterprise. Connole, B.S. & Wiseman, R., *Issues and Methods in Research: Study Guide*. University of Australia.

Covey, S.R. (1999). *The seven habits of highly effective people*. Londen: Simon & Schuster UK.

Damon, W. (1988). *The moral child*. New York: The Free Press.

Damon, W. & Colby, A. (1996). Education and moral commitment. *Journal of Moral Education*, 25(1) 31-37.

Dapice, A.N., Cobb, L.R., Hutchins, E.B. & Siegel, G.G. (1988). Teaching and learning values. *Educational Horizons*, 66(3):107-111.

De Klerk, J. (1998). A reappraisal of character education in a progressive postmodernist era. *South African Journal of Education*. 18(1):19-24.

De Klerk, J. (2000). Waarde-uitklaring: Trojaanse perd in Suid-Afrikaanse skole? *Koers*. 65(3):341-356.

De Klerk, J. (2003). Die kompleksiteit van morele opvoeding in Suid-Afrikaanse skole. *Nederduits Gereformeerde Teologiese Tydskrif*. 44(1&2):47-60.

De Klerk, J. (2005). Karakteropvoeding in Suid-Afrikaanse skole. *Koers*. 70(2):169-188.

Denscombe, M. (1998). *The good research guide: for small-scale social research projects*. Londen: Open University Press.

Departement van Onderwys (DvO) (2001). Manifesto on Values, Education and Democracy. Cape Argus Teach Fund for the Department of Education. Departement van Onderwys.

DeRoche, E.F. & Williams, M.M. (1998). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework*. Kalifornië: Corwin Press.

De Villiers, J. (2005a). Tik nou 'gewilder as dagga' by Kapenaars jonger as 20. *Die Burger*, 26 April: 4.

De Villiers, J. (2005b). Tik se gebruikers al jonger. *Die Burger*, 8 September, n.p.

De Vries, A. (2005a). Leerlinge 'bóélie hul onnies'. *Rapport*, 17 April: 2.

- De Vries, A. (2005b). Onnie-tekort kan 'n ramp word. *Rapport*, 6 November: 5
- De Wet, C. (2003). Free State educators' perceptions of the scope of learner crime. *South African Journal of Education*, 23(3):168-175.
- De Wet, C. (2004). The extent and causes of learner vandalism at schools. *South African Journal of Education*, 24(3):206-211.
- De Wet, C. (2005). Strategies for preventing learner vandalism. *Acta Academica*, 37(1):146-173.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education*. New York: Hafner Press.
- Du Plessis, W.S. (1997). The school and the democratic community, in Steyn, J.C., De Klerk, J & Du Plessis, W.S. *Education For Democracy*. Durbanville: Wachwa Publishers CC. 98 – 112.
- Du Toit, P. (2006). *Boodskap aan kinders: Maak nes jy smaak*. [Intyds].
 Beskikbaar:
<http://152.111.1.251/argief/berigte/beeld/2006/07/25/B1/13/argeweld.html>.
 [2006-08-01].
- DvO – Sien Departement van Onderwys
- Edwards, J. (1996). Planning for values education in the school curriculum, in J.M. Halstead, & M.J. Taylor (reds.). *Values in education and education in values*. Londen: The Falmer Press. 167-179.
- Faulks, K. (2006). Education for citizenship in England's secondary schools: a critique of current principle and practice. *Journal of Education Policy*, 21(1): 59 – 74.

Good, C.V. (1972). *Essentials of educational research* (2^{de} uitgawe). New Jersey: Prentice-Hall.

Gough, N. (2000). *Methodologies under the microscope*. DUPA Research Students' Conference, 8 Oktober 2000.

Graves, C.W. (1970). Levels of existence: An open system theory of values. *Journal of Humanistic Psychology*, 10(2):131-156.

Graves, C.W. (1974). Human nature prepares for a momentous leap. *The Futurist*, April:72-87.

