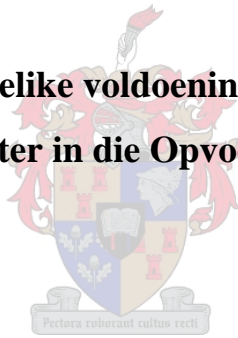


**MORELE OPVOEDING AAN LEERDERS BINNE DIE  
KONTEKS VAN PLEKKE VAN VEILIGHEID  
IN WES-KAAPLAND**

**MERCIA MARTHINUS**

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad  
van Magister in die Opvoedkunde (MEd)**



**UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

**STUDIELEIER: DR J DE KLERK**

**MEDE-STUDIELEIER: DR B VAN WYK**

**DESEMBER 2005**

## 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:**

.....

**M Marthinus**

**Datum:**

**Desember 2005**



## OPSOMMING

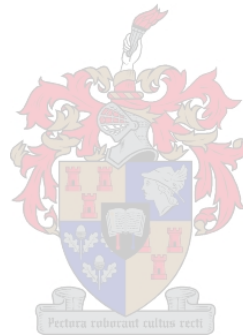
Die eerste President van 'n demokratiese Suid-Afrika, mnr Nelson Mandela, het veral klem gelê op die regte van die kind en die situasie van kinders en jeugdiges in aanhouding. Hy het in sy eerste openingstoespraak in die parlement in 1994 dit duidelik gemaak dat die belange van kinders eerste gestel sal word. In Mei 1995, 'n jaar nadat die Regering van Nasionale Eenheid aan bewind gekom het, is op sy aanbeveling 'n Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdiges saamgestel om 'n verbeterde stelsel vir Kinder- en Jeugsorg op te stel en van stapel te stuur. Ten opsigte van kinders wat hul skuldig maak aan wetteloosheid, dwelmmisbruik, bendes en jeugmisdadige gedrag, beklee Plekke van Veiligheid in die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel 'n belangrike plek.

In my ondersoek het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die grootste struikelblok vir die effektiewe toepassing van morele opvoeding by Veiligheidsplekke toegeskryf kan word aan die feit dat die kinders wat daar opgeneem word, geharde straatkinders is. Hulle vorm 'n subkultuur op hul eie wat maklik beïnvloed word deur die groep waarvan hulle deel is. Die multidissiplinêre span wat verantwoordelik is vir die morele opvoeding van die leerders is nie altyd genoegsaam opgelei om hierdie taak effektief te hanteer nie, en besef ook nie altyd die noodsaaklikheid daarvan nie. Die beperkte tydperk wat leerders/kinders by Veiligheidsplekke aangehou word, het 'n invloed op die doeltreffende toepassing van morele opvoeding aan sodanige leerders.

Die programme by Plekke van Veiligheid word spesifiek ontwerp om die regenerasie of herlewing van moraliteit te ondersteun vir kinders wat van die aanvaarbare sosiale norme en waardes afgewyk het.

Die *National Institute for Crime Prevention and the Reintegration of Offenders* (NICRO) het ondersteuningstrukture in die gemeenskap in plek wat kinders ondersteun wat hulle skuldig maak aan onaanvaarbare sosiale gedrag soos geweldsmisdaad, huisinbraak en verkragting. In hierdie verband kan verwys word na die afwentelingsprogramme wat tans deur NICRO bestuur word ter ondersteuning van inrigtings wat met persone in botsing met die gereg werk.

**Sleutelwoorde**: Konseptuele analise, morele opvoeding, karakteropvoeding, Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdiges, Plekke van Veiligheid, leerder, opvoeder, multidissiplinêre span.



## ABSTRACT

During his presidency, Mr Nelson Mandela could not emphasise enough the rights of children and the conditions of children and youth in detention. In his first opening speech of Parliament in 1994 he made it quite clear that the rights of children had to be prioritised. In May 1995, a year after the Government of National Unity came into power, Mr Mandela recommended that an Inter-Ministerial Committee for Youth at Risk should be appointed to draft an improved system for Child and Youth Care. With regard to children who are guilty of lawlessness, drug abuse, gangsterism and juvenile delinquency, Places of Safety occupy an important position in the South African education system.

In this research I conclude that the biggest stumbling block for the effective application of moral education in Places of Safety could be attributed to the fact that children admitted to these places are hardened street children. They form a sub-culture on their own, who could easily be influenced by the group of whom they are part. The multi-disciplinary teams who are responsible for the moral education of these learners are not always adequately trained to handle their tasks effectively, and do not always realise the necessity thereof. The limited time that these learners/children spend at Places of Safety also has an influence on the effective application of their moral education.

The programmes at Places of Safety are specifically designed to support the regeneration of morality for children who stray from accepted social norms and values of society.

The National Institute for Crime Prevention and the Reintegration of Offenders (NICRO) has support structures in the community in places which support children and youth, who are guilty of unacceptable social behaviour, such as violent crimes, house burglary and rape. One may refer to support structures as diversion programmes, and they are managed by NICRO to support institutions that are currently working with persons in conflict with the law.

**Keywords:** Conceptual analysis, moral education, character education, Inter-Ministerial Committee for Youth at Risk, Places of Safety, learner, educator, multi-disciplinary team.

## DANKBETUIGINGS

Hiermee spreek ek my opregte dank uit aan al die persone vir hul ondersteuning en dit vir my moontlik gemaak het om hierdie studie te voltooi. In die besonder aan:

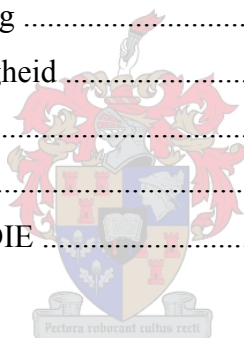
- Dr J De Klerk, my studieleier vir haar advies en leiding
- Dr B van Wyk, my medestudieleier wat as uitmuntende opvoedkundige en navorser voortdurend die regte roete kon aandui
- Prof Y Waghid, die departementele voorsitter van Opvoedingsbeleidstudie, vir sy vertroue in my vermoë om die studie te kan voltooi
- Die personeel van die JS Gericke-biblioteek vir hul vriendelike diens, in besonder mev J Arendse
- Aan die Inrigtingshoofde en personeel van Lindelani en Huis Rosendal Veiligheidsplekke vir hul bereidwilligheid om aan die ondersoek deel te neem
- My vriende vir hul voortdurende aanmoediging, in besonder Elrico Nakusera, Alvin Arnolds, dr Alex Basson, en mev Roman
- Aan my ouers Mnr (oorlede) en mev Mackenzie dat hul konstant die belangrikheid van opvoeding aan ons as kinders beklemtoon het
- My eggenoot, Jantjie, en my kinders Carla en Jancka, vir hul bystand, belangstelling, motivering en liefde
- My dogter, Carla wat die vermoeiende taak gehad het om my met die tikwerk te help
- Aan my susters, Christolene en Mariaan, vir hulle aanmoediging en bystand
- My Hemelse Vader, wat my bo verdienste met liggaams- en geesteskrag geseën het. Aan Hom al die eer.

**Opedra aan my familie**

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK 1

<b>KONSEPTUELE ANALISE EN MORELE OPVOEDING .....</b>	<b>1</b>
1.1 INLEIDING .....	1
1.2 KONSEPTUELE ANALISE .....	3
1.3 MORELE OPVOEDING .....	4
1.4 NAVORSINGSPROSEDURE .....	10
1.4.1 Navorsingsvraag .....	10
1.4.2 Navorsingsmetode .....	11
1.4.3 Navorsingsmetodologie .....	11
1.5 SLEUTELKONSEPTE .....	13
1.5.1 Waarde opvoeding .....	13
1.5.2 Plekke van Veiligheid .....	13
1.6 DOEL VAN STUDIE .....	14
1.7 SAMEVATTING .....	14
1.8 PROGRAM VAN STUDIE .....	15



## HOOFSTUK 2

<b>PERSPEKTIEWE OP WAARDEOPVOEDING .....</b>	<b>16</b>
2.1 INLEIDING .....	16
2.2 DIE KOGNITIEWE ONTWIKKELINGSBENADERING VAN KOHLEBERG .....	16
2.2.1 Pre-konvensionele vlak (stadiums 1 & 2) .....	17
2.2.2 Die konvensionele vlak (stadiums 3 & 4) .....	17
2.2.3 Die postkonvensionele vlak (stadiums 5 & 6) .....	18
2.3 KARAKTEROPVOEDING .....	22
2.3.1 Metodes wat gebruik word ter bevordering van karakteropvoeding .....	25
2.3.1.1 Die gebruik van stories .....	25
2.3.1.2 Leer deur voorbeeld .....	25

2.3.1.3 Direkte onderrig .....	26
2.3.1.4 Leeromgewing .....	26
2.3.1.5 Gewoontevorming .....	26
2.4 WAARDE – UITKLARINGSMODEL .....	27
2.5 DIE KONSIDERASIEMODEL VAN McPHAIL .....	29
2.6 SAMEVATTING.....	32

## **HOOFSTUK 3**

### **PLEKKE VAN VEILIGHEID ..... 33**

3.1 INLEIDING .....	33
3.2 HISTORIESE OORSIG VAN PLEKKE VAN VEILIGHEID .....	35
3.2.1 Onder die Departement van Justisie 1909 – 1917 .....	35
3.2.2 Onder beheer van die Unie-Onderwysdepartement 1917 – 1937 .....	36
3.2.3 Kinderen Beskermings Wet Wijzigingswet 1921 (Wet 26 / 1921) .....	36
3.2.4 Die nuwe Kinderwet 1937 tot op hede .....	36
3.2.5 Bepalings van die Kinderwet , 1960 .....	37
3.2.6 Wysigingswet op kinders, 1965 (Wet 50 / 1965) .....	38
3.2.7 Wet op Kindersorg , 1983 (Wet 74 / 1983) .....	38
3.3 DEFINISIE VAN PLEKKE VAN VEILIGHEID .....	39
3.4 FUNKSIES EN DOELSTELLINGS WAT IN 'N VEILIGHEIDSPLEK NAGESTREEF WORD .....	40
3.5 KENMERKE EN EIENSKAPPE VAN DIE KIND IN 'N VEILIGHEIDSPLEK .....	42
3.6 WETLIKE PERSPEKTIEF TEN OPSIGTE VAN PLEKKE VAN VEILIGHEID .....	44
3.7 OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF TEN OPSIGTE VAN PLEKKE VAN VEILIGHEID .....	47
3.8 DIE ROL VAN DIE OPVOEDER TEN OPSIGTE VAN MORELE OPVOEDING .....	49
3.9 SAMEVATTING .....	51



## HOOFSTUK 4

<b>EMPIRIESE STUDIE .....</b>	<b>52</b>
4.1 INLEIDING .....	52
4.2 EMPIRIESE STUDIE – LINDELANI VEILIGHEIDSPLEK .....	52
4.2.1 Ligging .....	52
4.2.2 Agtergrond .....	52
4.2.3 Kulturele agtergrond van die leerders .....	53
4.2.4 Sosiale agtergrond van die leerders .....	53
4.2.5 Morele opvoedingsprogramme .....	53
4.3 EMPIRIESE STUDIE – HUIS ROSENDAL VEILIGHEIDSPLEK .....	58
4.3.1 Ligging .....	58
4.3.2 Agtergrond .....	59
4.3.3 Kulturele agtergrond van leerders .....	59
4.3.4 Sosiale agtergrond van leerders .....	59
4.3.5 Morele opvoedingsprogramme .....	60
4.3.6 Respondente se menings ten opsigte van die perspektiewe op waardeopvoeding .....	62
4.4 RESULTATE VAN ONDERSOEK .....	65
4.5 AANBEVELINGS .....	67
4.6 SAMEVATTING .....	70

## HOOFSTUK 5

<b>NARRATIEWE BESINNING OP MY STUDIE .....</b>	<b>72</b>
5.1 INLEIDING .....	72
5.2 METODE EN METODOLOGIE .....	73
5.3 AKADEMIESE SKRYFWERK .....	74
5.4 LEEMTES EN UITDAGINGS .....	75
5.5 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE ONDERSOEK .....	76
5.6 SAMEVATTING .....	76
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>79</b>

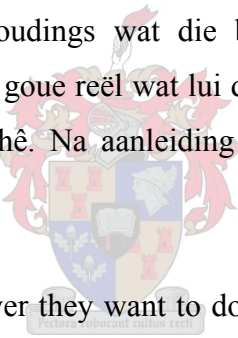
## HOOFSTUK 1

### KONSEPTUELE ANALISE EN MORELE OPVOEDING

#### 1.1 INLEIDING

Die belangrikste rede vir my belangstelling in morele opvoeding aan leerders binne die konteks van Plekke van Veiligheid in die Wes-Kaap is my kontak met sodanige leerders in my hoedanigheid as maatskaplike hulpwerker (kinderversorger) en opvoeder.

Die leerders op wie hierdie studie betrekking het, dra gewoonlik kennis van morele gedrag en kodes, maar wanneer dit by hul eie gedrag kom, oefen hierdie kennis geen invloed op hul gedrag uit nie. Die jeugoortreder het dikwels ook geen benul van die wederkerigheid van sosiale verhoudings wat die basis van moraliteit vorm nie. Hierdie wederkerigheid behels die goue reël wat lui dat jy aan ander moet doen, soos jy graag aan jouself gedoen wil hê. Na aanleiding van Samenow (1984: 62) sien jeugdiges die situasie soos volg:



“Criminals believe that whatever they want to do at any given time is right for them. Despite his knowledge of what is legal and illegal the criminal decide that he can make exceptions for himself just because it suits him at a particular time. The fact that he wants to do it, makes it right.”

Ten opsigte van bogenoemde bekleë Plekke van Veiligheid in die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel en struktuur ‘n belangrike plek. Wetgewing wat oor die jare ontwikkel is, was daarop gemik om na die kind se belange om te sien en te beskerm. Met die nuwe politieke bestel in Suid-Afrika het daar baie beleidsveranderinge plaasgevind. Die jeugregstelsel was nie by hierdie veranderinge uitgesluit nie. Die Witskrif vir die Heropbou en Ontwikkelingsprogram (HOP) beklemtoon dat die jeug van Suid-Afrika die land se grootse bate is (Nilsson, 2000: 20).

Die eerste demokratiese regering in Suid-Afrika in April 1994 onder die Presidentskap van Nelson Mandela het klem gelê op die regte van die kind en veral

op die tragiese en komplekse situasie van kinders en jeugdiges in aanhouding (Lombaard, 1995 soos in Nilsson, 2000: 24). Die basiese beginsel, volgens pres. Mandela, is: "... that we must rescue the children of the nation and ensure that the system of criminal justice must be the very last resort in the case of the juvenile offender" (Nilsson, 2000: 24). President Mandela het dan ook in sy eerste openingstoespraak in die Parlement gesê dat die belange van kinders eerste gestel moet word (Nilsson, 2000: 24). Ook President Thabo Mbeki het herhaalde oproepe tot religieuse gemeenskappe en individue gedoen tot die morele herstel van die nasie. Hy verwys na moraliteit, etiek en spiritualiteit as belangrike komponente in die soeke na 'n morele renaissance van die gemeenskap (Raidt, 2000: 15).

Programme moet ontwikkel word om die jeug wat die jong persoon in botsing met die gereg insluit, te bemagtig (Nilsson, 2000: 20). Om hierdie ideaal te verwesenlik, is in Mei 1995, op aanbeveling van President Mandela 'n Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdiges (IMK) saamgestel wat bestaan het uit die Ministers van verskillende staatsdepartemente wat 'n rol moes speel in die Kinder- en Jeugsorgstelsel. Die taak van die Komitee was om 'n verbeterde stelsel vir die Kinder- en Jeugsorgstelsel te ontwerp en te loods.

Ten einde dus die leerder in Plekke van Veiligheid toe te rus vir 'n gelukkige en nuttige heropname in die samelewing is kollektiewe en individuele bemoeienis op 'n breë terrein nodig, met inagneming die multidissiplinêre spanbenadering wat dringend aan aspekte moet aandag geskenk waarna ek vervolgens sal verwys. Die multidissiplinêre span bestaan uit die maatskaplike werkers, maatskaplike hulpwerkers, sielkundiges, arbeidsterapeute, proefbeamptes, nie-regeringsorganisasies, ouers en die gemeenskap. Dit sluit dus daardie individue in wat op een of ander manier 'n invloed op die kind se lewe uitoefen. Die span sal dus verantwoordelik wees vir die opbou van 'n gesonde liggaam tot maksimale bruikbaarheid, intellektuele groei en ontwikkeling, emosionele insig en bedrewenheid, sosiale kennis en aanpassing, asook opvoedende onderwys vir die lewe en die ouerhuis (Rossouw, 1986: 25). Rossouw (1986) is ook van mening dat 'n kind wat in 'n demokratiese opset vry wil wees, tussen reg en verkeerd moet kan onderskei. Dit is juis voorgenoemde twee konsepte wat vir die kind op pedagogiese wyse in perspektief geplaas moet word. Die nodige etiek en norme van die

samelewing waarin hy hom bevind, moet daarom vir hom aangeleer word, maar in die proses moet ook ruimte geskep word sodat hy sy eie waardes konstrueer.

Vir die doel van hierdie studie sal 'n konseptuele analise van die term, “morele opvoeding”, onderneem word. Ek sal myself eers uit die literatuur vergewis presies wat die betekenis van die begrip “konseptuele analise” behels.

## 1.2 KONSEPTUELE ANALISE

Die analisering van konsepte op die gebied van die filosofie van die opvoeding het te make met die formulering van vrae op grond van kennis, oortuigings, aksies en aktiwiteite. Die argument ten opsigte van konseptuele analise kan verder gevoer word as presies wat ons in die filosofie van die opvoeding doen wanneer ons 'n konsep analiseer. Behalwe dat dit die bevoegdheid behels om woorde toepaslik te gebruik, behels dit ook dat die gebruik van woorde ondersoek word om vas te stel watter beginsel of beginsels die gebruik daarvan onderlê. “If we can make these explicit we have uncovered the concept”. Histories het filosofe soos Sokrates van hierdie metode gebruik gemaak deur die definiëring van konsepte (Hirst & Peters, 1998: 30).

Konsepte is onlosmaaklik verbind tot die sosiale lewe van 'n groep. Daar is algemene elemente teenwoordig in 'n konsep, maar so ook verskillende beklemtonings en verskille. Dit is dus nodig om deur die woorde te kyk om 'n beter begrip van die ooreenkomste en verskille waar te neem. Konseptuele analise is 'n noodsaaklike voorvereiste om ander filosofiese vrae te beantwoord. Die analisering van 'n konsep stel ons in staat om te sien hoe die konsep verbind is met ander konsepte, maar ook met die sosiale lewe wat bestaan uit 'n netwerk van onderlinge opvattinge (Hirst & Peters, 1998: 33, 36).

Hirst en Peters (1998) beskryf konseptuele analise as volg: “... gaining clarity about how educational matters are and what should be done in the realm of education”. Peters (1966) (in Waghid, 2001: 17) beskou konseptuele analise as die meganisme van die filosofie van die opvoeding wat gemoeid is met 'n wye verskeidenheid van opvoedkundige aangeleenthede, wat onder andere insluit die aard van opvoeding, onderrig en leer, kurrikuluminhoud, morele opvoeding, opvoedkundige navorsing en

opvoedingsbeleid. Konseptuele analise kan verder beskryf word as “... the production of a comprehensive set of conceptual truths about education”.

Barrow (in Van Wyk, 2004: 3) argumenteer dat ons konsepte moet verduidelik en dit nie met die definiëring van ’n woord gelykstel, in terme van verbale sinonieme frases van ’n spesifieke woord nie. Filosofiese analise is gemoeid met die duidelike artikulasie van idees, eerder as die definiëring van woorde, alhoewel laasgenoemde ’n bydraende rol tot eersgenoemde kan speel. Hierdie redenasie toon aan dat Barrow konseptuele analise verbind met filosofie.

Evers (in Van Wyk, 2004: 14) beskryf konseptuele analise as volg: “...it serves the important and useful function of distinguishing uses of terms, sorting out ambiguities, and in general clarifying what is being claimed”.

Samevattend kan ek van die veronderstelling uitgaan dat konseptuele analise gebruik word op die gebied van die filosofie van die opvoeding (Van Wyk, 2004: 8). Konseptuele analise behels die bevoegdheid om woorde toepaslik te gebruik. Dit behels ook dat die gebruik van woorde ondersoek word, in ’n poging om vas te stel watter beginsels die gebruik daarvan onderlê. Ek beroep my ook op die verduideliking wat Van Wyk (2004: 29) daaraan verleen. Hy beskryf konseptuele analise as ’n analitiese en teoretiese hulpmiddel wat gebruik word in die Filosofie van die Opvoeding waar konsepte verstaan word in verhouding tot ander konsepte.

Vervolgens sal ek die konsep morele opvoeding analiseer om tot ’n beter begrip van die konsep te kom.

### **1.3 MORELE OPVOEDING**

Die algemene opvatting is dat morele opvoeding te make het om kinders – en in hierdie geval kan ek dan ook verwys na leerders by Plekke van Veiligheid – op te voed om verantwoordelike lede van hul gemeenskap en burgers van hul land te wees (McPhail, 1980: 51). Sommige kontemporêre opvoedkundiges interpreteer hierdie uitgangspunt as blote sosialisering. Hulle voer aan dat om kinders te konformeer tot gehoorsame lede van hul gemeenskap, nie noodwendig verseker dat hulle tot moreel

opgevoede individue sal ontwikkel nie (Duncan, 1979: 58). Ek is van mening dat 'n gesonde kombinasie van indoktrinasië en die positiewe modellering van morele gedrag deur sowel die opvoeders en betekenisvolle ander persone in die lewe van die leerder, 'n goeie basis kan skep vir leerders om standhoudende morele waardes te vorm en te handhaaf. Leerders behoort volgens my interpretasie van morele opvoeding 'n duidelike onderskeid te kan tref tussen reg en verkeerd en goed en sleg. Vervolgens sal ek uit die literatuurbronne definisies van morele opvoeding uitlig.

Morele opvoedingsinisiatiewe word onder andere beskryf as opvoeding vir wêreldburgerskap, opvoeding vir demokrasie, karakteropvoeding, waardeopvoeding, burgerskapopvoeding, en die ontwikkeling van morele intelligensie. Ten spyte van die verskillende benaderings ten opsigte van morele opvoeding, word dieselfde doelwit gestel, naamlik: "... to foster the active personal ownership of values and the development of reasoned judgement" (Broadbent in Green, 2004: 254).

Van Der Ven (1998: 38) onderskei vier hoofopmerke ten opsigte van morele opvoeding, naamlik:

1. Om by leerders 'n kognitiewe begrip van morele kwessies te laat ontwikkel. Dit sal dus die prioriteit van die opvoedingsproses moet wees om die leerders bekend te stel aan morele en religieuse tradisies van hul gemeenskap,
2. Om die leerders se morele oordeel te ontwikkel,
3. Om die leerders te laat onderskei tussen reg en verkeerd en om hulle by te staan om hul eie waardes uit te klaar ten einde 'n positiewe interaksie met ander te bewerkstellig,
4. Die emosionele vorming van leerders wat sal insluit liefde, geregtigheid, skuld en empatie, om maar net enkeles te noem.

Haste (1996: 53) lê klem op vyf kenmerke van morele opvoeding naamlik:

1. Waardes moet deel word van die daaglikse lewe en moet aangeleer word deur taal en sosiale praktyk,
2. Die aanwakkering van sosiale identiteit deur die vertelling van stories en narratiewe ten opsigte van die gemeenskap en kultuur waarvan die individu deel is. Die ideaal is dat hierdie narratiewe die individue se ondervindinge sal weergee.

3. Die leerders moet die belangrikheid beseef van 'n verantwoordelikhedsin wat hulle teenoor ander moet openbaar,
4. Erkenning en die aanmoediging van sosiaal aanvaarbare waardes, en
5. Bewuswording van gemeenskapsnorme, nadenke ten opsigte van hul funksie en die fasilitering van nuwe norme.

Damon (1988) beskryf die volgende beginsels as die basis van morele ontwikkeling. Volgens Damon ontwikkel die kind 'n morele bewustheid deur sy/haar normale sosiale ervaring. Die kind se morele bewustheid word gevorm en ondersteun deur natuurlike emosionele reaksies op waarnemings en gebeure. Die kind se verhouding met sy ouers, opvoeders en ander volwassenes stel hom/haar bekend aan belangrike sosiale standaarde, reëls en konvensies. Die verhouding van die kind met sy ouderdomsgroep stel hom/haar bekend aan norme en standaarde van mededeelsaamheid, samewerking en regverdigheid. Kinders word ook gevorm deur sosiale invloede en 'n wye variasie van sosiale ondervinding. Dit kan lei tot 'n groot verskil in kinders se morele oriëntasie. Damon argumenteer verder dat kinders se moraliteit weinig beïnvloed word deur lesse en lesings waar hulle passiewe ontvangers en luisteraars is. Dit is nie raadsaam om demokratiese waardes by kinders vas te lê deur indoktrinasie nie. Sodat morele opvoeding doeltreffend binne in 'n demokratiese gemeenskap plaas kan vind, sal dit deur gereelde deelname in sosiale aktiwiteite realiseer. Die kind begin met natuurlike emosionele reaksies tot sosiale gebeure, wat ondersteun en verfyn word deur sosiale ondervinding. In die loop van hierdie sosiale ondervinding sal die kind aktief deelneem en interpersoonlike verhoudings hê met sy/haar ouderdomsgroep en volwassenes, terwyl hy/sy altyd die resultate van die interaksies waarneem en interpreteer. Uit hierdie proses van deelname, waarneming en interpretasie ontwikkel die kind standhoudende morele waardes (Damon, 1988: 118).

McClellan (in Kazepides, 1979: 163) is van mening dat indoktrinasie onvermydelik is ten opsigte van morele opvoeding:

“Indoctrination may be necessary, given certain other constraints on pedagogical endeavours, such that a society wishes its young to acquire beliefs that are rationally indefensible beliefs at an age before the rational defence of

those beliefs would be possible, or wishes all of its young to come to believe things that many would not bother to learn except under compulsion.”

Om ’n positiewe bydrae tot die kind se morele groei te lewer, moet beide ouers en die skool in hul interaksie met die kind bewus wees van die kind se ontwikkelingsbehoefte. Vir morele groei is die primêre ontwikkelingsbehoefte volle deelname in die sosiale ondervinding van die kind “... that will build upon the child’s nascent moral sensibilities”. Om die basis te skep vir die kind se volle samewerking en morele leer behoort volwassenes ’n respekvolle verhouding met sodanige kind te bewerkstellig. Morele opvoeding vereis ’n koöperatiewe samewerking tussen volwassenes en ’n kind (Damon, 1988: 119). In hul pogings om ’n leeromgewing te skep waar morele leer kan plaasvind, moet opvoeders leerders se aandag op standarde van netheid, respek vir ander persone, werketiek, eerlikheid en verantwoordelikheid vestig. Deur hierdie proses word basiese morele waardes aan leerders gekommunikeer. Die skool voorsien dus ’n belangrike skakel in die vestiging van waardes. Dit is een van die redes waarom skole altyd ’n belangrike rol sal speel in morele opvoeding (Damon, 1988: 131).

Die belangrikste eienskap van die huidige benaderings ten opsigte van morele opvoeding is die klem wat geplaas word op morele redenering, alhoewel die tendens ook bestaan om die affektiewe sy te beklemtoon. Morele groei behels dus ’n geleidelike ontwikkeling in morele verstaan. Volgens Peters (in Cochrane *et al.*, 1979: 156) het Aristoteles die rol van redenering en gewoontes met betrekking morele opvoeding beklemtoon. Aristoteles gaan van die veronderstelling uit dat morele deugde die resultaat is van gewoontes en dat deugde ingeoefen moet word. Aristoteles vergelyk die vaslegging van morele deugde met die beoefening van die kunste.

“One might be puzzled as to what we mean by saying that in order to become just men, we must do just actions and in order to become temperate, they must do temperate action. For if they do just and temperate actions, they are just and temperate already, just as they spell correctly or play in tune, they are scholars or musicians” (Kazepides, 1979: 156).



Hy sê ook (in Kazepides, 1979: 158): “Those who are involved in moral education should not hesitate to established the appropriate moral habits in the young, nor should they neglect to teach them the reason why”. Morele gewoontes is dus saam met die vermoë om rasideel te argumenteer onontbeerlik vir morele opvoeding. Damon en Colby (1996: 31, 32) is van mening dat skoolgebaseerde morele opvoedingsprogramme beperk is, omdat dit eksklusief fokus op morele nadenke en morele gewoontes en toegewydheid uitlaat.

Om werklik ’n impak op jongmense se morele optrede te kan maak, moet skole kragte saamsnoer met instellings soos byvoorbeeld die families, kerke, jeugprogramme en gemeenskapsorganisasies.

Oser (1996: 68) verwys in sy navorsing ten opsigte van morele opvoeding na die konsep “negative moral knowledge”. Hierdie negatiewe morele kennis konsep verwys na die sielkundige aspek van hoe ’n individu se ondervinding en kennis ten opsigte van immorele gedrag en die gevolge daarvan, hom/haar sal verhoed om die aksie te herhaal. Oser (1996: 68) se hipotese is dat kennis en ondervinding ten opsigte van die negatiewe soos byvoorbeeld om te steel, dood te maak, bedrog te pleeg, die individu beskerm en verhoed dat hy/sy die aksie herhaal. Die aspek van beskerming is een uitgangspunt van die teorie, terwyl ’n ander gemoeid is met die “not-allowed-to-do” benadering. Die “not-allowed-to-do” benadering plaas die verantwoordelikheid op die individu om nie op te tree in teenstelling met die groepsreëls nie. Hierdie negatiewe morele kennisbenadering hou verband met Kohlberg se morele ontwikkeling van morele oordeel. Die struktuur en inhoud van negatiewe morele kennis is verskillend op verskillende vlakke van morele oordeel (Oser, 1996: 69).

Janusz Korczak (in Oser, 1996: 71), wat ’n opvoedkundige en mediese dokter is, het die stelling gemaak dat kinders “... the right to his own death” het. Hierdeur het hy bedoel dat kinders negatiewe ondervinding ook moet ervaar, dat hulle nie oorbeskerm moet word nie en die reg het om seer te kry. In situasies waarin hulle onsuksesvol is, leer ken hulle die ander sy van die lewe. By Plekke van Veiligheid is die tendens dat sommige kinders wel leer uit ondervinding, maar dat ander hulle skuldig maak aan residiwisme. Residiwisme beteken die neiging om in misdadigheid terug te val, herhaalde

inhegtenisname, amptelik vasgestelde gewoonte en professionele misdadigheid waaraan die leerders hulle skuldig maak.

Sodat morele opvoeding sy noodzaklike plek in die kurrikulum kan inneem, moet morele opvoeders die doel van morele opvoeding besef, naamlik die ontwikkeling van die karakter en die morele gewete van die individue om beter gemeenskappe in die wêreld te skeep (D'Alessandro, 1996: 57).

Volgens Hersh *et al.* (1980: 199):

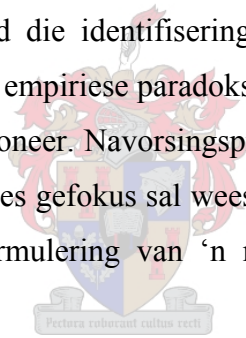
“Moral education is not one more subject to teach, something the class does every Thursday at 9:45. It is a commitment to explore with students in an ongoing way the moral significance of academic and classroom events. Its goal is to make morality a living concern for students, to breathe moral life into the material they read and the relationships they form. Moral education does not deliver moral answers or prescribe moral practices. What it does is to cultivate the moral sensitivity and sharpen the moral reasoning of young people. Ultimately, it may help them to create a more just society.”

Volgens my mening is die taak om 'n leerder moreel op te voed een van die belangrikste en uitdagendste opdragte aan 'n opvoeder. In die era waar ons ouers soms faal in hul opvoedingsopdrag, plaas sommige ouers hul vertrouwe in opvoeders om hul kinders as betroubare en geloofwaardige persone op te voed. Die ideaal sal wees dat leerders se morele denke deur morele opvoeding só gevorm sal word dat hulle 'n begrip kan ontwikkel dat menslike aksies nie in isolasie fungeer nie, maar in 'n konteks wat direk of indirek ander persone insluit. Die opvoedingstaak by Plekke van Veiligheid ten opsigte van morele opvoeding aan sy leerders, beskou ek as uiters belangrik om gestalte te verleen aan die beginsel dat ons kinders moet red van die kriminele jeugregstelsel. Morele denke en oordeel behoort só gevorm te word dat leerders in staat sal wees om te bepaal tussen goed en sleg, reg en verkeerd en hoe hul optrede wel ander persone kan affekteer. Die vraag waarmee ek gekonfronteer word, is tot watter mate morele denke en oordeel gevorm kan word, indien die ouers soos reeds genoem, nie altyd 'n betekenisvolle rol in die lewe van die leerders vervul nie. Voorgenoemde vraag is een van die belangrikste probleme ten opsigte van morele

opvoeding aan hierdie leerders. My mening is dat daar 'n samewerkingsooreenkoms tussen die ouers en die multidissiplinêre span by Plekke van Veiligheid behoort te wees. Die verantwoordelikheid in terme van hierdie belangrike taak moet gedeel word deur almal wat 'n rol in die lewe van hierdie leerders speel. Of hierdie ideaal van ouerbetrokkenheid in die praktyk realiseer, sal in 'n latere hoofstuk ondersoek word.

#### **1.4 NAVORSINGSPROSEDURE**

Die navorsingsproses gaan gepaard met die hantering van probleme ingevolge 'n verskeidenheid van metodologiese en teoretiese uitgangspunte. Die formulering van 'n navorsingsprobleem is die belangrikste en potensieel ook die moeilikste opdrag waarvoor die navorser te staan kom. Dit behels nie net die keuse van 'n onderwerp nie, maar ook die strategiese benadering daarvan. Die probleem kan op verskillende maniere manifesteer, byvoorbeeld die identifisering van 'n onopgeloste teoretiese vraagstuk, die waarneming van 'n empiriese paradoks of die simplistiese vraag hoe 'n sosiale organisasie werklik funksioneer. Navorsingsprobleme moet geformuleer word dat dit teoreties sentraal en empiries gefokus sal wees. Makrososiale tendense sal dus die beginpunt bepaal vir die formulering van 'n navorsingsprobleem (Gerson & Horowitz, 2002: 200).



Ek sal vervolgens my navorsingsvraag, navorsingsmetode en navorsingsmetodologie bespreek.

##### **1.4.1 Navorsingsvraag**

Na aanleiding van bogenoemde is die spesifieke navorsingsvraag wat ek in hierdie studie gaan ondersoek die volgende:

Word morele opvoeding van leerders bevorder by Plekke van Veiligheid? Met ander woorde, bied Plekke van Veiligheid leerders die geleentheid om selfstandige, standhoudende aanvaarbare norms en waardes te vorm en te handhaaf?

### 1.4.2 Navorsingsmetode

Navorsingsmetodes het sy oorsprong van die Griekse woord “hodos” wat “die weg” beteken en verwys na die manier hoe navorsingsinligting hanteer word. Navorsingsmetode verwys ook na die wyse waarop empiriese data versamel word, en dit kan wissel van die stel van vrae, die lees van dokumente en die waarneming van beide ’n gekontroleerde en ongekontroleerde situasie (Van Wyk, 2004: 29). Die navorsingsmetode wat ek in hierdie studie gaan gebruik, is konseptuele analise waarna ek reeds vroeër verwys het. Ek maak daarvan gebruik omdat dit ’n noodsaaklike voorvereiste is om ander filosofiese vrae te beantwoord. Konseptuele analise word in die Filosofie van die Opvoeding beskou as die meganisme wat gemoeid is met ’n wye verskeidenheid opvoedkundige aangeleenthede, wat onder andere insluit die aard van opvoeding, onderrig en leer, kurrikuluminhoud, morele opvoeding, opvoedkundige navorsing en navorsingsbeleid (Waghid, 2001: 17).

### 1.4.3 Navorsingsmetodologie

Metodologie verwys na die teorie om kennis te produseer en bied ’n manier waarop die navorser te werk gaan. Metodologie verwys na meer as die blote tegniek om ’n onderhoud te voer of ’n opname te doen. Dit verwys eerder na ’n spesifieke tegniek om die kennis of begrip te verkry waarna die navorsers soek. Cohen en Manion (1994: 39) beweer “the aim of methodology is to help us to understand, in the broadest possible terms, not the products of scientific enquiry but the process itself”. Navorsingsmetodologie is ’n stelsel van beginsels wat rigtinggewend is tot navorsing. Dit is gebaseer op die navorser se begrip van sy leefwêreld. Van Wyk (2004: 25) beskou metodologie as ’n uitgebreide raamwerk wat ook as ’n paradigma beskou kan word.

Die navorsingsmetodologie wat toepaslik vir my studie sal wees, is interpretatiewe en kwalitatiewe navorsing. Een van die belangrikste aspekte van die kritiese teorie behels die interpretasie van inligting. Onlangse teorieë beskou hierdie metodologie deur die lens van die kritiese hermeneutiek. Die kritiese hermeneutiese tradisie voer aan dat “...interpretation involves in its most elemental articulation making sense of what has been observed in a way that communicates understanding” (Kincheloe &

McLaren, 2000: 285). Interpretasie word dus ontleen van die hermeneutiek, wat 'n sistematies en wetenskaplike benadering van die begrip verstaan is. Die term “hermeneutiek” het sy oorsprong van die Griekse werkwoord *hermeneuein* wat drie betekenisse verteenwoordig, naamlik om iets eksplisiet te maak (uitdrukking te gee), om iets openbaar te maak (te verduidelik) en om dit te verklaar (te interpreteer), volgens Van Wyk (2004: 26).

Die rol van die interpreteerder kan verder gedefinieer word na aanleiding van die model van die eksegeet. Dit is 'n persoon wat verbind is tot die kritiese analise of verduideliking van 'n teks of 'n menslike aksie deur gebruik te maak van die metode van die hermeneutiese sirkel. Filosofiese hermeneutiek voer aan dat begrip in die eerste plek nie 'n prosedure- of reëlbeheerde verbintenis is nie, maar eerder 'n voorwaarde van menswees. Gadamer (1970) (in Schwandt, 2000: 194) verduidelik dat begrip is nie “... an isolated activity of human beings, but a basic structure of our experience of life.” In terme van die interpretatiewe benadering word die “hoekom” vraag vervang met die “hoe” vraag (Van Wyk, 2004: 28).

Ek sal my ook tot kwalitatiewe navorsing wend. Dit fokus op sosiaal gebaseerde omstandighedsaksies en die gevolge daarvan. Die sosiologiese oog fokus op die interaksie tussen struktuur en aksie, afhange van of die metode onderhoude, waarneming of direkte verbintenis met die sosiale wêreld is. Die klem is ook op hoe mense deel is van 'n groter sosiale en kulturele konteks, en die aktiewe deelname om die wêreld waarvan die individu deel is, te help vorm (Gerson & Horowitz, 2002: 203). Kwalitatiewe navorsing behels direkte bemoënis met die wêreld, hetsy dit in die vorm is van die daaglikse verloop van die lewe of interaksies met 'n geselekteerde groep. Kwalitatiewe navorsers is besorgd nie slegs met objektief meetbare “feite” en “gebeure” nie, maar op die wyse waarop mense hul ondervindinge konstrueer, interpreteer en betekenis daaraan gee. Die kwalitatiewe benadering gee spesifiek aandag aan dinamiese prosesse en streef daarna om nuwe konsepte te ontdek en te ontwikkel (Gerson & Horowitz, 2002: 199).

Ten opsigte van onderhoudvoering is Gerson & Horowitz (2002) van mening dat doeltreffende onderhoudvoering leiding moet verskaf aan die respondente en hulle ook in staat moet stel om die navorsingsvraag te beantwoord. 'n Gekonstrueerde

onderhoudsriglyn is onontbeerlik vir die versameling van inligting in 'n hanteerbare vorm vir latere analisering (Gerson & Horowitz, 2002: 204). As deel van my studie moes ek my wend tot onderhoudvoering met gesaghebbende persone in die lewe van die leerders by Plekke van Veiligheid. Die beperkinge ten opsigte van onderhoudvoering in my studie was dat ek nie toestemming van die onderhoudshoofde ontvang het om direk met die leerders in gesprek te tree nie. Die Kinderwet beskerm die leerders in hierdie opsig. Alhoewel ek goeie samewerking van die respondente ontvang het, is ek van mening dat my studie meer impak sou gehad het indien ek die response van die leerders kon verwerk het.