Green, L. (2004). Nurturing democratic virtues: educator's perspectives. *South African Journal of Education*, 24(2):108-113.

Greenwood, D.J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: social research for social change*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Griessel-Roux, E., Ebersöhn, L., Smit, B. & Eloff, I. (2005). HIV/AIDS programmes: what do learners want? *South African Journal of Education*, 25(4):253-257.

Groenewald, S.T. (1984). *Waardes en huweliksintegrasie*. Ongepubliseerde magister-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Habermas, J. (1978). *Knowledge and human interests*. (2^{de} uitgawe). Londen: Heinemann Educational Books.

Halstead, J.M. (1996). Values and values education in schools, in J.M. Halstead & M.J. Taylor (reds.). *Values in education and education in values*. Londen: The Falmer Press. 3-14.

Halstead, J.M. & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2):169-202

Hattingh, L. (1991). *'n Teorie van waardes*. Ongepubliseerde Ph.D.-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Heath, D.H. (1994). *Schools of hope: developing mind and character in today's youth*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hersh, R.H., Miller, J.P. & Fielding, G.D. (1980). *Models of moral education*. New York: Longman.

Hill, B.V. (1991). *Values education in Australian schools*. Melbourne: ACER.

Hirst, P.H. & Peters, R.S. (1998). Education and philosophy, in P.H. Hirst & P. White (reds.). *Philosophy of Education* Vol 1:27-38. Londen: Routledge.

Horsthemke, K. & Enslin, P. (2005). Is there a distinctly and uniquely African philosophy of education? In Waghid, Y. (red.). *African(a) Philosophy of Education: Reconstructions and Deconstructions*. Stellenbosch: Department of Education Policy Studies. 54 – 75.

Human, E. (2006). Dwelmskok ruk sport. *Die Burger*, 27 September: n.p .

James, W. (red.) (2000). *Values, education and democracy: Report of the working group on values in education*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.gov.za>. [2002-12-12].

Joubert, R., De Waal, E. & Rossouw, J.P. (2004). Discipline: Impact on access to equal educational opportunities. *Perspectives in Education*, 22(3):77-86.

Keeves, J.P. (1988). Social theory and educational research, in J.P. Keeves (red.). *Educational research, methodology, and measurement*. Oxford: Pergamon Press. 20-27.

Kemmis, S. (1988). Action research, in J.P. Keeves (red.). *Educational research, methodology, and measurement*. Oxford: Pergamon Press. 42-49.

Kilpatrick, W. (1993). *Why Johnny can't tell right from wrong and what we can do about it*. New York: Simon & Schuster.

Kilpatrick, W. (1997). *Experiments in moral education*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/kilpat.htm>. [2005-04-16].

King, L. (1997). Skole in Kaapse Vlakte vasgevang in bendekultuur. *Die Burger*, 15 Mei: 15.

Kirschenbaum, H. (1992). A comprehensive model for values education. *Phi Delta Kappan*, 73(10):771-776.

Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*. 39(1):4-20.

Kohlberg, L. (1985). A current statement on some theoretical issues, in S. Modgil, & C. Modgil (reds.). *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Londen: The Falmer Press.

Kotze, C.G. (2005). *Demokratiese onderwys in Namibiese primêre skole: Vlak of diep?* Ongepubliseerde Ph.D.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Lapsley, D.K. & Narvaez, D. Character Education. (2006). [Intyds].
Beskikbaar: <http://www.nd.edu/~dnarvaez/documents/LapsleyNarvaez06.pdf>.
[2006-08-23].

Le Compte, M.L., Millroy, W.L. & Preissle, J. (reds.) (1992). *The handbook of qualitative research in education*. Kalifornië: Academic Press.

Le Grange, L. (2000). Is qualitative research a meaningful term for describing the cross-fertilisation of ideas which characterises contemporary educational research? *South African Journal of Education*, 20(3):192-195

Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.