## **1.5 SLEUTELKONSEPTE**

Soos die titel van hierdie tesis aandui, is “morele opvoeding” en “plekke van veiligheid” sleutelbegrippe. Morele opvoeding is alreeds bespreek, en vervolgens gee ek kort omskrywings van die konsepte “waarde opvoeding” en “plekke van veiligheid”, wat onderskeidelik in hoofstukke 2 en 3 in meer in diepte bespreek word.

### **1.5.1 Waarde opvoeding**

Waarde opvoeding kan bydra tot die morele opvoeding van leerders en vier perspektiewe is belangrik vir hierdie studie: die kognitiewe ontwikkelingsbenadering van Kohlberg (morele leer kan plaasvind deur die interaksie van individue met hul omgewing), karakteropvoeding (beklemtoon die beginsel dat volwassenes 'n verpligting het om die karakter van kinders te vorm), die waarde-uitklaringsmodel (kinders moet vry wees om hulle waardes te kies, en moralisering en indoktrinasie is nie opbouend vir intellektuele groei nie), en die konsiderasiemodel van McPhail (morele opvoeding het betrekking op moraliteit op 'n wye basis as deel van die totale persoonlikheid- en sosiale struktuur).

### **1.5.2 Plekke van Veiligheid**

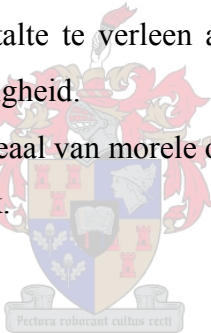
Hierdie studie konsenteer op Plekke van Veiligheid, soos verwoord deur die Wet. Ek neem kennis dat ouers, die skool, die kerk inderdaad ook gesien kan word as plekke

van veiligheid, maar in hierdie studie gaan ek my ondersoek beperk tot wetlike instansies.

## 1.6 DOEL VAN STUDIE

Die doel van my studie is:

- Om uit die literatuur duidelikheid te verkry oor die begrip, “morele opvoeding”,
- Ek wil vasstel in hoeverre beleidmakers, opvoedkundiges, opvoeders, leerders en ouers morele opvoeding as ’n noodsaaklike deel van die skoolprogram beskou,
- Ek wil vasstel of die eienskappe wat kenmerkend is van hierdie leerders soos onsekerheid, verwarring, geweld en sosiale wanfunksie deur middel van morele opvoeding uitgeskakel kan word, sodat die leerders positiewe karakters kan vorm om gestalte te verleen aan die demokratiese ideaal van vryheid, gelykheid en geregtigheid.
- Deur my aanbevelings die ideaal van morele opvoeding by Plekke van Veiligheid te help verwerklik.



## 1.7 SAMEVATTING

Die totstandkoming van ons eerste demokratiese regering in 1994 het die aandag opnuut gevestig op kinders in aanhouding. President Nelson Mandela se verwysing dat ons kinders ons belangrikste bate is en so ver as moontlik van die kriminele regstelsel afgewend moet word, het die weg gebaan vir die transformasieproses van die Kinderjeugregstelsel. Die leerders by Plekke van Veiligheid is in hierdie studie ter sprake. Die spesifieke vraag wat ek in hierdie studie gaan ondersoek is: word morele opvoeding van leerders bevorder by Plekke van Veiligheid? Anders gestel, word die kind die geleentheid gebied om selfstandige standhoudende aanvaarbare norme en waardes te vorm en te handhaaf? Daar sal vasgestel word of morele opvoeding binne hierdie instellings verwerklik word al dan nie.

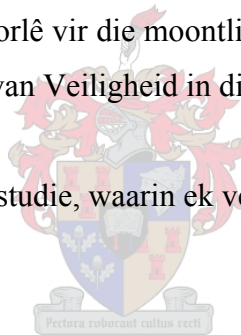
## 1.8 PROGRAM VAN STUDIE

**Hoofstuk 2** sal 'n historiese oorsig gee van Plekke van Veiligheid, 'n definisie en funksie van 'n Veiligheidsplek, asook die kenmerke en eienskappe van 'n kind wat in sodanige inrigting opgeneem word.

In **Hoofstuk 3** sal ek klem lê op die perspektiewe van waardeopvoeding, verwysend na die kognitiewe ontwikkelingsbenadering van Kohlberg, karakteropvoeding, die waarde-uitklaringsmodel en die konsiderasiemodel van McPhail.

In **Hoofstuk 4** is 'n empiriese studie by twee Veiligheidsplekke onderneem om te bepaal tot watter mate morele opvoeding doeltreffend binne die raamwerk van die voorgestelde wetlike riglyne toegepas word. Ek sal ook ondersoek instel watter perspektiewe van waardeopvoeding effektief in hul opvoedingsprogramme vervat kan word. Ek sal ook aanbevelings voorlê vir die moontlike doeltreffende implementering van morele opvoeding by Plekke van Veiligheid in die Wes-Kaap.

**Hoofstuk 5** is 'n nadenke oor my studie, waarin ek verwys na sekere uitdagings.





## **HOOFSTUK 2**

### **PERSPEKTIEWE OP WAARDEOPVOEDING**

#### **2.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk gaan ek vanuit literatuurbronne fokus op vier perspektiewe op waardeopvoeding wat 'n bydraende rol kan speel in die morele opvoedingproses van leerders. Ek gaan konsentreer op die kognitiewe ontwikkelingsbenadering van Lawrence Kohlberg, karakteropvoeding, die waarde-uitklaringsmodel en die konsiderasiemodel van McPhail. In Hoofstuk Vier sal ek verwys na die perspektief/perspektiewe wat volgens die multidissiplinêre span se aanduiding, die doeltreffendste binne die opset van Plekke van Veiligheid toegepas kan word.

#### **2.2 DIE KOGNITIEWE ONTWIKKELINGSBENADERING VAN KOHLBERG**

Lawrence Kohlberg baseer sy teorie van morele ontwikkeling op die kognitiewe ontwikkelingsteorie van Piaget. Kohlberg aanvaar dat morele leer plaasvind deur die interaksie van individue met hul omgewing. Hy stel dit dat morele ontwikkelingsfasies in 'n onveranderlike rangvolgorde plaasvind. Persone kan op een vlak bly of opwaarts beweeg, maar nie terugval na laer vlakke van morele ontwikkeling nie. Volgens Kohlberg vind morele ontwikkeling gelyktydig met kognitiewe ontwikkeling plaas. Daar is dus 'n rangorde in ontwikkelingsfasies en net soos Piaget glo hy dat die vlak en stadium van sedelike wording bepaal word deur die kognitiewe vermoë van die individu (Hetherington & Parke, 1982: 611). Taylor (1978: 169) wys daarop dat morele groei in terme van Kohlberg se teorie nie 'n geleidelike en gestadigde proses van veranderinge behels totdat die geheelstruktuur 'n nuwe stadium suggereer nie, maar dat morele groei in werklikheid in terme van spronge vanaf een stadium na 'n volgende beweeg. Volgens Kohlberg volg morele ontwikkeling in alle kulture 'n drievlak progressie vanaf 'n egosentriese, 'n gemeenskaplike en uiteindelik 'n universele perspektief. Op die hoër vlak sal die individu in staat wees om morele kompleksiteite op 'n stabiele en konsekwente wyse te hanteer. Volgens Kohlberg raak

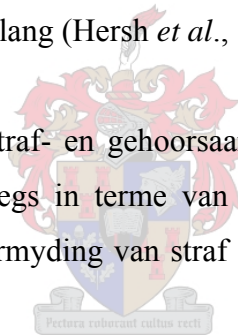
morele redenering meer verfynd namate die persoon stap vir stap deur die morele stadiums vorder (Hersh *et al.*, 1980: 123).

Kohlberg het drie vlakke van morele ontwikkeling beskryf en binne elk van hierdie vlakke is daar twee stadiums wat hy as volg verdeel, naamlik:

### **2.2.1 Pre-konvensionele vlak (stadiums 1 & 2)**

Dit is die vlak van morele ontwikkeling waarop die meeste kinders onder negejarige ouderdom verkeer, sowel as sommige adolessente en volwassenes wie se morele groei vertraag is. Die persoon het nog geen of min begrip vir die samelewing se norme en volg dit nie na nie (Malan, 1986: 60). 'n Kind op hierdie vlak is dus nie gemoeid met die gemeenskap se definiëring van die aanvaarbare manier om in 'n bepaalde situasie op te tree nie, maar ag slegs konkrete gevolge soos straf, erkenning en die ontvangs van gunste van belang (Hersh *et al.*, 1980: 123).

Stadium 1 staan bekend as die straf- en gehoorsaamheidsoriëntasie en die kind op hierdie vlak redeneer en dink slegs in terme van fisiese probleme en oplossings. Handeling is hier gerig op die vermyding van straf en die gewete is niks meer as 'n vrees vir straf nie.



Stadium 2 van hierdie vlak is die instrumentele-relativistiese oriëntasie. Gedurende hierdie vlak ontstaan 'n nuwe standaard van oordeel, naamlik die standaard van regverdigheid. Die klem in hierdie stadium val op die gelykwaardigheid van individue. Konformiteit geskied uitsluitlik met die doel om gunste en belonings van ander te verkry (Hersh *et al.*, 1980: 127).

### **2.2.2 Die konvensionele vlak (stadiums 3 & 4)**

Dit is die vlak waarop die meeste adolessente en volwassenes in 'n Westerse samelewing verkeer. Die persoon voldoen aan die reëls, verwagtinge en konvensies van die samelewing omdat hy/sy hom/haar daarmee vereenselwig en geïnternaliseer het (Malan, 1986: 62). Op die konvensionele vlak sal 'n persoon 'n morele probleem benader vanuit 'n perspektief van 'n lid van die gemeenskap. Die individu aanvaar dat

die groep of gemeenskap van hom/haar verwag om volgens die gemeenskap se morele norme op te tree. Die persoon tree nie net op om straf te vermy nie, maar volgens die aanvaarbare definisie van 'n goeie persoon (Hersh *et al.*, 1980: 128). In Stadium 4 van hierdie vlak word 'n duideliker onderskeid getref tussen reg en verkeerd wat verhewe is bo die goedkeuring van ander. Die persoon beskik oor die vermoë om sosiale probleme in sy geheel te sien. Die klem val hier op plig, respek vir gesag en die handhawing van die sosiale orde (Hersh *et al.*, 1980: 129).

### 2.2.3 Die postkonvensionele vlak (stadiums 5 & 6)

Hierdie vlak word slegs deur 'n klein persentasie volwassenes bereik, gewoonlik na die ouderdom van 20 jaar. Die persoon wat op hierdie vlak verkeer, verstaan en aanvaar die samelewing se norme omdat hy die onderliggende morele beginsels begryp. Die persoon op hierdie vlak definieer sy waardes in terme van selfgekoose beginsels (Malan, 1986: 64). Dit is die vlak van beginselvaste morele redenering en is die mees omstrede vlak in Kohlberg se teorie. Daar is minder empiriese data ten opsigte van hierdie vlak en dit word ook deur sielkundiges bevraagteken (Hersh *et al.*, 1980: 131).

'n Algemene riglyn is dus dat vlak 1 gedurende die kinderjare ontwikkel, vlak 2 tydens die pre- en vroeë adolessensie en vlak 3 in die laat adolessensie. Dit kom daarop neer dat adolessente se individuele en persoonlike verwagtings tot 'n groter mate by die sosiale orde konformeer. Hulle probeer optree om goedkeuring te kry. Korrekte gedrag word geassosieer met pligsgetrouheid, eerbied vir gesag en handhawing van die bestaande sosiale reg. In die latere fase van adolessensie behoort 'n morele outonomie te ontwikkel. Reëls word nou op grond van rasonale en sosiale meriete oorweeg. 'n Eie gewete en selfgekoose, geïnternaliseerde etiese beginsels tree na vore. Universele beginsels oor geregtigheid en eerbied vir die waardigheid van mense, ongeag ander se reaksie, word gevestig. Verskeie faktore kan die morele ontwikkelingsproses beïnvloed. Indien adolessente wie se ouers warm en liefdevol is, as positiewe rolmodelle optree en bereid is om oor beginsels te kommunikeer, sal hulle waarskynlik hul kinders help om positiewe morele waardes te internaliseer. Portuurgroep is ook 'n belangrike determinant in morele keuses, maar kinders wat

gedissiplineerd en verantwoordelik opgevoed is, kan beter weerstand teen groepsdruk toon (De Wet, 2002: 44).

Kohlberg het 'n studie onderneem om die invloed te bepaal wat morele atmosfeer het op die vorming van reëls en waardes. Hy het noemenswaardige verskille gevind tussen demokratiese en tradisionele skole. Die resultate het getoon dat leerders in die demokratiese skole hoër puntetellings getoon het as die tradisionele skole se leerders in hul oordeel ten opsigte van sowel hipotetiese as praktiese dilemmas. Hulle kon verantwoordelike waarde-oordele en pro-sosiale keuses vir hulself en vir ander daarstel. Bogenoemde resultate van Kohlberg is 'n aanduiding dat die morele atmosfeer van 'n skool 'n bydraende rol speel in die daarstelling van gelykheid en samewerking tussen individuele gemeenskapslede (De Wet, 2002: 46).

Kohlberg beklemtoon ook die belangrikheid van die gees van die gemeenskap as 'n belangrike faktor vir die vorming van nuwe morele reëls (Kohlberg & Piaget, 1991: 51, 52). Kohlberg konsentreer op die intellektuele gehalte van die omgewing en die kognitiewe dimensie van omgee. Volgens die kognitiewe ontwikkelingsbenadering sal 'n stimulerende klasomgewing genoegsame geleenthede skep vir rolinlewing. Rolinlewing beteken die aanvaarding en respek vir ander se standpunte en perspektiewe. Volgens Kohlberg is 'n klas waar slegs een of twee perspektiewe voorsien en aangemoedig word, 'n opvoedkundig arm klaskamer. Kinders leer om vir ander om te gee deur die verskillende uitgangspunte van ander te aanvaar. Sonder verskillende uitdagings kan morele ontwikkeling beswaarlik plaasvind (Hersh *et al.*, 1980: 184).

Kohlberg (1964) het gevind dat jeugmisdadigers stadiger as ander jeugdige is in die ontwikkeling van 'n selfkritiese skuldervaring. Hy wil dit egter sien as die gevolg van die jeugoortreders se huidige morele verhouding en amorele ideologie eerder as 'n vasgelegde karaktertrek. Daar is egter wel sprake van 'n stilstand in die ontwikkeling van hul morele oordele by die pre-morele stadiums van ontwikkeling. Kohlberg het dus gevind dat jeugoortreders 'n agterstand getoon het in hul vlak van morele redenering en Chandler (1973) het gevind dat jeugoortreders egosentriek was (Morgan, 1993: 62).

Kohlberg het 'n verband gevind tussen die kognitiewe ontwikkelingsstadie van morele redenering en morele gedrag. Dit sluit morele ontwikkeling by jeugoordreders in. Jurkovic (1980) (in Morgan, 1993: 62) beklemtoon dat die meeste teorieë ten opsigte van jeugmisdadigheid op die inhoud van die oortreder se morele oriëntasie fokus. In teenstelling daarmee is die kognitiewe ontwikkelingsteorie gemoeid met die struktuur van die individu se morele oriëntasie. Ten opsigte van laasgenoemde standpunt word jeugmisdadigheid beskou “as the result of a process of constructing moral views which are developmentally incomplete or immature or as a process of egocentric logical structures.”

Kohlberg het nie op morele gedrag gekonsentreer nie, omdat dit na sy mening hom nie genoegsaam openbaar ten opsigte van die individu se morele volwassenheid nie. Twee persone kan dieselfde waarneembare gedrag openbaar, maar met radikaal verskillende motiewe. Kohlberg het hom gevolglik bepaal by die redes wat 'n persoon verskaf vir sy beoordeling van 'n handeling as reg of verkeerd. Hy verwerp die gedagte dat morele groei die gevolg is van die internalisering van die heersende norme van die samelewing. In teenstelling hiermee aanvaar hy dat dit die resultaat is van basiese kognitief-strukturele ontwikkeling. Hy verklaar dat alle kulture sekere strukturele elemente soos sosiale interaksie, geleenthede tot rolinlewing en sosiale konflik in gemeen het, wat die integrasie van alle botsende elemente in 'n sinvolle oorkoepelende struktuur vereis. Basiese norme en beginsels is volgens Kohlberg kognitiewe strukture wat uit die ervaring van sosiale interaksie tussen die self en ander persone ontstaan (Malan, 1986: 201). Die doel van Kohlberg se benadering is om leerders te help om minder “selfgesentreerd” te wees (pre-konvensionele vlak) en meer “mensgesentreerd” “... which involves holding a broader, more understanding view of others” (konvensionele tot post-konvensionele vlak) (DeRoche *et al.*, 1998: 9).

Kohlberg se besondere bydrae tot die morele ontwikkeling en morele onderrig van die kind kan beskryf word, naamlik dat morele ontwikkeling deur die verskillende fases versnel kan word deur blootstelling aan argumente en besprekings. Hierdie besprekings moet dan op 'n hoër vlak van morele opvoeding plaasvind as waarop die kind is, ten einde morele groei te bewerkstellig. Versnelde vordering deur die fases word nie deur onderrig verkry nie, maar deur blootstelling aan argumente op hoër

morele vlakke. Hoe hoër die vlak van morele ontwikkeling is, hoe meer geneig is 'n persoon om op te tree volgens sy morele oordele. Dit beteken dat hoe hoër die vlak van morele ontwikkeling waarin die persoon hom/haar bevind, hoe meer integriteit sal die persoon ten opsigte van sy/haar persoonlike morele standaard openbaar (Kohlberg, 1981: 421).

Die kognitiewe ontwikkelingsperspektief vereis van die opvoeder om morele groei te bevorder en moedig die opvoeder aan om nie slegs kinders by morele besprekings betrokke te maak nie, maar om sodanige besprekings as 'n geleentheid aan te wend om hoër vorme van morele oordeel te bereik. Dit kan vermag word deur die leerders bloot te stel aan hoër redeneringsvorme, deur leerders in 'n morele oordeelsposisie te plaas wat 'n vlak van redenering vereis wat hoër is as die vlak waarop die kinders tans is (Damon, 1988: 138). Dit is egter nie altyd vir die opvoeder moontlik om die kinders se oordeelsvermoë in die loop van klaskameraktiwiteite te assesser nie. Kohlberg lê duidelike riglyne neer vir die opvoeder met betrekking tot die kognitiewe morele ontwikkeling en groei van die kinders. Die opvoeder as fasiliteerder moet die leerder begelei om ander se standpunte in te sien en verstaan. Die leerders se fokus moet op morele probleme geplaas word en hulle moet gehelp word om op alternatiewe wyse oor probleme na te dink.



Kritiek ten opsigte van Kohlberg se benadering is dat sy benadering op die manlike geslag gedoen is en dat sy teorie sterker van toepassing is op mans as op vroue (De Klerk, 1999: 29). Die implikasie hiervan vir morele opvoeding is die behoefte vir volwasse bemiddeling, die belangrikheid van gesprekvoering en die konstante beklemtoning van moraliteit vanaf 'n vroeë ouderdom. In teenstelling met voorgenoemde uitgangspunt, plaas Kohlberg die klem by morele opvoeding op die tydperk van adolessensie (Green, 2004: 255). Peters (in Cochrane *et al.*, 1998: 58) spreek kritiek uit teen Kohlberg omdat hy nie die inhoud van morele denke ten opsigte van morele ontwikkeling in ag neem nie. Kohlberg se benadering ten opsigte van morele redenering word gekritiseer vir die gebruik van hipotetiese eerder as werklike morele dilemmas. Kohlberg lê ook weinig klem op die noue verband tussen die kennis ten opsigte van reg, verkeerd en omgee (Cochrane *et al.*, 1998: 284). Verdere kritiek is dat die morele dilemmas wat gebruik word vir leerdersbespreking nie toepaslik op ouderdom, graad of geslag is nie. Daar word ook van die

veronderstelling uitgegaan dat Kohlberg se program min klem lê op die bestudering van basiese waardes en deugde wat moet dien as die “anker” vir leerders by die bespreking van morele dilemmas (DeRoche *et al.*, 1998: 9).

Peters (in Hirst & Peters, 1998: 68) beklemtoon dit in sy kritiek ten opsigte van Kohlberg dat dit nie voldoende is vir kinders om abstrakte beginsels te leer soos om byvoorbeeld vriendelik te wees nie, maar dat hulle sal leer wat veronderstel is om die beginsel in verskillende kontekste te wees. Dit word die beste aangeleer in konteksverband, soos om vriendelik te wees teenoor byvoorbeeld jou ouma.

### 2.3 KARAKTEROPVOEDING

Hierdie benadering is gebaseer op die beginsel dat die verpligting op volwassenes lê om die karakter van kinders te vorm, deur hulle direk morele waardes aan te leer, deur goeie gewoontes by hulle te ontwikkel en om hul gedrag te vorm en te bepaal. Dit was die oorheersende benadering tot morele opvoeding in die eerste helfte van die twintigste eeu en het ’n noemenswaardige herlewing oor die afgelope dekade ondergaan. Hierdie benadering het ’n lang geskiedenis en is tans een van die gewildste benaderings tot morele opvoeding in die VSA, gesien in die lig van die navorsing wat daaraan gewy word. Selfs in Suid-Afrika word in ons skole spesifiek klem gelê op karakteropvoeding by wyse van die leerarea Lewensoriëntering. Die voorstanders van karakteropvoeding is oortuig dat hierdie benadering die belowendste is in die uitskakeling van die sosiaal-morele probleme wat ons moderne gemeenskap kenmerk.

Karakteropvoeding word gedefinieer as “...a deliberate effort by schools, families and communities to help young people understand, care about and act upon core ethical values” (Likona, 1996: 93). Die voorstanders van karakteropvoeding is verenig in die oortuiging van die bestaan van “widely, shared, objectively, important core ethical values such as caring, honesty, fairness, responsibility and respect for others that form the basis of good character” (Likona, 1996: 95).

Daar is drie redes waarom skole klem op karakteropvoeding behoort te lê. Eerstens is goeie karakter ’n noodsaaklikheid om ten volle mens te wees. Karaktertrekke soos

goeie oordeel, eerlikheid, empatie, omgee, uithouvermoë, selfdissipline morele oortuiging, die vermoë om te werk en lief te hê, is tekens van menslike volwassenheid. Tweedens kan skole transformeer tot beter instellings waar produktiewe leer en onderrig kan plaasvind, gebaseer op die goeie karaktertrekke wat deur opvoeders en leerders geïnternaliseer is. Derdens is karakteropvoeding wesenlik om 'n morele gemeenskap te skep, en in stand te hou (Likona, 1996: 93).

Dit is tragies dat gemeenskappe regoor die wêreld gekenmerk word deur erge sosiale en morele probleme, wat insluit die verbrokkeling van die gesinslewe, fisiese en seksuele misbruik van kinders, geweld, materialisme, oneerlikheid, dwelm- en alkoholmisbruik, tienerswangerskappe en die vernietigende psigologiese gevolge van seks sonder toewyding (Likona, 1996: 94). Dit is 'n algemene opvatting dat die gemeenskap se probleme in sy jeug weerspieël word. Die dimensie van voorgenoemde problematiek wat 'n invloed op ons jeug uitoefen, word gesien in die volgende waarneembare tendense (Likona, 1996: 94):

- Groeiende jeuggeweld,
- Oneerlikheid wat insluit steel, bedrog en leuens,
- Groter gebrek aan eerbied vir ouers, opvoeders en ander gesagsfigure,
- Verhoogde groepsgeweld,
- Die agteruitgang van taal,
- Die agteruitgang van werketiek,
- Verhoogde selfgesentreerdheid, tesame met 'n agteruitgang van persoonlike en burgerlike verantwoordelikheid,
- Selfdestruktiewe gedrag soos voortydige seksuele aktiwiteit, dwelmafhanklikheid en selfmoord.

In die lig van bogenoemde, word karakteropvoeding deur vooraanstaande akademici soos (Likona 1996) en ook Heath (1994) in sy boek *Schools of Hope: Developing mind and Character in Today's Youth*, hoog aangeslaan. Karakteropvoeding behels die filosofiese beginsel dat daar gedeelde kern etiese waardes is wat die basis vorm van 'n goeie karakter soos omgee vir ander, eerlikheid, regverdigheid, verantwoordelikheid, selfrespek en respek vir ander. 'n Skool wat toegewyd is tot



karakteropvoeding, sal hom verbind tot hierdie waardes, dit kommunikeer aan al die lede van die skoolgemeenskap en dit definieer in terme van gedrag wat waarneembaar is in die skoollewe. Hierdie waardes sal gemodelleer, studeer en bespreek word en as basis van menslike verhoudings in die skool gebruik word. 'n Skool wat toegewyd is tot die leerders se karakterontwikkeling, sal hierdie waardes as 'n noodsaaklikheid hanteer. Klem sal ook gelê word op die gewete van die individu en die gemeenskap.

Karakteropvoeding kan op twee maniere verstaan word. In 'n breër sin behels dit die hele domein van morele opvoeding, insluitend morele redenering en selfs waardeutklaring. Die primêre fokus is steeds die ontwikkeling van persoonlike hoedanighede. Dit kan ook uitgebrei word tot die nie-morele dimensies van karakter, byvoorbeeld die neem van taktvolle besluite. Karakteropvoeding beklemtoon die behoefte van direkte onderrig van karaktertrekke en vir kinders om dit só te beoefen, dat dit vir hulle tweede natuur word (Kilpatrick, 1993: 15). Karakteropvoeding is 'n reaksie "... to a perceived crisis in the values and conduct of young people" (Halstead & Taylor, 2000).

Ten opsigte van die skool – en so ook die opvoeders – se verpligting in terme van karakteropvoeding, konstateer Bennet (in Damon, 1988: 143) "Further teachers should be unequivocal in their defence of the right values, and they should embody these values in their daily behaviour so as to provide good role models for their pupils". Positiewe modellering deur opvoeders is doeltreffender as didaktiese onderrig. Opvoeders wat bewus is van hul rol as model en leier van leerders, is meer suksesvol omdat hulle 'n positiewe omgewing in hul klaskamers skep. Leerders vind baat by opvoeders wat dien as rolmodelle, omdat hulle in 'n omgewing funksioneer wat selfaktualisering en nadenke aanmoedig. Dit beklemtoon die proaktiewe en ondersteunende rol van opvoeders tot die daarstelling van uitmuntende en suksesvolle skole (Rusnak, 1998: 5). Die rol van die skool is om nie die gehalte van verhoudings en die gemeenskaplike waardes wat die etos van 'n skool daarstel, te ignoreer nie. Die afwesigheid van 'n gesonde etos wat waarde heg aan karakter, sal tot gevolg hê dat verandering in die kind nie sal kan plaasvind. Karakteropvoeding en ontwikkeling word die beste ondersteun deur 'n skool se etos en die ondersteuning van 'n toepaslike kurrikulum wat kernwaardes integreer om 'n aanvaarbare omgewing vir almal te skep. Skole moet duidelik wees in terme van hoe hulle wil hê leerders,

manlik sowel as vroulik, met mekaar moet sosialiseer. Die onderwysberoep behoort 'n kode van etiese optrede daar te stel sodat leerders kennis kan dra hoe hulle hul behoort te handhaaf. Leerders se karakter sal ontwikkel indien hulle verhoudings met diverse persone in verskillende situasies kan vestig. Daarom moet karakteropvoeding met erns bejeën word deur skole om leerders voor te berei om hul eie altruïstiese ideale vanaf 'n vroeë stadium van hul ontwikkeling te ontwikkel.

Kohlberg stel voor dat leerders en opvoeders mekaar gereeld ontmoet om na te dink oor hul skool se morele kwessies. Indien 'n skool nie akademies nadink oor morele kwessies nie, is dit ook nie van pas om karakteropvoeding te ondersteun nie. Die ideaal is dan dat karakteropvoeding deel van die akademiese program behoort te wees. Dit moet ook in ag geneem word dat 'n waarde georiënteerde skoolklimaat – en nie noodwendig spesifieke programme nie – karakter ontwikkel (Damon, 1988: 313-331).

Karakteropvoeding word gesien as sentraal tot die opdrag om aan 'n morele gemeenskap te bou, sowel as aan die ontwikkeling van kinders/leerders se morele geletterdheid. Dit is ook 'n poging om leerders te help om ten volle mens te word.

### **2.3.1 Metodes wat gebruik word ter bevordering van karakteropvoeding**

Ek bespreek vervolgens vyf metodes:

#### **2.3.1.1 Die gebruik van stories**

Stories uit die literatuur en geskiedenis het getoon dat dit 'n doeltreffende manier kan wees in die aanleer van deugde, omdat dit die morele verbeelding uitbrei en die emosionele deel van die kind se karakter ontwikkel.

#### **2.3.1.2 Leer deur voorbeeld**

Dit verwys na die voorbeeld wat deur opvoeders gestel word in die skool en deur figure/individue wat deur die leerders as helde voorgelou word. Kilpatrick voer aan

dat eietydse helde meer bewonder word vir hul suksesse as hul deugde (Kilpatrick, 1993: 106).

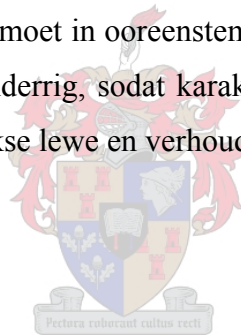
### **2.3.1.3 Direkte onderrig**

Die skoolkurrikulum behoort definisies te voorsien van deugde in terme van gedrag wat in die skoollewe waarneembaar is. Daar moet ook geleentede vir leerders gebied word om persone te bestudeer wat 'n spesifieke deug tentoon gestel het, en om maniere te bespreek om daardie deug in die praktyk toe te pas. Die proses van onderrig kan insluit probleemoplossing, samewerkende leer, ondervinding gebaseerde projekte en geïntegreerde tematiese leer (Likona, 1996: 95).

### **2.3.1.4 Leeromgewing**

Die morele klimaat van die skool moet in ooreenstemming wees met die waardes wat beklemtoon word deur direkte onderrig, sodat karakterontwikkeling geïntegreer kan word in elke aspek van die daaglikse lewe en verhouding van die skool.

### **2.3.1.5 Gewoontevorming**



Leerders moet 'n intrinsieke motivering ontwikkel en herhaalde geleentede moet geskep word om goeie gedrag te modelleer, sodat dit 'n gewoonte kan word. “By grappling with real-life challenges students develop practical understanding of the requirements of fairness, co-operations and respect” (Likona, 1996: 95).

In karakteropvoedingsprogramme – soos met baie skoolintervensieprogramme – kan skole dit nie alleen vermag nie, maar het die hulp van die gemeenskap nodig. Halstead en Taylor (1996) se navorsing het ook getoon dat die grootste potensiaal vir die verandering in kinders se gedrag gemeenskapgebaseerde programme is. Die ouers kan dan as sleutelfigure in die karakteropvoedingsprogramme ingesluit word.

Volgens De Klerk (1999: 35-36) is die belangrikste kritiek teen karaktervorming die gevaar dat dit 'n instrument in die hande van spesifieke belangegroepes kan word, wat hul waardes op leerders kan afdwing. Leerders moet teen so 'n vorm van

indoktrinasie beskerm word. Karakteropvoeding disintegreer tot outoritêre indoktrinasie indien daar 'n afwesigheid van sensitiwiteit is vir die feit dat sommige waardes nie universeel is nie en slegs sin maak in 'n spesifieke tradisie en historiese konteks. 'n Algemene kritiek wat dikwels teen karakteropvoeding gemik word, is dat dit nie kritiese nadenke aanmoedig nie. Kritici soos Nash (1997) beweer ook dat leerders nie deur die benadering voorberei word vir die deelname aan die werklikheid van 'n postmoderne, demokratiese samelewing nie, omdat hulle nie gemaklik is met mededingende sieninge van reg en verkeerd nie, hulle leer nie om rasioneel oor morele vraagstukke te argumenteer nie en weet nie hoe om kompromieë aan te gaan nie. Karakteropvoeding word ook gekritiseer dat dit onvoldoende aandag skenk aan die diversiteit van waardes in Westerse gemeenskappe.

#### 2.4 WAARDE-UITKLARINGSMODEL

Die waarde-uitklaringsmodel is deur Louis Rath, Merrill Harmin en Sydney Simon in 1966 in hul invloedryke boek, *Values and Teaching* bekendgestel. Die boek het die gewilde sentimente van sy tyd weerspieël, naamlik dat kinders vry moet wees om hul eie waardes te kies, dat moralisering en indoktrinasie nie opbouend tot intellektuele groei is nie. Skole moet liever die inisiatief neem om selfgating en persoonlike vryheid te bevorder, in plaas van spesifieke houdings en oortuigings. Die benadering is waardeneutraal en relativisties (Damon, 1988: 133).

Volgens Halstead en Taylor (1996: 5) is daar oor die afgelope vyftien jaar navorsing oor morele en sosiale waardes in Brittanje en Europa onderneem en daar is steeds nie ooreenstemming oor die begrip “waardes” nie. Waardes word soms gedefinieer as skoonheid, waarheid, liefde, eerlikheid en lojaliteit. Rath, Harmin en Simon daarenteen beskryf waardes as oortuigings, houdings en gevoelens waarop 'n individu trots is, bereid is om in die publiek te erken, om sonder aanmoediging 'n keuse tussen alternatiewe uit te oefen en hierdie positiewe aksie herhaaldelik gestand te doen. Fraenkel (in Halstead & Taylor, 1996: 5) beskryf waardes “as both emotional commitments and ideas about worth”.

Die waarde-uitklaringsmodel konsentreer hoofsaaklik daarop om leerders toe te laat om hul eie gevoel en waardes te ontwikkel. Hierdie benadering is gebaseer op die twee aannames, naamlik dat kinders meer sal omgee vir waardes wat hulle self deurdink en geïnternaliseer het, as vir waardes wat net deur volwassenes in die opvoedingsproses aan hulle deurgegee is. Volgens die voorstanders van die waarde-uitklaringsbenadering is dit in 'n pluralistiese gemeenskap onaanvaarbaar om voorskriftelik ten opsigte van waardes te wees (Halstead & Taylor, 1996: 10).

Volgens Raths (in Halstead & Taylor, 1996: 10) behels die waarde-uitklaringsbenadering die volgende:

- waardes moet vrylik uit alternatiewe gekies kan word,
- die individu moet hierdie waardes koester,
- die waardes in die publiek kan bevestig en verklaar,
- optree volgens die gekose waardes,
- en dit herhaaldelik doen.

Daar bestaan 'n verskeidenheid metodes wat deur opvoeders in waardeopvoeding gebruik kan word, soos onder andere die besprekinggebaseerde en student-gebaseerde benadering. Ander metodes sluit in drama, projekwerk, praktiese aktiwiteite, samewerkende leer, groepwerk, opvoedkundige speletjies en temadae (Halstead & Taylor, 1996: 11).

Volgens hierdie benadering behoort opvoeders nie direkte vrae of aanmerkings te maak wat die meerderwaardigheid van een waarde bo 'n ander suggereer nie. Die uitgangspunt is om die moontlikhede van keuses duidelik te maak aan die leerders sodat hulle hul eie keuses kan uitoefen. Die doel van die opvoeder dus is om die leerders te help om veilig te wees met die keuses wat hulle gemaak het, en dat hulle hierdie waardes in woord en daad sal uitleef. Om dit moontlik te maak, kan die opvoeder van verskeie strategieë gebruik maak. Wanneer 'n leerder iets sê wat 'n waarde impliseer, moet die opvoeder die kind aanmoedig om die waarde ten volle te bespreek. Die leerder moet gevra word wat die waarde beteken, of hy/sy alternatiewe oorweeg het, wat aanleiding gegee het dat hy/sy die waarde aanvaar het en of hy/sy

gelukkig voel met sy/haar waardekeuse. Die opvoeder moet in hierdie benadering hom/haar weerhou om te moraliseer, kritiseer, waardes voor te stel of te evalueer en woorde soos goed, reg of aanvaarbaar vermy. Die idee van uitklaring is om 'n aantal vrae uit te lig, dit daar te laat en aan te beweeg (Damon, 1988: 133).

Die benadering het veld gewen in Amerikaanse openbare skole omdat dit twisgesprekke vermy in terme van wie se waardes by 'n gemeenskapskool benadruk en beklemtoon moet word. In teenstelling met karakteropvoeding, lewer hierdie benadering as gevolg van sy waarde-neutrale standpunt ook probleme op in terme van hoe 'n opvoeder as morele agent van sy leerders hom/haar moet weerhou om morele boodskappe aan sy/haar leerders te kommunikeer (Damon, 1988: 136).

Hierdie benadering kan aanleiding gee tot relativisme, omdat individue sentraal gestel word en hul gevoelens en emosies die hoogste vorm by die keuse van waardes vorm (De Klerk, 1999: 31). Omdat alle waardes gerelativeer word, word dit al hoe meer kompleks watter waardes in skole gevestig behoort te word. Die leerder het nie altyd die besef dat 'n mens binne 'n sosiale konteks moet optree nie. Hier kan ek verwys na leerders by Plekke van Veiligheid wat onaanvaarbare gedrag in 'n sosiale konteks openbaar. Inderwaarheid is hulle die resultaat van die destruktiewe milieu waarvan hulle deel is en weerspieël hul onaanvaarbare sosiale gedrag die waardes en norme wat kinders in hul gemeenskap aanleer. Volgens hierdie benadering word die bevrediging van eie behoeftes en selfverwesenliking beklemtoon. Waardes word slegs deur die individu bepaal, terwyl ouers, opvoeders of die samelewing geen betekenisvolle bydrae lewer nie. Persoonlike vryheid word as die hoogste waarde verhef; 'n waarde waaraan alle waardes ondergeskik is (De Klerk, 2000: 341).

## **2.5 DIE KONSIDERASIEMODEL VAN McPHAIL**

McPhail beskou homself as 'n humanitêre opvoeder soos Maslow en Carl Rogers. In die gees van humanisme verwys hy na die behoefte van persoonlike uniekheid, insig en kreatiwiteit. Hy aanvaar ook die teorie en praktyk van sosiale kondisionering, wat fokus op die aanleer van sosiaal aanvaarbare gedrag in plaas van die ontwikkeling van onafhanklike en verbeeldingryke denke. McPhail (1980: 57) verdedig

voorgenoemde uitgangspunt deur die volgende aanhaling, “every human being is conditioned from the moment he or she draws the first breath as a baby”.

Morele opvoeding in McPhail se program het betrekking op moraliteit op ’n wye basis, as deel van die totale persoonlikheid- en sosiale struktuur. Volgens die uitgangspunt van McPhail moet morele opvoeding nie gereduseer word tot ’n analisering van reëls en van wat nie toelaatbaar is nie. Daar moet eerder gefokus word op ’n persoon se manier om met hom/ haarself en ander om te gaan. Meer spesifiek word in hierdie benadering beklemtoon dat om vir mens se naaste te leef, belowend en motiverend is. Die primêre uitgangspunt van McPhail se konsiderasiemodel is dat morele opvoeding gesien word as allesomvattend van die totale persoonlikheid van ’n individu.

Navorsing wat deur hom in Britse sekondêre skole onderneem is, het hom tot die gevolgtrekking gebring dat “the fundamental human need is to get along with others, to love and to be loved, and that it is the prime responsibility of organized education to help meet this need”. In ’n onderwysersgids van die Lifeline reeks verwys McPhail na ’n aanhaling van John Ruskin: “Education does not mean teaching people to know what they do not know, it means teaching them to behave as they do not behave”. Hierdie standpunt weerspieël ’n sentrale tema in McPhail se werk dat morele opvoeding gemoeid is met die vorming van gedrag en ontwikkeling van probleemoplossingsvaardighede. Volgens McPhail leer ons morele waardes deur die waarneming van betekenisvolle persone in ons lewe se optrede teenoor individue met wie hulle in aanraking kom. Volgens hom is moraliteit aansteeklik en leer ons dit by bedagsame persone met wie ons in kontak is. ’n Leerder sal meer leer na aanleiding wat ’n opvoeder is en doen, as wat die opvoeder aan hulle leer. Om van ander te leer, is die hoeksteen in die natuurlike ontwikkeling van individue. Die belangrikheid van leer deur waarneming en sosiale modellering, kan volgens McPhail nie oorbeklemtoon word nie. Die ideale klaskamer is volgens hom terapieë waar agterdog, angs en alle ander negatiewe invloede geleidelik sal verminder (De Klerk, 1999: 23).