Lickona, T. (1993). The return of character education. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/lickona.htm>. [2005-04-16].

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*. 25(1):93-100.

Lockwood, A.T. (1997). *Character education: controversy and consensus*. California: Corwin Press.

Louw, M. (2006). SA waardes voor 'n spieël. *Die Burger*, 15 Julie: n.p.

Malachowski, A. (2002). *Richard Rorty*. Chesham: Acumen.

Malan, M. (2002). Gansbaai 'in 5 jaar afgebreek tot nes van oneerlikheid'. *Die Burger*, 2 Desember: 2.

McPhail, P.J.R., Thomas, U. & Chapman, H. (1975). *Learning to care*. Niles, Argus Communications.

Merton, M. (2004). Matrikulant kan boet vir selfoon in eksamen. *Die Burger*, 22 Desember: n.p.

Merton, M. (2005). Leerkrigte wil wegbly oor geweld. *Die Burger*, 1 April: 10.

Merton, M. (2006). Ouers woedend oor 'seksdade in sinkhok'. *Die Burger*, 12 September: n.p.

Mouton, J. (1996). *Understanding social research*. Pretoria: J. L. van Schaik.

Mouton, J. (2001). *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Mouton, J. & Marais, H.C. (1990). *Basiese begrippe: Metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN-Uitgewers

Müller, H.P. (2004). Values of parents: interpreting results of a survey of parents in terms of contemporary social change and educational policy directions. *South African Journal of Education*, 24(2):159-169.

Nash, J. R. (1997). *Answering the 'virtuecrats'. A moral conversation on Character Education*. New York: Teachers College Press.

Nieuwenhuis, J. (2004). From equality of opportunity to equality of treatment as a value-based concern in education. *Perspectives in Education*, 22(3):55-64.

Noddings, N. & Slote, M. (2003). Changing notions of the moral and of moral education, in N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (reds.). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Oxford: Blackwell Publishing.

Odendal, F.F. & Gouws, R.H. (reds.). (2005). *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Ödman, P.-J. (1988). Hermeneutics, in J.P. Keeves (red.). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.

Otten, E.H. (2000). Character education. Definitions and approaches. Beskikbaar: ERIC-dokument. <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/444932.htm>. [2006-25-09].

Pipher, M.A. (1997). *Shelter for each other*. New York: Ballantine Books.

Plato: Education and the value of justice. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.philosophypages.com/hy/2h.htm#edu>. [2006-08-18].

Potgieter, J. (2003). *Waardes wat werk*. Wellington: Lux Verbi.BM.

Pretorius, M. (2006). Waar is al die ouers heen? *Rapport*, 30 Julie: 3.

Prinsloo, I.J. (2005). How safe are South African schools? *South African Journal of Education*. 25(1):5-10.

Prinsloo, S. (2006). Sexual harassment and violence in South African schools. *South African Journal of Education*. 26(2):305-318.

Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Purpel, D.E. (1991). Moral education: An idea whose time has gone. *The Clearing House*, 64(5):309-312.

Rademeyer, A. (2003). Onderwys: Skok-verslag. Eise in skole laat hoofde ineenstort. *Die Burger*, 16 Augustus: 13.

Rademeyer, A. (2004). 'Hoe lank kan enige mens só aangaan?' *Beeld*, 2 Julie: 6.

Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. (1978). *Values and teaching* (2^{de} uitgawe.) Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Rens, J.A. (2005). *Riglyne vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole*. Ongepubliseerde Ph.D-verhandeling. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

Rich, J.M. (1991). The conflict in moral education: Teaching principles or virtues? *The Clearing House*,. 6(5):293-296

Rossiter, G. (1996). The moral and spiritual dimension to education: Some reflections on the British experience. *Journal of Moral Education*, 25(2):201-214.

Rossouw, D. (1996). *Waardes wat werk*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://general.rau.ac.za/aambeeld/november1996/waardes.htm>. [2006-08-16].