Jongmense word gekondisioneer deur die optrede van hul opvoeders, afrigters en vriende. Die implikasie is dat die opvoeders die leerders moet kondisioneer vanuit ’n

posisie van kennis. Volgens McPhail (1980) behels moraliteit meer 'n persoonlikheidstyl as 'n redeneringstyl. Opvoeding in die bedagsame manier van lewe behels nie om leerders te oortuig om rasioneel te aanvaar dat dit reg is om ander met bedagsaamheid te behandel nie. Inteendeel behels dit doeltreffende opvoeding deur om te gee vir ander, want dit demonstreer 'n bedagsame lewenswyse in die praktyk. Dit motiveer gewoonlik ook leerders om die bedagsame leefwyse hul eie te maak. Morele opvoeding wat klem lê op die bedagsame model poog daarna om aan die leerder te toon dat bedagsaamheid teenoor ander die bevredigendste benadering is (McPhail, 1980: 59).

Morele opvoeding in die konsiderasiemodel poog daarna om die leerder bewus te maak om bedagsaam teenoor ander op te tree, en om ander in nood te help. Leerders moet ook die vaardigheid aanleer om die gevolge van hul aksie en optrede te voorspel wat 'n belangrike maatstaf is vir besluitneming. Redenering en kennis speel dus 'n belangrike rol in hierdie model.

Die begrip “omgee” word gewoonlik gekarakteriseer as 'n vroulike benadering tot morele opvoeding en die sentrale funksie van die skool moet wees om alle kinders aan te moedig om tot liefdevolle volwasseenes te ontwikkel. Die konsep van omgee behels 'n aantal persoonlike karaktertrekke soos altruïsme, empatie, verantwoordelikheid en die omgee vir ander.

Omgee hou verband met die werk van die skool op die volgende maniere:

- Dit is 'n manier om leerders op te voed,
- Dit is 'n manier om leerders in hul totaliteit te hanteer,
- Dit ontwikkel leerders se selfagting en bevorder hul welstand.

McPhail fokus sterk op die emosionele klimaat in die klaskamer, waar elke leerder sy/haar belangrikheid sal besef en tuis sal voel. Leerders behoort aangemoedig te word om vir mekaar om te gee wat betref hul behoeftes, gevoel en voorkeure en beleef dat dit bevrydend is om in 'n ander se behoeftes te voorsien. McPhail is van mening dat net soos wat rede en logika belangrik is in die opvoedingsproses, so ook word die behoefte om te leer grootliks aangemoedig deur die feit dat ons omgee vir

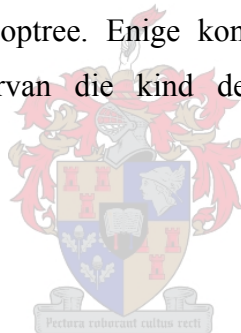


ander en ander op hulle beurt vir ons (McPhail, 1980: 184). Op 'n praktiese vlak is dit duidelik dat omgee deur 'n kombinasie van intellektuele en emosionele faktore bevorder word.

McPhail se model is komplementêr in dié opsig dat dit klem plaas op die behoefte om 'n verskeidenheid geleenthede te voorsien vir kinders om hul samewerking in die skool te gee, om in pare, in kleingroepe of as 'n klasgroep saam te werk om 'n bepaalde doel te bereik. Hierdie soort aktiwiteite help leerders om ander se standpunte te verstaan en in ag te neem.

Die konsiderasiemodel is belangrik in die konteks van Plekke van Veiligheid deur dat dit vir kinders moontlik maak om bedagsaam te wees teenoor almal wat nie noodwendig deel is van hul subgroep nie. In 'n telefoniese gesprek het mnr Arnolds, van Lindelani Plek van Veiligheid, beklemtoon dat leerders normaalweg slegs bedagsaam binne hul subgroep optree. Enige konsidererende optrede teenoor 'n individu buite die groep, waarvan die kind deel is, gaan gepaard met die vergoedingsaspek.

## 2.6 SAMEVATTING



Kohlberg aanvaar dat morele leer plaasvind deur interaksie van individue met hul omgewing. Volgens Kohlberg vind morele ontwikkeling gelyktydig met kognitiewe ontwikkeling plaas. Dit was vir my insiggewend dat hy met sy navorsing (1964) gevind het dat jeugmisdadigers stadiger as ander jeugdiges hul selfkritiese skuldervaring aanleer. Karakteropvoeding is gebaseer op die beginsel dat die verpligting op volwassenes lê om die karakter van kinders te vorm, deur hulle direkte morele waardes aan te leer, goeie gewoontes te ontwikkel om hul gedrag te vorm en te bepaal. Die uitgangspunt van die waarde-uitklaringsmodel konsentreer hoofsaaklik daarop om leerders toe te laat om hul eie gevoel en waardes te ontwikkel. Morele opvoeding in die konsiderasiemodel poog daarin om die leerders bewus te maak om bedagsaam teenoor ander op te tree. In Hoofstuk 4 sal ek 'n aanduiding gee wat die individue by die twee Plekke van Veiligheid se mening was ten opsigte van die toepassing van hierdie benaderings by hul inrigtings.

## HOOFSTUK 3

### PLEKKE VAN VEILIGHEID

#### 3.1 INLEIDING

Navorsers, soos Glanz (1996), is van mening dat die oorsaak van misdaad in Suid-Afrika uiteenlopend en kompleks is. Wetteloosheid, dwelmmisbruik en bendes is kenmerkend van misdadige gedrag. Volgens die kwartaallikse Verslag van die Departement van Veiligheid en Sekuriteit (Mei 2000) het die Wes-Kaap in vergelyking met die ander provinsies die hoogste misdaadsyfers getoon, insluitend huisinbraak, geweld en seksuele misdaad. Hierdie verslag se syfers is gebaseer op benaderde syfers wat bereken is volgens die 1996 sensusresultate, gemeet per 100 000 mense (Magobotiti, 2001: 2). In hierdie verband word jeugmisdadig as 'n maatskaplike verskynsel gekwalifiseer. Waar ekonomiese oorwegings kinders uit laer sosio-ekonomiese klasse tot misdaad laat neig, kan jeugmisdadige gedrag onder die middel- en hoër ekonomiese klasse hoofsaaklik aan ongunstige gesinsverhoudinge toegeskryf word.

Talle jeugdiges is geneig om die hoofstroomskool te verlaat deels as gevolg van 'n gebrek aan opvoeding, maar ook omdat hulle 'n behoefte het om geld te verdien. Hul onvermoë om 'n goeie werk te bekom, lei dan tot verdere frustrasie. Hulle bekom dikwels nie werk wat vir hulle aanvaarbaar is nie. Hierdie kinders word dus werkloos en beland op straat. Hulle raak betrokke by misdadige aktiwiteite en opname by 'n Plek van Veiligheid is gewoonlik 'n uitvloeisel hiervan. .

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) het met die skryf van die beleid ten opsigte van “Youth at Risk” die volgende gedrag geïdentifiseer waaraan talle plaaslike jeugdiges hulle gewoonlik skuldig maak:

- Die onbevoegdheid om bevredigende interpersoonlike verhoudings binne die skool, huis en sosiale omgewing te handhaaf en in stand te hou,

- Alhoewel volwassenes goeie bedoelings het om hierdie negatiewe gedragspatrone van die jeug positief te omskep, is wydverspreide wantroue by sodanige leerders aanwesig,
- Onaanvaarbare gedrag en emosionele optrede onder normale omstandighede,
- Ontwrigtende, aggressiewe gedrag en die weiering om pro-sosiale gedrag te openbaar,
- Dwelmmisbruik en stokkiesdraai en die risiko van vroeë skoolverlating (Horne, 2003: 5).

In die lig van bogenoemde het die oproep tot die hervorming van die Kinderregstelsel in Suid-Afrika vanaf 1990 momentum begin aanneem. Die vorige dekade is gekenmerk deur die internasionale siening van Suid-Afrika ten opsigte van die aanhouding van kinders sonder verhoor, sowel as tronkstraf vir hul politieke oortuiging. Namate transformasie na 'n demokrasie momentum begin kry het, het dit 'n einde gebring aan aanhouding sonder verhoor en het die behoefte ontstaan om te fokus op kinders as politieke slagoffers van onderdrukking (Sloth-Nielsen, 2000: 38).

Die vrylating van kinders uit tronke in 1995 het aanleiding gegee tot die ontstaan van die Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdige (IMK). Hierdie Komitee was onder voorsitterskap van die Minister van Sosiale Ontwikkeling. Die geskiedenis, suksesse en mislukkings van die Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdige (IMK), is nog nie in sy geheel gedokumenteer nie, maar dit kan ongetwyfeld gesê word dat sekere aspekte wat die IMK aangespreek het, 'n deurslaggewende rol in die omvorming van die Kinderregstelsel in Suid-Afrika gespeel het. Twee bydraes wat die IMK gelewer het tot 'n meer doeltreffende Kinderregstelsel kan genoem word, naamlik die formulering van beleidsvoorstelle en die voorlegging van verslae rakende toestande by Nywerheidskole en Plekke van Veiligheid (Sloth-Nielsen, 2000: 391).

Ten opsigte van die werksaamhede van die IMK kan ek verwys na die ondersoek wat die Komitee geloods het by Suid-Afrikaanse Plekke van Veiligheid en Nywerheid- en Verbeteringskole. Hierdie verslag is voorgelê aan die regering. Die bestuur en praktyke by hierdie inrigtings is onder die soeklig geplaas en dit het die dringendheid van die transformasieproses verhaas (Coetzee, 2003).

Die herhaalde verwysing van oud-president Nelson Mandela en president Mbeki dat ons kinders ons gemeenskap se grootste bate is, het dan ook tot in 'n groot mate die weg gebaan vir 'n totale transformasieproses wat betref ons Kinderregstelsel.

### **3.2 HISTORIESE OORSIG VAN PLEKKE VAN VEILIGHEID**

#### **3.2.1 Onder die Departement van Justisie 1909 – 1917**

Nywerheidskole en Plekke van Veiligheid soos dit vandag in Suid-Afrika daar uitsien, het 'n relatief lang pad gevolg om tot sy huidige vorm te ontwikkel. Hoewel die Kerk nie direk gemoeid was met die jeugmisdadiger soos in die geval van die sorgbehoewende kind wat met die gereg bots nie, was dit tog van die begin af as instelling 'n belangrike faktor in die voorkoming van jeugmisdaad. Die Kerk se invloed was veral moontlik omdat dit sowel godsdienstige asook morele opvoeding sterk benadruk het (Rossouw, 1986: 29).

Onder kerklike inisiatief en leiding is die eerste nywerheidskool in Suid-Afrika gestig as 'n poging tot die opheffing van die armblanke (Jonker, 1973: 68). Nywerheidskole het met verloop van jare ook van naam verander, naamlik na Nywerheids-, Kinderwet-, Kindersorg-, Plek van Veiligheidskole en tans Vaardigheidskole. Sedert 1911 is Staatsnywerheidskole onder die Departement van Gevangeniswees opgerig, met die gevolg dat die skole die karakter van strafinrigtings verkry het (Bouma, 1991: 22). Hierdie probleem is oorkom deur die oornaming van die skole deur die Unie-Onderwysdepartement in 1917 (Bouma, 1991: 23).

Die bekende "Childrens' Charter" wat in 1908 in Engeland aanvaar is, is byna woordeliks deur die Transvaal oorgeneem in Wet no. 38 van 1909. Die betrokke Wet het die term "sorgbehoewend" omskryf en terselfdertyd voorsiening gemaak vir die oprigting en instandhouding van nywerheidskole, waarheen kinders deur 'n magistraat gestuur kon word (Van Rooyen & Schnetler, 1985: 20-22). Die eerste skool vir sorgbehoewende kinders is in Standerton gevestig. 'n Seunskool word in 1912 in George gestig en in 1915 'n meisieskool in die Paarl (Jonker, 1973: 70). Gedurende die periode is bogenoemde skole onder die beheer van Gevangeniswees, as deel van

die Departement van Justisie, geplaas. Die besluit blyk 'n ongelukkige een te wees wat 'n skaduwee sou werp oor die skole wat vir baie jare merkbaar sou wees (Du Plessis, 1972: 12-13).

### **3.2.2 Onder beheer van die Unie-Onderwysdepartement 1917 – 1937**

Die Eerste Wêreldoorlog en veral die griepiepidemie in 1918 het die oprigting van kinderinrigtings in verskillende dele van die land verhaas. Van die bekendstes wat tot stand gekom het was die Herberg Jongens Weeshuis op Robertson in 1919, die Kinderhuis Moorreesburg in 1920, die Ugie Weeshuis in 1922 en die Piet Retief Weeshuis in 1927 (Rossouw, 1986: 137). Met hierdie stap word daar nou onder leiding van George Hofmeyr gepoog om die inrigtings in 'n opvoedkundige instansie te verander en nie net 'n plek van aanhouding nie. 'n Skool vir dogters by Tempe in Bloemfontein was die volgende nuwe skool en in 1925 word nog 'n seunskool in King Williams Town geopen. Die tydperk tussen 1917 en 1937 word as 'n tydperk van proefneming getipeer, aangesien belangrike pionierswerk gedurende die tydperk verrig moes word. Die dienste van prof GG Cillié van Stellenbosch is verkry om die skole te inspekteer en vanuit die oogpunt van 'n opvoedkundige die Departement van aanbevelings te voorsien. 'n Inspekteur is ook vir die inrigtings benoem. Ten einde personeel beter tot hul taak in nywerheidskole te oriënteer, is konferensies met hoofde gehou waar laasgenoemdes dan leiding en voorligting aan die personeel moes verskaf (Jonker, 1973: 75).

### **3.2.3 Kinderen Beskermings Wet Wijzigingswet 1921 (Wet 26 / 1921)**

Die doel van die Wysigingswet was om die Hoofwet, dit wil sê Wet no. 25 van 1913, in sekere opsigte te wysig en voorsiening te maak vir die onderhoud en beskerming van sekere kinders.

### **3.2.4 Die nuwe Kinderwet 1937 tot op hede**

Die Kinderwet van 1937 kan beskou word as die kulminasie van alle vorige Kinderwette en Kinderwetgewing. Met hierdie Wet het die staat grotendeels die maatskaplike werk in verband met die kind wat oorspronklik aan die kerk toevertrou

is, oorgeneem. Artikel 37 van die Wet bepaal dat die minister veiligheidsplekke mag stig en in stand hou vir die toelating van kinders ingevolge hierdie Wet (Rossouw, 1986: 113). Die standpunt word voorts gehuldig dat die jeugdige wat met wette van die samelewing in botsing kom, nie as misdadiger nie, maar wel as sorgbehoewende kinders, wat wesenlik in 'n toestand van verwaarlosing verkeer, benader moet word (Jonker, 1973: 80). Die Verslag van 'n Interdepartementele Komitee insake Behoeftige, Verwaarloosde, Onaanpasbare en Misdadige Kinders en Jongmense van 1937, het gelei tot die Kinderwet no. 32 van 1937, die totstandkoming van die Departement van Volkswelsyn en die aanstelling van die eerste sielkundiges by nywerheidskole (Bouma, 1991: 23).

Die doelstelling van Plekke van Veiligheidskole word volgens die Kinderwet no. 31 van 1937 geformuleer as skole wat die volle rehabilitasie van sy leerders ten doel stel. Dit geskied deur middel van karaktervorming en die persoonlike opheffing van elke leerder op grond van 'n intensiewe studie en kennis van die swakhede en behoeftes van elke individuele kind. Die klem verskuif nou na 'n in diepte studie van elke kind. In die Plek van Veiligheidsskool gaan dit in die eerste plek om die individuele kind, om aandag te skenk aan sy probleme, sy afwykinge, sy vorming, sy opvoeding, en sy toekoms (Du Plessis, 1972: 140). Die belangrikheid van 'n behoorlike studie van die kind se persoonlike en maatskaplike omstandighede is deurgaans beklemtoon (Bouma, 1991: 23). By die aanname van die Kinderwet van 1937 verwys die Verslag van die Sekretaris van die Departement van Unie-Onderwys na die groot behoefte aan intensiewe sielkundige werk aan kindersorgskole. Die hoofdoel word nou gestel as die volle geestelike rehabilitasie van die leerlinge deur middel van karaktervorming en persoonlike opheffing ooreenkomstig die Christelike lewensbeskouing (Bouma, 1991: 25).

### **3.2.5 Bepalings van die Kinderwet, 1960**

Soos vorige Kinderwetgewing, is ook hierdie Wet daarop gemik om beter beskerming aan die kind te verleen in veranderde omstandighede. Op die gebied van maatskaplike werk, sosiologie en sielkunde is tred gehou met nuwe idees en ontwikkelinge en sodanige ontwikkelinge is dan ook in die hersiene Wet ingevoer (Rossouw, 1986: 117). In die Wet word voorsiening gemaak vir fermer optrede teen onbeheerbare

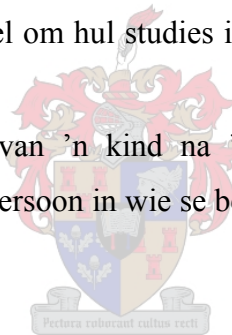
kinders sonder om hul vryheid aan te tas en teen ouers wat nalaat om behoorlike toesig uit te oefen oor hul kinders. Die bepalings in die Wet is sodanig uitgebrei dat in alle gevalle waar kinders uit die bewaring van hul ouers verwyder word, nie alleen die geloofsverband van die kinders nie, maar ook hul kultuurverband en etniese groepering in ag geneem sal word (Rossouw, 1986: 122).

### 3.2.6 Wysigingswet op Kinders, 1965 (Wet 50 / 1965)

Sedert Republiekwording was dit die eerste Wet wat die lig gesien het in verband met die versorging en beskerming van kinders. Hierdie Wet het ten doel gehad om sekere swakhede en leemtes wat in die Kinderwet, 1960 aan die lig gekom het, reg te stel.

Die volgende wysigings is aangebring:

- Om leerlinge in staat te stel om hul studies in 'n Veiligheidsplek en Plek van Bewaring voort te sit,
- Magtig die verwydering van 'n kind na 'n Veiligheidsplek en Plek van Bewaring sonder dat die persoon in wie se bewaring die kind verkeer, daartoe hoef in te stem.



Daar word voorsiening gemaak dat 'n kind nie in die bewaring geplaas kan word van 'n persoon wie se klassifikasie ingevolge die Bevolkingsregistrasiewet, 1950 (Wet 30) nie dieselfde is as die van die kind nie, behalwe waar sodanige persoon die ouer of voog van die kind is.

### 3.2.7 Wet op Kindersorg, 1983 (Wet 74 / 1983 )

Die Wet op Kindersorg, 1983 (Wet 74/1983) is op 22 Junie 1983 in die Staatskoerant gepubliseer, maar teen die einde van 1985 was dit weens vertraging in die opstel van die regulasies deur die Departement van Gesondheid en Welsyn, nog nie in werking gestel nie. Die opvallendste wysiging met betrekking tot hierdie Wet is die vermoë van die kind se ouers om hom te versorg en in hul bewaring te hou. Die Wet fokus nie net op die kind nie, maar ook op sy ouers en diegene wat vir sy/haar versorging

verantwoordelik is. Verskeie nuwe bepalings is ook in hierdie Wet opgeneem, onder andere die instelling van 'n Kindersorgadviesraad en die verpligte aanmelding van kinders by tandartse, geneeshere en verpleegkundiges (Rossouw, 1986: 130).

In Februarie 1987 word die Kinderwet no. 33 van 1960 waarvolgens die skole funksioneer het, vervang met die Wet op Kindersorg, Wet 74 van 1983. Die Kinderwet is weer gewysig in 1996. Dit staan tans bekend as die Wysigingswet op Kindersorg, no. 96 van 1996. In hierdie Wet word 'n duidelike onderskeid gemaak tussen 'n jong kind en 'n kind. 'n Jong kind is 'n persoon onder die ouderdom van 7 jaar, terwyl 'n kind omskryf word as 'n persoon jonger as 18 jaar (Lennox, 1999: 46).

Die Wet op Kindersorg van 1983 is in 1996 gewysig om voorsiening te maak vir regsverteenvoordinging vir kinders en vir die registrasie van skuilings. Die 1999 wysiging het voorsiening gemaak vir die oprigting van veilige versorgingsfasiliteite en vir die verbod op die kommersiële seksuele uitbuiting van kinders. Daar is begin met die konsep van die nuwe Wetsontwerp op Kindersorg en daar word verwag dat die Konsepwetsontwerp in 2006 in die Parlement ter tafel gelê sal word (Department of Social Services and Poverty Alleviation, 2004-2005: 13).

### **3.3 DEFINISIE VAN PLEKKE VAN VEILIGHEID**

Met 'n Plek van Veiligheid word in die onderhawige ondersoek bedoel daardie bepaalde inrigting in Suid-Afrika wat in Artikel 1 van die Wet op Kindersorg (Wet 74 van 1983) omskryf en ingestel is (Skelton, 1996: 130). Plekke van Veiligheid beteken enige plek wat gestig/ontstaan het onder Seksie 28, en dit sluit in enige plek geskik vir die ontvangs van 'n kind en waar die besitter, bewoner of persoon in beheer, bereid sal wees om die kind te ontvang in terme van Seksie 1 van die Kindersorgwet, 1983 (Wet 74 van 1983). Seksie 1 van die Wet maak voorsiening vir die verwydering van 'n kind na 'n Plek van Veiligheid indien die hof kan bewys dat die kind 'n behoefte aan sorg het (Gildenhuis, 2002: 57).

Die Plekke van Veiligheid kan in terme van die Strafproseswet (Wet 51 van 1977) gebruik word om jeugdiges aan te hou voor hul verskyning in die hof, in plaas daarvan dat hulle in polisie-selle aangehou word. In die praktyk gebeur dit nie,



aangesien die plekke altyd vol is. Slegs die jeugdige vir wie daar vooraf deur die hof gereël is, word daar opgeneem. Die Departement van Welsyn is verantwoordelik vir die daarstelling van Plekke van Veiligheid. Daar is tans drie maandelike Plekke van Veiligheid in die Kaapse Metropol waarheen die jong persone in botsing met die gereg vir verdere aanhouding verwys kan word. Dit is Huis Bonny Toun wat voorsiening maak vir 60 seuns van 15 jaar en ouer, Lindelani wat voorsiening maak vir 70 seuns van 14 jaar en jonger en Huis Vredelust wat voorsiening maak vir 10 dogters. Huis Rosendal in Faure huisves sorgbehoewende seuns sowel as dogters.

### **3.4 FUNKSIES EN DOELSTELLINGS WAT IN 'N VEILIGHEIDSPLEK NAGESTREEF WORD**

Die personeel by Plekke van Veiligheid is verantwoordelik vir die versorging van die jong persoon terwyl hy of sy daar in aanhouding is. Die maatskaplike werker verbonde aan die bogenoemde inrigting sal poog om die verhoudinge tussen die jong persone en hul gesinne te verstewig. Die kinderversorgers (tans genoem maatskaplike hulpwerkers) in die Plek van Veiligheid moet omsien na die welsyn van die jong persone en hulle by programme in die inrigting laat inskakel terwyl hulle daar in aanhouding is. Die kinderversorgers in Veiligheidsplekke moet spesiaal opgelei wees om met jeugdige in botsing met die gereg te werk, terwyl morele opvoeding ook 'n belangrike rol speel. Wat die funksies van die Veiligheidsplek betref, kan ek hierby aansluit dat die twee inrigtings waar ek inligting ingewin het, morele opvoeding hoog op hul prioriteitslys geplaas het en as fundamenteel beskou in die ontwikkeling en benadering tot die jong kinders in hul sorg. Die hoofde van hierdie inrigtings het beklemtoon dat morele opvoeding deel van hul opvoedingsprogram vorm en dat die hele multidissiplinêre span daarby betrokke behoort te wees. Die veranderende sosiale, emosionele, fisiese, kognitiewe en kulturele behoeftes van die jong persone en hul gesinne moet regdeur die intervensieproses herken en aangespreek word. Positiewe ontwikkelingsondervindings, ondersteuning en vermoëbou moet dan ook konsekwent gedurende die ontwikkelingsassessering en programme toegepas word in 'n poging om die jong persone se ontwikkeling oor 'n tydperk te versterk.

Muntingh en Shapiro (1997: 8) stel die volgende primêre doelstelling voor wat in 'n Veiligheidsplek nagestreef behoort te word. Die opvoedkundige en rehabiliterende

programme moet daartoe lei dat oortreders verantwoordelik en verantwoordbaar vir hul aksies moet wees.

Die korttermyn doelstellings wat by Plekke van Veiligheids nagestreef word, is om te voorsien in die tydelike fisiese, maatskaplike en geestelike versorgings van die kind. Die emosionele groei van die kind moet bevorder word ten einde gedragsafwykings reg te stel. Die vindingrykheid van elke kind moet bevorder word deur die voorsiening van geleenthede. Die kind moet ondersteun word om verantwoordelike keuses uit te oefen. Kinders moet aktief betrokke wees in al die stadiums van die intervensieproses. Dienste moet gekontekstualiseer wees binne die gesin en gemeenskap. Ondersteuning en vermoëbou aan gesinne moet voorsien word deur ontwikkelingsassessering en programme in 'n poging om gesinsontwikkeling oor 'n tydperk te versterk (Department of Welfare, 1998: 3).

Hierdie dienste moet in samehang met die gemeenskap plaasvind. Ondersteuning sowel as vermoëbou aan gemeenskappe moet geskied deur ontwikkelingsassessering en programme, wat gesinsontwikkeling oor 'n tydperk versterk. Kinders moet toegang hê tot 'n reeks van gedifferensieerde en geïntegreerde dienste op 'n kontinuum van sorg en ontwikkeling, asook programme toepaslik tot hul individuele ontwikkeling en terapeutiese behoeftes. Dienste moet, waar moontlik, holisties en intersektoraal deur die multidissiplinêre span gelewer word. Die veranderende sosiale omgewing, emosionele, fisiese, kognitiewe en kulturele behoeftes van kinders en die jeug moet deur die intervensieproses herken en aangespreek word. Verbintenis met ondersteuningsnetwerke moet ná die kind se ontslag uit inrigtings aangemoedig word. Kinders moet blootgestel word aan normatiewe uitdagings soos konflikthantering, probleemoplossingsvaardighede en bedagsaamheid vir ander en aanvaarbare sosiale interaksie wat hul deelname in hul gemeenskap en hul ontwikkeling sal bevorder (Department of Welfare, 1998: 3-4).

Dienste aan kinders moet op die mees doeltreffende en doeltreffende wyse moontlik gelewer word. Positiewe ontwikkelingservarings, ondersteuning en vermoëbou moet verseker word deur gereelde ontwikkelingsassessering en programme wat die ontwikkeling van die kind moet versterk. Die regte van kinders word beskerm, soos voorsien in die Suid-Afrikaanse Grondwet en verskeie

geratifiseerde internasionale konvensies. Die benadering tot kinders in botsing met die gereg moet fokus op die herstel van gemeenskapsharmonie deur die persoon wat verantwoordelik is vir hul optredes en waar dit moontlik is, ook vrede met die slagoffer te maak. Die dienste wat vir kinders gelewer word, moet toepaslik vir die individu, die gesin en die gemeenskap wees.

Die Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdige (IMK) stel voor 'n ontwikkelingsbenadering wat daarop neerkom dat maatskaplike werkers in hul assessering klem moet lê op die identifisering van die kind se sterkpunte. Bazimore en Terry (in Gildenhuis, 2000: 79) stel 'n ontwikkelingsmodel vir misdadige jeugdige voor. Hierdie model sal klem lê op die identifisering en ontwikkeling van die jeugdige se individuele sterkpunte, insluitend dié van hul gesin, familie, gemeenskap en werkgroep. Hulle voer aan dat sukses behaal sal word met jeugdige deur hulle te laat verstaan dat hulle positiewe en rasideenkende jeugdige kan wees. Die fokus sal dan ook wees om bykomende steun aan gemeenskapsorganisasies, plaaslike sake ondernemings en uitgebreide families te voorsien. Hierdie benadering veronderstel dat jongmense primêr leer deur aktief betrokke te wees by produktiewe aktiwiteite, soos betrokkenheid by dwelmopvoeding, groepberading, ontspanningsaktiwiteite, gemeenskapsprojekte en programme. 'n Ontwikkelingsmodel bevorder dus die oortreders se integrasie by hul gemeenskappe.

### **3.5 KENMERKE EN EIENSKAPPE VAN DIE KIND IN 'N VEILIGHEIDSPLEK**

Ek is nie van voorneme om 'n breedvoerige uiteensetting van die persoonsbeeld van leerders by Plekke van Veiligheid te gee nie. So 'n persoonsbeeld kan 'n betekenisvolle rol speel ten opsigte van die wyse waarop morele opvoeding in hierdie inrigtings aangespreek kan word. Daar is algemene kenmerke wat by kinders in 'n Veiligheidsplek voorkom. Dit kan egter nie aanvaar word dat hierdie kenmerke noodwendig by alle kinders in die Veiligheidsplek waarneembaar sal wees nie.

Ek het ondervind dat hierdie kinders soms 'n onvermoë het om frustrasie te verdra. Die tydperk wat hierdie leerders se belangstelling behou word in terme van

kurrikulêre aktiwiteite is baie kort en wisselend en dikwels kom daar 'n gebrek aan verantwoordelikhedsbesef voor. Hul gevoelens jeens hul leiers word soms gekenmerk deur vyandigheid en nuwe ervaringsmoontlikhede en programme lei dikwels tot gevoelens van weerstand en angs. In sommige gevalle kom regressie tot 'n vorige stadium van ontwikkeling by tye voor. Die wyse waarop die kinders hul behoeftes en instinkte wil bevredig, is nie altyd aanvaarbaar nie.

Die grootste verskil tussen kinders in die gemeenskap en kinders in die Veiligheidsplek is dat laasgenoemde in 'n groep eerder as in 'n gesin sal leef. 'n Gelukkige groepslewe is onontbeerlik vir 'n gelukkige en sinvolle lewe binne die Veiligheidsplek. Die homogeniteit van hul agtergrond en die redes vir opname, gee aan die kinders in die Veiligheidsplek 'n eie kenmerkende identiteit. Die mate van identiteit wat 'n groep ontwikkel en wat kenmerkend vir daardie groep sal wees, word deur verskeie faktore bepaal, waarvan ek enkele noem. Die grootte van die Veiligheidsplek, die tipe kind en die opvoedkundige atmosfeer wat in die Veiligheidsplek heers, sal 'n belangrike invloed op die groepsidentiteit uitoefen. Wat die intellektuele en skolasiese eienskappe van hierdie leerders betref, blyk dit uit navorsingsresultate dat meer as twee derdes van jeugdige in hierdie inrigtings se verstandelike vermoëns gewoonlik ondergemiddeld is, en dat meer as 80% as skolasies geremd beskou kan word. Hiermee saam is hierdie jeugdige grootliks ongemotiveerd om skolasies te presteer en het daarom 'n sterk afkeur van skoolwerk ontwikkel (Coetzee, 1992: 14). Wat die persoonlikheidstrekke en sosiale eienskappe van sodanige leerders betref, is die tendens gewoonlik innerlike terughoudendheid, puntenerige en dwarstrekkerige individualisme. Weerbarstige kenmerke soos ongehoorsaamheid, opstandigheid, negativisme, uitdagendheid en aggressiwiteit is beskrywend van hierdie jeugdige se swak sosialisering en gebrekkige emosionele kontak. Ander gedragskenmerke van delinkwente adolessente is gevoelens soos minderwaardigheid, 'n gebrek aan selfvertroue, selfbewustheid, sosiale teruggetrokkendheid, skaamheid, hipersensitiwiteit, 'n lae selfkonsep, teneergedruktheid en angstigtheid (Coetzee, 1992: 15-16).

### 3.6 WETLIKE PERSPEKTIEF TEN OPSIGTE VAN PLEKKE VAN VEILIGHEID

Dit is 'n universele verskynsel dat kinders toenemend met die geregtelike bots. Suid-Afrika word nie hierby uitgesluit nie. Die oorsaak van kinders se kriminaliteit verskil van land tot land. In 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika speel sosio-ekonomiese omstandighede 'n belangrike rol by jeugoordreders. Dit sluit in armoede, vinnige bevolkingsgroei, onvoldoende behuising en maatskaplike dienste, verbroekeling van die gesinseenheid en die afname van gemeenskapsondersteunings in. Die jeug se betrokkenheid by misdaad as gevolg van bogenoemde faktore lei daartoe dat hulle wette oortree, misdadige geneigdhede openbaar, met die geregtelike bots en in die formele regsstelsel opgeneem word (Pinnock *et al.*, 1994: 339-341).

In Suid-Afrika is daar glad nie 'n selfstandige jeughofstelsel nie. Kinders wat by misdaad betrokke raak, word in beginsel dieselfde as volwassenes behandel. Daar is dus geen afsonderlike Strafproseswet of wet of bewysreg vir kinders nie. Kinders onder die ouderdom van 7 jaar word as *doli incapax* beskou. Dit is die onweerlegbare regtelike vermoede dat geen kind onder die ouderdom van 7 jaar toerekeningsvatbaar kan wees nie. Die minimum ouderdom waar 'n kind krimineel verantwoordelik gehou kan word, is tans 10 jaar (Sloth-Nielsen, 2000: 383).

Die Suid-Afrikaanse regsproses maak voorsiening vir twee interafhanklike hofstelsels vir kinders, naamlik die sogenaamde Jeughof en Kinderhof. Die "Jeughof" is 'n gewone landdroshof met 'n strafregkarakter, waar kinders ouer as 10 jaar skuldig bevind kan word aan 'n wetsoortreding en gevonnissen kan word. In groot sentrums word spesiale lokale afdelings aan jeugverhoor. Die benaming "Jeughof" is bloot 'n administratiewe reëling wat die bepaling van 'n kind se skuld of onskuld ten doel het. Die Kinderhof is gemoeid met die bepaling in die beste belang van die kind (Maithufi, 2000: 140). Kinderhofverrigtinge vind *in camera* plaas en in elke landdrostdistrik in die land is daar 'n Kinderhof. Die prosedure in die Kinderhof is minder formeel as in ander hofe. Zaal & Matthias (2000: 117) stel voor dat die huidige Kinderhofstelsel in Suid-Afrika krities hersien moet word in 'n poging om dit in te sluit by in 'n familiehofstelsel.

Voor die Hof besluit om 'n kind in alternatiewe sorg te plaas, moet 'n Kinderhofondersoek gelas word. Verwydering van 'n kind uit sy/haar huidige leefopset moet hanteer word as 'n laaste uitweg. Waar 'n kind wel geïdentifiseer word as 'n risikogeval wat in alternatiewe sorg geplaas behoort te word, moet daar in terme van die maatskaplike werk praktyk eers probeer word om die gesinsprobleem op te los (Zaal & Matthias, 2000: 120).

Die Kinderhof mag in minder ernstige gevalle die kind terugplaas in die sorg van sy ouers. Seksie 15 (1) (a) van die Kinderwet vereis dat so 'n reëling onder die toesig van 'n maatskaplike werker mag plaasvind. Die Hof kan sekere maatreëls daarstel waaraan die ouers moet voldoen, naamlik:

- Bywoning van terapeutiese beradingsessies,
- Voltooiing van ouervaardigheidsprogramme wat ontwerp is om die ouers op te voed en te fokus op die behoeftes van hul kinders en om hul kinders te dissiplineer sonder om hulle te mishandel.
- Deur hierdie maatreëls daar te stel, moet die houe nie die gesin in isolasie beskou nie, maar ook die gemeenskap in ag neem waarvan die gesin deel is (Zaal & Matthias, 2000: 127).



In die geval waar die kind uiterste gedragsprobleme openbaar wat alternatiewe plasing by pleegouers of 'n Kinderhuis onmoontlik maak, sal die aanbeveling deur die Kinderhof 'n Plek van Veiligheid wees. Sodanige plasing word deur Seksie 15(1)(a) van die Kinderwet toegelaat (Zaal & Matthias, 2000: 128-129).

Navorsing in 1996 deur die Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdige (IMK) het tot die gevolgtrekking gekom dat die situasie waarbinne kinders hulself in residensiële sorg bevind, nie terapeuties is nie en dat hulle deur ander kinders en selfs die personeel mishandel word. Die gevolg van hierdie bevinding was dat die regulasies tot die Wet herformuleer is, wat aanleiding gegee het tot die aanname van Regulasie 31A wat drie-en-twintig regte bevat het, ten einde 'n meer terapeutiese omgewing vir hierdie kinders te skep.

By die Suid-Afrikaanse Regskommissie se Werkswinkel vir Residensiële Sorg (Durban, 29-30 Mei 2000) het Direkteure van Plekke van Veiligheid wat teenwoordig was, verslag gedoen dat baie voltydse Plekke van Veiligheid teen 'n 50% vermoë funksioneer as gevolg van die herstruktureringbeleid ten opsigte van Plekke van Veiligheid.

Die Witskrif vir die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (HOP) beklemtoon dat die jeug van Suid-Afrika die land se grootste bate is en dat programme ontwikkel moet word om die jeug wat die jong persoon in botsing met die gereg insluit, te bemagtig. 'n Nuwe Jeugregstelsel word in die vooruitsig gestel (RSA, 1994: 41). Geen besluit ten opsigte van die jong persoon in botsing met die gereg mag in die toekoms deur een rolspeler alleen geneem word nie. 'n Multidissiplinêre span moet na oorweging van al die feite 'n gesamentlike besluit neem (The Inter-Ministerial Committee on Young People at Risk, Interim Policy Recommendations, 1996: 25, 27). Die multidissiplinêre span verwys hier na die verskillende rolspelers in die jeugregstelsel soos die SA Polisie, Departemente van Welsyn, Gesondheid, Justisie, Onderwys, Korrektiewe Dienste, asook nie-regeringorganisasies, plaaslike owerhede, Gemeenskapspolisiëringsforums en die sakesektor (The Inter-Ministerial Committee on Young People at Risk, Interim Policy Recommendations, 1996: 66).



Na aanleiding van die wetlike perspektief is dit duidelik dat beleid nodig is om die koers aan te dui waarin daar met dienslewering beweeg moet word, asook watter aspekte aandag behoort te geniet. Beleid word opgestel met in agneming van nasionale en internasionale tendense, en dit word ook benodig om aan diensverskaffers 'n mandaat te gee vir die wysiging van dienste. Die staat is dus daartoe verbind om die hoogste prioriteit te verleen aan die bevordering van die gesinslewe, asook die oorlewing, beskerming en ontwikkeling van al Suid-Afrika se kinders. Vir hierdie doel word programme ontwikkel wat die omstandighede van en ideale dienslewering aan kinders en hul gesinne aanspreek en aanmoedig (Lerwick, 2002: 21).

### 3.7 OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF TEN OPSIGTE VAN PLEKKE VAN VEILIGHEID

In gesprekke met persone in die gemeenskap en my kollegas het dit vir my duidelik geword dat daar onduidelikheid is by sommige persone oor die funksionering van 'n hoofstroomskool en 'n Plek van Veiligheidsskool. Vervolgens sal ek kortliks verwys na die omskrywing van bogenoemde opvoedkundige instellings.

Die hoofstroomskool moet beskou word as 'n opvoedingsinrigting waar die opvoeder, opvoedeling en leermateriaal saamtrek binne 'n opvoedingsonderrigtingsituasie om 'n opvoedingsdoel te bereik (Pretorius, 1979: 6). In hierdie stadium speel hoofstroomonderwys byna geen rol met betrekking tot die hantering van die jong persoon in botsing met die gereg nie. Die skole beskik gewoonlik oor dokumentêre bewys van kinders wat by hulle skool gegaan het. Die hoofstroomskole help gewoonlik om hierdie dokumente aan die hof voor te lê, indien nodig. Die skool kan inligting verskaf en insette by die hof en die proefbeampte lewer oor 'n spesifieke kind. Met inagneming van die opvoedingstaak van die skole in die algemeen is daar in wese geen verskil tussen die skole by Plekke van Veiligheid en die hoofstroomskool nie. In albei gevalle bied die skole die kind die geleentheid om te leer, vaardighede te bemeester, waardes en norme aan te leer, sodat die kind sy/haar optimale potensiaal kan aktualiseer (Malan, 1986: 29).