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

Rossouw, M. (2005). Derde van alle gr. 9's het al seks gehad, vind MNR. *Die Burger*, 14 April 2005: 9.

Roux, Henk. (2005). Persoonlike onderhoud. 7 Junie, Durbanville.

Ryan, K. (1986). The new moral education. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/ryan.htm>. [2005-10-10].

Ryan, K. (1997). Character education and the hard business of schooling, in A.T. Lockwood (red.). *Character education: controversy and consensus*. California: Corwin Press.

Ryan, K. (2006). The moral education of teachers. [Intyds]. Beskikbaar: http://www.crvp.org/book/Series06/v1-3/chapter_xiv.htm. [2006-08-23].

Scott, D. & Usher, R. (1999). *Researching education*. Londen: Continuum.

Selfmoorde: WKOD bied hulp. (2006). *KaapRapport*, 6 Augustus: n.p.

Shaver, J. & Strong, W. (1976). *Facing value decisions: Rationale building for teachers*. Belmont: Wadsworth.

Shelton, C.M. (1983). *Adolesent Spirituality: Pastoral Ministry for High School and College Youth*. Chicago: Loyola University Press.

Sonn, E.G.E. (1999). *Bendeforming onder sekondêre leerders*. Ongepubliseerde Magister-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Taylor Gibson, J. (1997). Rekindling the spirits of throw-away children, in J. Taylor Gibson, J. (red.). *Educating the throw-away children: What we can do to help students at risk*. Kalifornië: Jossey-Bass. 1-36.

Te Riele, K. (2006). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2):129-145.

Titus, D.N. (1994). Values education in American secondary schools. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/titus.htm>. [2006-09-27].

Troost, J. (2006). Leerlinge in hof oor aanval op man. *TygerBurger*, 27 September: n.p.

Van der Ven, J. (1998). *Formation of the moral self*. Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company.

Van Rooyen, S. (2004). Disziplin is ouers se taak, *Die Burger*. 23 Maart: 12.

Van Wyk, B. (2004). *A conceptual analysis of transformation at three South African universities in relation to the National Plan for Higher Education*. Ongepubliseerde Ph.D.-verhandeling, Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Van Zyl, P. (2002). Krisis dreig in onderwys oor onnies, wangedrag. *Die Burger*, 26 April: 7.

Waghid, Y. (2002). *Democratic education: Policy and praxis*. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteitsdrukkers

Waghid, Y. (2004a). Compassionate citizenship and education. *Perspectives in Education*, 22(1):41-50.

Waghid, Y. (2004b). Compassion, citizenship and education in South Africa: An opportunity for transformation? *International Review of Education*, 50(5-6):525-542.

Waghid, Y. (2004c). Deliberation and citizenship: Closing some of the gaps related to the 'Values in Education' initiative in South Africa. *South African Journal of Education*, 24(4):278-283.

Waghid, Y. (2005). Philosophy of education as action: Transcending the division between theory and practice. *Acta Academica*, 37(1):126-145.

Williamson, N. (2003). *Everyone's guide to distance running*. Kaapstad: Struik Publishers.

Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research, in O. Zuber-Skerritt (red.). *New Directions in Action Research*. Londen: The Falmer Press. 13-27.

Wishart, D., Taylor, A. & Shultz, L. (2006). The construction and production of youth 'at risk'. *Journal of Education Policy*, 21(3):291-304.

Wynne, E.A. (1995). Transmitting character in schools – Some common questions and answers. *The Clearing House*, 48(3):151-153.

Zealand. D.D. (2005). *A physical activity programme to support the development of Namibian youth in an "at-risk" context*. Ongepubliseerde Ph.D.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Zuber-Skerritt, O.(red.). (1991). *Action research for change and development*. Aldershot: Avebury.

Zuber-Skerritt, O. (red.). (1996). *New directions in action research*. Londen: The Falmer Press.

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