Die verskil tussen bogenoemde skole tree duidelik na vore waar die hoofstroomskool as verlengstuk van die ouerhuis optree. Dit kan egter nie van die Plek van Veiligheidsskool gesê word nie. Laasgenoemde skool staan volledig in *loco parentis*. Plekke van Veiligheidsskole probeer regstel waar elders geknoei is en probeer doen wat ander instansies soos die gesin, gemeenskap, die hoofstroomskool en ander inrigtings nagelaat het om te doen of dit nie kon regkry nie. Hierdie opvoedingsproses sluit alle aspekte van die kind se ontwikkeling met die oog op inskakeling in die gemeenskap in, naamlik, liggaamlik, maatskaplik, akademies, beroepskundig, sedelik en godsdienstig. Die skole het 'n gespesialiseerde taak wat buitengewone eise aan die personeel stel, hetsy professioneel, liggaamlik of geestelik. Die skole is die kind se laaste hoop om mislukking te voorkom. Dit lê 'n buitengewone verantwoordelikheid op die skole (De Jager, 1996: 15). Een oogmerk van die Plek van Veiligheidsskool is



dat dit reeds in sekere gevalle en omstandighede die kind verwyder uit die negatiewe en ontoereikende invloede van die ouerhuis en milieu waarin die kind hom/haar bevind en daardeur die pligte van die ouer oor te neem.

Waar ouers in hul opvoedingstaak gefaal het om 'n toereikende opvoedingsklimaat en milieu vir die kind te skep, neem die Plek van Veiligheid die plek van sulke ouers oor. Die Veiligheidskool moet dus toesien dat daar 'n nuwe leefwêreld vir die kind geskep word, waarin dan ook die pedagogiese verwaarloosde kind opvoedkundig kan inhaal en dat daar regstellings kan plaasvind van wat in sy/haar opvoeding skeefgeloop het. Die Plek van Veiligheidskool moet dus 'n pedagogies-terapeutiese klimaat en milieu skep (Malan, 1986: 31).

Volgens (Ferrara, 1992: 22) is adolessente idealisties wat 'n goeie basis daarstel vir morele ontwikkeling en daarom is dit belangrik dat hulle blootgestel word aan prososiale waardes wat hulle kan aanneem. Elke personeellid by Plekke van Veiligheidskole het 'n tweërlei funksie, naamlik 'n spesifieke en 'n algemeen opvoedkundige funksie wat hy/sy moet vervul om 'n terapeutiese klimaat en milieu te skep. Die spesifieke funksie verwys na die opvoeder se didaktiese plig in die klaskamer, terwyl die algemeen opvoedkundige funksie na residensiële pligte, sportafrigting, groepsessies, kulturele en sosiale verenigings verwys. Die personeellede moet alle funksies op 'n gekoördineerde wyse en in 'n professionele spanverband doen. Om dié rede volg Plekke van Veiligheidskole 'n behandelingsbenadering waar die multidissiplinêre span gesinchroniseerd funksioneer, aangesien gedifferensieerde behandeling 'n gesamentlike funksie van al die lede van die inrigting is (De Jager, 1996: 16).

Die opvoeder as klasonderwyser sien die kind op een dag baie langer as die ander lede van die span en moet die span op hoogte hou van die kind se vordering asook of daar enige veranderinge by hom/haar is waarvan hulle moet kennis dra. Daarom beskik die opvoeder oor inligting wat vir die res van die span baie waardevol kan wees. Die multidissiplinêre span waarvan die opvoeder natuurlik deel is, is 'n groot bate vir 'n Plek van Veiligheidskool, omdat hulle 'n struktuur daarstel wat vernuwing, inisiatief en kreatiwiteit bevorder (De Jager, 1996: 21).

Plekke van Veiligheidskole beklee in die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel 'n belangrike plek. Wetgewing wat oor die jare ontwikkel is, is daarop gemik om na die kind se belange om te sien en te beskerm.

### **3.8 DIE ROL VAN DIE OPVOEDER TEN OPSIGTE VAN MORELE OPVOEDING**

Ek het reeds genoem dat die ouers van leerders by Plekke van Veiligheidskole hul vertroue in die opvoeders plaas om hul kinders wat as gevolg van negatiewe invloede met die gereg gebots het, te ondersteun. Om die rol van die opvoeder duideliker te omskryf, verwys ek na die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (Department of Education, 2001) wat bepaal dat daar van die opvoeders van Suid-Afrika verwag word om die verantwoordelikheid te aanvaar vir die ontwikkeling van waardes en deugde wat beskou word as toepaslik vir burgers van 'n demokrasie. Berkowitz (1998) (in Green, 2004: 254) is van mening dat opvoeding vir demokrasie en morele opvoeding van besondere belang is in lande wat as 'n jong demokrasie beskou kan word. Dit word algemeen aanvaar dat vir die ontwikkeling van deugde in 'n demokratiese gemeenskap, die skoolomgewing konsekwent moet wees in die vaslegging van demokratiese kernwaardes. Die skoolkultuur en leerklimaat is noodsaaklike elemente in die bevordering van demokratiese en etiese gedrag. Veugelers (2000) is van mening dat "... teachers cannot directly transfer values to their students, but ... they can try to influence their students". Daar is verskeie aanbevelings in die literatuur ten opsigte van die opvoeder se rol met betrekking tot morele opvoeding. Dit behels onder andere 'n direkte voorbeeld deur die opvoeder wat 'n volwasse rolmodel van goeie karakter moet wees, die opvoeder moet eerlik wees ten opsigte van sy/haar persoonlike waardes, terwyl hy/sy erkenning moet verleen aan ander se waardeoriëntasies, die skep van verbeeldingryke voorbeelde en scenario's. Die opvoeder moet ook die geleentheid skep vir die bespreking van kontroversiële en moeilike kwessies, insluitende moraliteit. Al die verskillende benaderings tot die vestiging van waardes soos in die vorige hoofstuk bespreek is, kan by Plekke van Veiligheid gebruik word.

Hierdie besprekings moet op 'n kritiese en nadenkende wyse uitgevoer word. Narratiewe, gedigte, drama en kuns kan geleentheid skep om bespreking ten opsigte

van morele opvoeding in te lei en te motiveer. Die sukses wat die opvoeder ten opsigte van morele opvoeding kan bereik, hang grootliks af van die ondersteuning van die skoolgemeenskap en 'n ooreenkoms tussen die opvoeder en die breë skoolgemeenskap ingevolge die waardes wat vasgelê moet word (Green, 2002: 255). Die primêre doel van morele opvoeding wat deur opvoeders benadruk behoort te word, is om leerders moraliteit en waardes te laat internaliseer as 'n belangrike deel van hul identiteit. Sowel die skool asook die opvoeders het 'n belangrike rol te speel in die verwesenliking van hierdie ideaal (Nisan, 1996: 75-83). Die opvoeder speel 'n primêre rol in die vorming en wording van die kind. Die opvoeder moet die kind steun en aan hom/haar leiding verskaf, sodat hy/sy die aanvaarbare waardes en norme wat hy/sy internaliseer, weer kan modelleer in sy/haar milieu wat 'n afbrekende uitwerking op sy morele wording het.

Volgens Cloete & Conradie (1982: 11) moet die kind se gewete gewek en gevorm word, sodat hy/sy kan onderskei tussen reg en verkeerd, wat weer daartoe aanleiding gee dat die kind volgens die sosiaal aanvaarbare gedragskode optree.

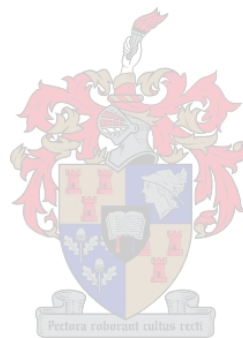
Besondere hoë eise word dus aan die opvoeder gestel, veral met betrekking tot empatie, warmte en egtheid om te voldoen aan al die vereistes wat aan hom/haar gestel word en om die regte gesindheid te skep. Die opvoeder moet fisiek gesond en emosioneel volwasse wees en 'n positiewe lewensbeskouing hê. In die lig van bogenoemde is dit duidelik dat die opvoeder beslis 'n spesialis op die gebied van die opvoedkunde moet wees en in besonder kennis moet dra van hoe om gesag en dissipline te hanteer en dit uit te oefen tot voordeel van die betrokke leerder (Cloete & Conradie, 1982: 14).

### **3.9 SAMEVATTING**

Uit my literatuurstudie ten opsigte van Plekke van Veiligheid is dit duidelik dat die staat ná 1990 daadwerklike pogings aangewend het om die jeug in botsing met die gereg hul regmatige plek in die samelewing te laat inneem. Die Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdiges het in 1996 'n verslag *In whose best interest* gepubliseer wat geïmpliseer het dat die stelsel van dienste aan jong mense in botsing met die gereg, nie doeltreffend genoeg was nie. Volgens hierdie verslag is jongmense

in botsing met die gereg vasgevang in 'n bese kringloop van verwerping, skoolverlating, werkloosheid en armoede. Die faktore gee gewoonlik daartoe aanleiding dat die jongmense in bende aktiwiteite en misdade betrokke raak met die uiteindelige gevolg die toelating tot residensiële sorgfasilitate. Dit het die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) laat besef dat 'n nuwe model van doeltreffende dienslewering vir sowel hoofstroom- as spesiale skole daargestel moes word om leerders met gedrag- en emosionele probleme te help. Beleid is geformuleer binne die raamwerk van die beleidaanbevelings deur die Interministeriële Komitee (1996). Die klem was op voorkoming en vroeë intervensie en plasing in 'n residensiële sorgopset is as die laaste uitweg beskou.

In die volgende hoofstuk gaan ek 'n empiriese studie bespreek wat ek by twee Plekke van Veiligheid onderneem het.



## **HOOFSTUK 4**

### **EMPIRIESE STUDIE**

#### **4.1 INLEIDING**

My empiriese studie het ek onderneem by twee Plekke van Veiligheid in die Wes-Kaap. Die doel was om insae te verkry tot die morele opvoedingsprogramme wat hulle aanbied en vas te stel tot watter mate my navorsingsvraag beantwoord kon word. My navorsingsvraag is: word morele opvoeding van leerders bevorder by Plekke van Veiligheid?

In Hoofstuk 3 is genoem dat die minimumouderdom waar 'n kind krimineel verantwoordelik gehou kan word, tans 10 jaar is. Die leerders by die twee Plekke van Veiligheid ter sprake in hierdie studie is tussen 10 en 15 jaar oud, wat in ooreenstemming met die wettig voorgeskrewe ouderdom is. Die grade wat by hierdie plekke betrokke is, is 3 tot 8.



#### **4.2 EMPIRIESE STUDIE – LINDELANI VEILIGHEIDSPLEK**

##### **4.2.1 Ligging**

Lindelani Plek van Veiligheid is geleë in Koelenhof op die Elsenburgpad. Omliggende gebiede sluit in Stellenbosch, Koelenhof, Muldersvlei en Kromme Rhee. Hierdie inrigting is dus geleë in die munisipale gebied van Stellenbosch.

##### **4.2.2 Agtergrond**

Lindelani open in Augustus 1992 as 'n inrigting vir kinders wat beskerming geniet ingevolge die Wet van Kindersorg (no. 74 van 1983). Die kinders was op daardie stadium oorwegend Xhosasprekende seuns en dogters. Die personeel op daardie stadium was 90% Xhosasprekend en 10% Afrikaanssprekend. Die toelating van kinders, veral ná 1994, het die demografie van die land weerspieël. Hierdie inrigting word deur die Provinsiale Administrasie Wes-Kaap geadministreer. Die

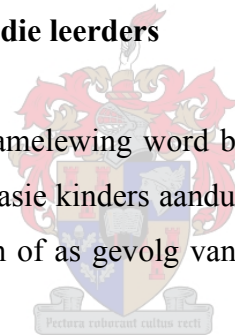
opvoedkundige komponent het eers onder die Wes-Kaapse Onderwysdepartement geval. In April 2005 het die onderwyskomponent by Plekke van Veiligheid deel geword van die Provinsiale Administrasie Wes-Kaap. Na wetgewing afgekondig is dat geen kind in tronke na Mei 1995 aangehou mag word nie, moes Lindelani dusdanige seuns onder die Strafproseswet akkommodeer. Die personeel het op daardie stadium nie die nodige opleiding ontvang of oor die bevoegdheid beskik om sodanige jeugdige te hanteer nie.

#### **4.2.3 Kulturele agtergrond van die leerders**

Lindelani aanvaar alle kinders wat plasing na aanleiding van die Strafproseswet verlang, ten spyte van hul kulturele agtergrond. Tans weerspieël die toelatingsyfer die demografiese samestelling van die land.

#### **4.2.4 Sosiale agtergrond van die leerders**

Kinders uit alle vlakke van die samelewing word by Lindelani opgeneem, alhoewel die toelatingsyfer 'n groot persentasie kinders aandui wat geharde straatkinders is, uit onstabiele gesinsverhoudings kom of as gevolg van ekonomiese omstandighede met die gereg gebots het.



#### **4.2.5 Morele opvoedingsprogramme**

Morele opvoeding word by Lindelani Plek van Veiligheid in die opvoedkundige komponent aangespreek deur middel van hul lewensopvoedingsprogramme wat deel van die kurrikulum uitmaak.

Die personeel het aangedui dat leerders konstant bewus gemaak word van morele waardes en dat dit deel uitmaak van die rehabilitasieprogram. Die leerders word konstant daarvan bewus gemaak dat dit belangrik is om 'n onderskeid tussen reg en verkeerd uit te oefen, veral in die lig van heropname in die gemeenskap. Die verantwoordelikheid om sodanige leerders moreel op te voed, is nie altyd 'n maklike opgawe nie, omdat hulle daaglik ook in aanraking is met hul breër vriendekring binne die Veiligheidsopset wat ook hul negatiewe waardes afdwing. Die alternatief

wat deur baie van die maatskaplike hulpwerkers asook die multidissiplinêre span van waarde geag word, is om self morele voorbeelde vir hierdie leerders te wees.

Hier kan ek ook verwys na die konsiderasiemodel van McPhail waar leerders aangemoedig behoort te word om vir mekaar om te gee wat betref hul behoeftes, gevoelens en voorkeure en dat dit bevrydend is om in ander se behoeftes te voorsien (McPhail, 1980: 1984).

Van die opvoeders was van mening dat Plekke van Veiligheid nie in staat is om die verantwoordelikheid van morele opvoeding aan sy leerders sinvol te kan hanteer, ten einde die kind die geleentheid te bied om standhoudende waardes te vorm en te handhaaf nie, as gevolg van leemtes waarna hulle verwys het, naamlik:

- Die diversiteit en wispelturigheid van die leerders,
- Die kort tydperk wat leerders by 'n Veiligheidsplek opgeneem word,
- Leerders is na hul vrylating weer deel van hul soms destruktiewe gemeenskap, wat nie 'n positiewe bydrae lewer tot die volhoubaarheid van die morele opvoedingsprogramme waaraan hulle by die Veiligheidsplek blootgestel was nie,
- Die multidissiplinêre span is nie almal genoegsaam opgelei om die verantwoordelikheid van morele opvoeding effektief te hanteer nie, en
- Die kinders besef ook nie altyd die belangrikheid van morele opvoeding ter bevordering van 'n sosiaal aanvaarbare gemeenskap nie.

Moraliteit is vir baie kinders by Plekke van Veiligheid 'n betekenislose term. Die opvoeders wend dus alle pogings aan om morele agteruitgang aan te spreek en 'n omgewing te skep waar kinders aangemoedig word om negatiewe en destruktiewe waardes te verwerp en dit te vervang met persoonsvriendelike en konstruktiewe waardes.

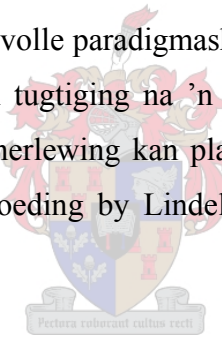
Leerders by Plekke van Veiligheid behoort volgens my 'n integrale rol te speel in enige inisiatief om 'n misdadrvye en moreel aanvaarbare gemeenskap te vestig. Die onus berus op alle rolspelers binne die Veiligheidsplek opset om konstruktiewe

waardes en norme by die leerders te kweek, sodat hulle 'n betekenisvolle rol in nasiebou kan speel.

Volgens mev Bowers, op daardie stadium die Inrigtingshoof by Lindelani Plek van Veiligheid, word rehabilitasie by Plekke van Veiligheid en ook by Lindelani gemik op 'n veelfasettige benadering, naamlik:

- Opvoeding,
- Die aanleer van 'n vaardigheid,
- Moreel, geestelike, sielkundige en persoonlike ontwikkeling, en
- Voorbereiding op vrylating (Bowers: 7 Augustus 2002).

Die programme by Lindelani is só ontwerp om spesifiek die hernuwing of herlewing van moraliteit by kinders te ondersteun wat van die aanvaarbare sosiale norme en waardes afgewyk het. 'n Betekenisvolle paradigmaskuif het plaasgevind vanaf Plekke van Veiligheid as 'n sentrum van tugtiging na 'n sentrum waar 'n klimaat geskep word sodat morele en geestelike herlewing kan plaasvind. Volgens mev Bowers (7 Augustus 2002) vind morele opvoeding by Lindelani plaas deur onder andere die volgende inisiatiewe:



- Lewensvaardigheidsprogramme,
- Informele ventileringsessies,
- Klimaatvergaderings,
- Groepsessies en
- Individuele sessies.

Volgens mev. Bowers werk Lindelani volgens die Kanadese model (Sirkel van Dapperheid)<sup>[1]</sup> wat fokus op die vier behoeftes van samehorigheid, bemeestering, edelmoedigheid/vrygewigheid en onafhanklikheid.

---

<sup>[1]</sup> Die Sirkel van Dapperheid is deur Brendtro, Brokenleg en van Bockeren ontwikkel (1990: 6-7) en stel voor 'n omgewing waar daar vertroue, respek en 'n sin van samehorigheid is waar leerders suksesvol sowel as verantwoordelik vir hulself en vir ander sal wees. Hulle gebruik as voorbeeld die tradisionele praktyke en filosofieë van die Amerikaanse Indiane om te verduidelik



By die assessering van die jeugdige word bogenoemde in ag geneem of gebruik as maatstaf. Bogenoemde vier kriteria kan bemeester word deur vaardighede, kennis en selfontdekking (Bowers, 7 Augustus 2002, persoonlike gesprek).

---

hoe opvoeders 'n klimaat of omgewing kan skep waar leerders sielkundig veilig kan voel. Die "Native-Americans" het die waarde, soos beskryf in die "Sirkel van Dapperheid," gebruik as basis vir die opvoeding van jong kinders en adolessente. Brendtro *et al.* (in Horne, 2003) glo dat "The philosophies embodied in the Circle of Courage are not only a cultural belonging of Native people, but a cultural birthright for all children. Everybody in the child's larger circle of significance not only the biological parents, have a responsibility to nurture, rear and develop him/her into a maturing and caring adult (Horne, 2003: 8). Die implementering van strategieë wat fokus op ontwrigtende jeugdige moet die ontwikkeling van hul selfagting as die primêre doel hê om sosialisering te vermag. Brendtro en sy kollegas glo dat sonder 'n sin van selfwaarde, jeugdige kwesbaar is vir sosiaal-psigologiese en leerprobleme (Horne, 2003: 83).

Baie jeugdige in ons samelewing het 'n desperate behoefte vir 'n gees van samehorigheid. Dit is duidelik as die invloed wat bendes op ons jeug het in ag geneem word. Karl Meninger (in Brendtro *et al.*, 1990: 38) is van mening dat "they pursue these artificial belongings because this need is not fulfilled by families, schools and neighbourhoods". Jeugdige in botsing met die gereg het 'n hunkering na volwassenes wat aan hulle erkenning en liefde gee. Hierdie jeugdige toon op hul beurt liefde vir diegene wat hul onvoorwaardelik liefhet (Horne, 2003: 86). Individue voel goed oor hulself wanneer hul 'n doel bereik of 'n taak bemeester het. Normaalweg lei dit tot verdere motivering vir prestasie. Leerders wat onsuksesvol is, gee gewoonlik uitdrukking aan hul frustrasie deur negatiewe gedrag deur minderwaardigheidsgevoel te ontwikkel. Die Sirkel van Dapperheid het ten doel die ontwikkeling van die kognitiewe, fisiese, sosiale en geestelike bevoegdheid van kinders (Horne, 2003: 87). Die tradisionele inheemse kultuur het individuele vryheid as absoluut belangrik beskou en jong kinders selfhandhawende vaardighede vanaf 'n jong ouderdom aangeleer. Die jong kind is geleer om sy/haar eie besluite te maak, gemotiveer deur sy/haar doelwitte en die verantwoordelikheid vir sy/haar eie suksesse en mislukkinge te aanvaar. Opvoeding is beïnvloed deur die beginsel dat leiding aan jong kinders gegee sal word, dat volwassenes waardes sal oordra, maar ook rolmodelle sal wees sodat die waardes geleef en gehandhaaf sal word. Geleentheid om te leer en om keuses te maak, moet dus voortdurend geskep word. Om kinders verantwoordelikhede te leer, moet hulle met waardigheid benader word sodat hul positief kan reageer op intervensiestrategieë (Horne, 2003: 88). Die belangrike deugde volgens inheemse kulture was om vrygewig en onselfsugtig te wees. Brendtro en Ness (in Brendtro *et al.*, 1990: 45) beklemtoon dat "troubled young people increase their sense of self-worth as they become committed to the positive valued of caring for others". Selye (in Brendtro *et al.*, 1990: 45) is van mening dat "if children learn to adopt the virtue of altruism, they become less self-centered and it helps them to cope with the stresses of life" (Horne, 2003: 88).

Lindelani het 'n komplekse probleem ten opsigte van morele opvoeding omrede dit 'n moeilike kliëntestelsel het. Buite die Plekke van Veiligheid het die leerders weinig reëls of grense waarbinne hulle beweeg. Die leerders vorm gewoonlik 'n subkultuur van hul eie. Hulle is gewoonlik geharde straatkinders wat geen verwysingsraamwerk soos 'n goeie gesinsverhouding of rolmodelle in gesinsverband het nie. Hierdie leerders het dus geen basis wat vir hulle neergelê is oor hoe om moreel op te tree nie (Bowers, 14 Augustus 2002, persoonlike gesprek).

In 'n onderhoud met mev Jantjies, Hoof Maatskaplike Hulpwerker en Projektkoördineërder, het dit duidelik geword dat die multidissiplinêre span die belangrikheid van morele opvoeding besef, maar as gevolg van die kort tydperk wat kinders by Plekke van Veiligheid opgeneem word en die kinders se onvermoë om tussen reg en verkeerd te onderskei en die apatiese houding van sommige maatskaplike hulpwerkers, kom morele opvoeding nie altyd tot sy reg nie.

Sodra 'n gebrek in een van die skakels van die multidissiplinêre span bestaan, kortwiek dit die hele proses en vind 'n holistiese benadering moeilik inslag. Die opvoedkundige herstelproses van die jong persoon wat in botsing met die gereg was en in die gemeenskap teruggeplaas word, benodig 'n ondersteuningstruktuur en ongelukkig is al die strukture nog nie in plek nie (Nilsson, 2000: 89). Ter aansluiting by hierdie uitgangspunt van Nilsson kan ek verwys na die afwendingsprogramme wat tans deur die National Institute for Crime Prevention and the Reintegration of Offenders (NICRO) bestuur word ter ondersteuning van inrigtings wat tans met persone in botsing met die gereg werk. NICRO volg 'n holistiese benadering wat insluit die slagoffer, oortreder, familie, professionele persone en die gemeenskap. NICRO bied ook herintegrasieprogramme aan deur berading, om die aanpassing van die oortreder in die gemeenskap te vergemaklik. NICRO bied ook opvoedkundige programme aan wat aangewend word as 'n voorkomingstrategie vir jeugdiges. Dit is om jeugdiges die gevolge en effek van hul verkeerde dade te help verstaan. Die afwendingsprogramme soos aangebied deur NICRO kan nie in isolasie plaasvind nie, maar moet in samewerking met die gemeenskap en die ouers verwerklik word. Hierdie inisiatiewe van NICRO ondersteun die morele opvoedingstaak van Plekke van Veiligheid.

Die Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdige (1996: 13-14) se beleidsaanbevelings is saamgevat in hul visie, naamlik dat kinders en jeugdige – soos reeds genoem – die land se kosbaarste bate is en dat hulle saam met hul gesinne as belangrik geag word en in staat is om by te dra tot ’n sorgsame en moreel gesonde gemeenskap. Dienste moet in geheel verander van kindgesentreerd na gesinsgesentreerd (Lerwick, 2002: 22). Ek stem saam met hierdie uitgangspunt van Lerwick. Alhoewel dit nie binne die bestek van my studie val nie, is die grootste uitdaging volgens my om morele opvoeding binne inrigtingsverband tot sy reg te laat kom om ouerlike betrokkenheid aan te moedig. Hamburg (1991) (in DeRoche *et al.*, 1998: 83) is van mening dat “... children are in a crisis because families are in a crisis”. ’n Aanbeveling is dat gemeenskaporganisasies ouers moet bemagtig, betrek en ondersteun deur toepaslike dienste daar te stel (DeRoche *et al.*, 1998: 81). In ’n poging om bogenoemde te laat realiseer, volgens mnr Arnolds, opvoeder by hierdie instelling (12 Oktober 2004, persoonlike gesprek) het Lindelani Plek van Veiligheid jaarliks ’n naweekbyeenkoms met die ouers van sodanige leerders. Die ouers, leerders en die multidissiplinêre span is almal betrokke by die aanbieding van die programme, omdat daar van die oortuiging uitgegaan word dat die ouers as primêre opvoeders ’n groot bydrae behoort te lewer tot ontwikkeling van hul kinders se morele lewe en die behoud daarvan. Hierdie positiewe benadering van genoemde inrigting verwys na die interaksie tussen gesinslede, die breër gemeenskap en ondersteuningsnetwerke om die kind in die proses van die vestiging van standhoudende waardes en norme te ondersteun.

### **4.3 EMPIRIESE STUDIE – HUIS ROSENDAL VEILIGHEIDSPLEK**

#### **4.3.1 Ligging**

Huis Rosendal is ’n Plek van Veiligheid wat kinders op die Wet van Kindersorg (no.74 van 1983) huisves en wat ek as deel van my empiriese ondersoek besoek het. Huis Rosendal is geleë op die Faure Ou Nasionale Pad. Omliggende gebiede sluit in Mfuleni, Khayelitsha, die Blue Downs Area en Macassar. Verder is dit geleë op die grense van die Oostenberg, Helderberg en Tygerberg munisipale gebied.

### 4.3.2 Agtergrond

Oorspronklik was die inrigting 'n ouetehuis wat ten volle deur die staat bestuur is. Huis Rosendal was eers bekend as die Faure Plek van Veiligheid en het amptelik in Januarie 1972 geopen en 40 kindersorgseuns en -meisies tussen die ouderdom van 6-17 is daar gehuisves. Hulle is deur die Kinderhof regoor Suid-Afrika daarheen verwys. Huis Rosendal het aanvanklik eers onder die vaandel van die Huis van Verteenwoordigers geval.

In 1996 het hierdie inrigting 40 kindersorgseuns tussen 6-17 jaar en 30 kindersorgmeisies en 10 verhoorafwagende meisies wat deur die kriminele hof verwys is, daar gehuisves. In 1998 het Huis Rosendal 40 kindersorgseuns en 40 kindersorgmeisies ingeneem. Tans word voorsiening gemaak vir 20 meisies en 20 seuns tussen die ouderdom van 13-17 jaar wat verwys word volgens die Kinderwet binne die Wes-Kaapse streek.

### 4.3.3 Kulturele agtergrond van leerders

Huis Rosendal aanvaar alle kinders wat plasing na aanleiding van Kinderwet 74/83 seksie 14 verlang, ongeag hul kulturele agtergrond. 85% van die toelatingsyfer weerspieël die tradisionele gekleurde Afrikaanssprekende gemeenskap met 'n Christelike agtergrond. Die personeel is 98% Afrikaanssprekend en 2% Xhosasprekend.

### 4.3.4 Sosiale agtergrond van leerders

Die sosiale agtergrond is soos volg:

- 80% van die leerders is onsuksesvolle aanneemaansoeke of aanneemplasinge,
- 70% van die leerders kom uit enkelouerskaphuishoudings,
- 80% van die seuns was op 'n stadium betrokke by kriminele aktiwiteite,
- 50% van die kinders is op 'n stadium mishandel en 'n groot persentasie het al met dwelms geëksperimenteer,

- 80% van die leerders het geweier om voor toelating 'n skool by te woon en 10% dros gewoonlik van die inrigtingskool,
- By baie van die leerders is daar 'n afwesigheid van 'n ouerlike of vaderfiguur.

#### 4.3.5 Morele opvoedingsprogramme

Huis Rosendal het 'n goed gedefinieerde visie, missie en waardestelsel waarop syl morele opvoeding ten opsigte van die kind gegrond word. Dit behels die volgende:

- Visie: om die kind op te voed om 'n positiewe bydrae tot 'n selfstandige gemeenskap te lewer
- Selfstandige gemeenskap
- Missie:
  - 1) Om kwaliteitsorg aan kinders te voorsien deur hul regte, verantwoordelikhede en welstand te bevorder,
  - 2) Waardes te vestig,
  - 3) Die personeel is toegewyd om:
    - Menslike lewe van waarde te ag,
    - Professioneel op te tree,
    - Regverdig op te tree teenoor die kinders en 'n kwaliteitsdiens te lewer.

Volgens die Hoof Maatskaplike Werkster (mev Fledermaus, 17 Mei 2002, persoonlike gesprek) word die volgende pogings as deel van hul opvoedingsprogram aangewend om leerders moreel op te voed. Daar word gereeld groepwerksessies, groepraatjies en rolspel gehou wat hoofsaaklik konsentreer op die kind se regte. Die verantwoordelikheid wat die kind aan die dag moet lê om aanvaarbare gedrag te openbaar, word ook sterk beklemtoon. Drama word ook gebruik as 'n metode waar die kinders gesamentlik met die personeel aspekte soos wedersydse respek, beskerming van eiendom en waardering van vriende bespreek. 'n Geregistreerde verpleegster is tot die beskikking van die kinders om hulle van seksopvoeding te voorsien.

Volgens mev Fledermaus (17 Mei 2002, persoonlike gesprek) is Huis Rosendal nie in staat om die volle verantwoordelikheid van morele opvoeding van sy leerders sinvol te hanteer en om die kind die geleentheid te bied om selfstandige standhoudende waardes te vorm en te handhaaf nie, omdat nie al die personeellede bemagtig is om hierdie taak te verrig nie. Die redes wat daarvoor aangevoer word, is hul ouderdom en lae skolastiese kwalifikasie. Transformasie by die volwassenes is volgens haar 'n groot uitdaging. Die waarde-uitklaringsmetode is volgens haar die rede waarom die kind binne die gemeenskap negatiewe waardes aangehang het. Die kind het struktuur en sterk leiding nodig.

Mnr Martin, Inrigtingshoof by Huis Rosendal (7 Junie 2002, persoonlike gesprek) het sy tevredenheid uitgespreek op die wyse waarop die multidissiplinêre span morele opvoeding binne inrigtingsverband aanspreek. Die skool wat op daardie stadium deur die Wes- Kaapse Onderwysdepartement bestuur is, gee sy volle samewerking in hierdie verband. Groot klem word volgens hom gelê op die verwesenliking van die ideaal van 'n moreel opgevoede jong mens. Ter aansluiting by mnr Martin (7 Junie 2002, persoonlike gesprek) bevestig mev. Fledermaus dat morele opvoeding deur alle lede van die multidissiplinêre span as 'n noodsaaklikheid beskou word, omdat elke lid van die span die verantwoordelikheid aan die dag moet lê om vergaderings drie keer per week by te woon, waar programme wat afgehandel is, geëvalueer word.

Morele opvoeding vorm 'n belangrike komponent van die rehabilitasieprogram, omdat dit die fondament is waarop alles gebou word (Fledermaus, 17 Mei 2002, persoonlike gesprek). Die geleentheid waar elke lid van die span drie keer per week vergader om die programme wat gedoen is te evalueer, bied die geleentheid dat morele opvoeding konsekwent en doelgerig plaasvind in 'n poging om 'n moreel verantwoordbare jeugdige die gemeenskap in te stuur.

Volgens mnr Hoffmeester – op daardie stadium skoolhoof by Huis Rosendal (7 Junie 2002, persoonlike gesprek) – word die volgende pogings as deel van die skool se opvoedingsprogram aangewend om leerders moreel op te voed:

- Motiveringsprekers

- Godsdien
- Lewensoriëntering as 'n leerarea
- Opvoeders as positiewe rolmodelle
- Basiese een-tot-een geselsies.

Morele opvoeding word deur sowel die opvoeders as deur die ander rolspelers in die kind se lewe binne die inrigting as 'n noodsaaklikheid beskou, omdat die kind uit haglike omstandighede kom, waar geen noemenswaardige morele beginsels aan hom/haar voorgehou word nie. Mnr Hoffmeester is van mening dat Plekke van Veiligheid nie in staat is om die volle verantwoordelikheid van morele opvoeding van sy leerders sinvol te kan hanteer nie, omdat die kind se tydsduur van verblyf minimaal is. Volgens hom berus die verantwoordelikheid ook op eksterne faktore en hy beklemtoon dat moreel-positiewe rolmodelle die deurslag sal gee ten opsigte van die kind se moraliteit.

#### **4.3.6 Respondente se menings ten opsigte van die perspektiewe op waardeopvoeding**

Ten opsigte van die kognitiewe ontwikkelingsbenadering van Kohlberg was die respondente van mening dat die leerders juis as gevolg van 'n gebrek aan eerlikheid, integriteit en eerbied vir die lewe uit die samelewing verwyder is. Morele besinning en denke by hierdie leerders lei nie noodwendig tot sosiaal aanvaarbare morele gedrag nie. Daar word algemeen aanvaar dat hierdie benadering nie effektief binne die Plek van Veiligheid opset verwerklik kan word nie, omrede die leerders oor die algemeen nie kognitief en moreel gesofistikeerd is nie. Respondente was ook van mening dat aangesien sodanige leerders nie vir 'n lang tydperk by 'n Plek van Veiligheid opgeneem word nie, hierdie benadering nie effektief deurgevoer kan word nie.

Die multidissiplinêre span by Huis Rosendal en Lindelani was egter van mening dat die benadering van groot belang is, omdat dit die kind uit die strafregstelsel kan hou. Volgens hulle behoort morele besinning en nadenke aangemoedig te word, ten einde die kind in staat te stel om aanvaarbare waardeoordele en besluite te maak.

Binne die konteks van Plekke van Veiligheidskole word baie waarde geheg aan die karakteropvoedingsbenadering. My mening is dat vaslegging of vestiging van waardes alreeds op 'n vroeë stadium van 'n kind se ontwikkeling behoort plaas te vind. Ten spyte van die leemte wat daar in hierdie verband bestaan, is my persoonlike ondervinding dat die multidissiplinêre span by Plekke van Veiligheid in hul opvoedingsprogramme van watter aard ook al, spesifiek klem lê op die gesonde ontwikkeling van die leerder se karakter. Plekke van Veiligheid beskou dit dan ook van kardinale belang dat daar sterk klem gelê moet word op karakteropvoeding. Die individue wat ek in hierdie ondersoek betrek het, het dit as die belangrikste komponent in hul intervensieprogram beskou. Volgens die respondente kan 'n karakteropvoedingsprogram doeltreffend binne die Plek van Veiligheidsopset geïmplementeer word. Die rolspelers behoort ingelig te word met betrekking tot die behoefte van die program en die konsensus wat bereik moet word in terme van die waardes wat vasgelê moet word. Karakteropvoedingsaktiwiteite moet regdeur die skool en klaskamerpraktyke en -prosesse geïnkorporeer word. In karakteropvoeding is dit die skool – en in hierdie verband die bepaalde inrigtings en die gemeenskap – se pogings om leerders op te voed om moreel en sosiaal geletterd te word.

Na my mening kan karakteropvoeding 'n enorme bydrae lewer tot die normale funksionering van ons gemeenskap en die akademiese prestasie van die leerders by Plekke van Veiligheidskole. Indien hierdie leerders 'n sterk karakter ontwikkel, sal hulle groter selfvertroue aan die dag lê en meer positief met mekaar kommunikeer. Dit sal noodwendig daartoe aanleiding gee dat hulle gemakliker met hul opvoeders sal omgaan, wat myns insiens hul akademiese prestasie sal bevorder. Laasgenoemde is bemoedigend, gesien in die lig dat hierdie leerders 'n geweldige leeragterstand openbaar.

Die lede van die multidissiplinêre span by die betrokke instellings was van mening dat die waarde-uitklaringsbenadering nie binne die Plek van Veiligheid konteks aangemoedig moet word nie. Hulle is van mening dat leerders juis opgeneem is by 'n Plek van Veiligheid op grond daarvan dat die bevrediging van hul eie begeertes en persoonlike vryheid hulle met die gereg laat bots het. Ek deel voorgenoemde sentiment. Die feit dat ouers as primêre opvoeders dikwels nie meer hul plig as



morele opvoeders tuis nakom nie, positiewe morele rolmodelle in die media en die samelewing al hoe minder word, word die opvoeder se plig as morele opvoeder al hoe meer deurslaggewend. Opvoeders moet deur hul onderrig waardes soos integriteit, eerlikheid, hardwerkendheid en regverdigheid by leerders vestig. Die opvoeder, maatskaplike, maatskaplike hulpwerker en die multidissiplinêre span betrokke by die lewe van die leerders se taak sal wees om hulle te help om veilig en gemaklik te voel oor hul keuses en ook om hulle aan te moedig om die gaping tussen die waardes wat hulle kies en hul optrede te vernou. Damon spreek hom as volg oor voorgenoemde uit “Without an objective moral referent beyond themselves, children cannot acquire a stable sense of right and wrong” (Damon, 1991: 17).

Kilpatrick (1993: 86) wys daarop dat die benadering van die veronderstelling uitgaan dat waardes soos eerlikheid, integriteit en eerbied vir lewe reeds by leerders gevestig is.

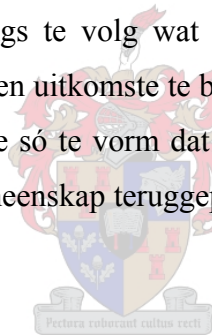
By Plekke van Veiligheid is die situasie dat leerders juis as gevolg van ’n gebrek aan eerlikheid, integriteit en geen respek vir die lewe uit die samelewing verwyder is. Morele besinning en denke by hierdie leerders lei nie noodwendig tot sosiaal aanvaarbare gedrag nie. Die waarde-uitklaringsbenadering het ’n negatiewe impak op die verwesenliking van ’n demokrasie en die ontwikkeling van ’n moreel volwasse leerder, omdat die leerder se eie oortuiging, hoe onaanvaarbaar dit ook mag wees, van waarde geskat word.

Individue betrokke by die twee inrigtings ter sprake in my studie het aangetoon dat hulle sterk klem lê op die konsiderasiemodel in hul groepwerksessies. Die leerders, maatskaplike werkers en die multidissiplinêre span wat ’n invloed op die kind se lewe uitoefen, lewer hul insae in hierdie sessies en die leerders word voortdurend aangemoedig om bedagsaam teenoor mekaar op te tree. Die werksessies skep vir die leerders die geleentheid om struikelblokke wat in die weg van die verwesenliking van hierdie ideaal staan, aan te spreek en oplossings daarvoor te vind. Dit moet vir die leerders in die Jeugregstelsel duidelik wees dat daar vir hulle omgee word en dat die foute wat hulle gemaak het, ’n leerervaring op hul pad vorentoe moet wees. Dit is daarom belangrik dat die stelsel sodanige leerders voortdurend moet laat verstaan dat daar vir hulle omgee word, maar ook dat dit ’n wedersydse handeling moet wees.

Soos reeds genoem, kan hierdie ideaal binne inrigtingsverband verweselik word deur groepwerksessies, kurrikulêre sowel as buitekurrikulêre aktiwiteite en programme, wat aan leerders die geleentheid te bied om 'n gedragspatroon van opregte omgee vir hulself en ander te kan ontwikkel.

Opvoeders het met betrekking tot die perspektief van waardeopvoeding aangedui dat daar genoegsame rolmodelle by Lindelani bestaan, maar dat die leerders nog die leiding en motivering nodig het om die belangrikheid van bedagsaamheid vir ander te begryp.

'n Ander opvoeder het aangedui dat hy die karakteropvoedingsmodel en die kognitiewe ontwikkelingsbenadering by Lindelani gekombineer en toegepas wil sien. Geleentede moet ook deur die opvoeder geskep word om morele kwessies te bespreek en met die leerder se insae te probeer oplos. Leerders moet dan ook sodanig gelei word om sekere denkrigtings te volg wat 'n positiewe invloed op hulle sal uitoefen om sodoende oplossings en uitkomst te bereik. Volgens die opvoeders word daar gepoog om leerders se denke só te vorm dat hulle basiese morele situasies kan hanteer. Wanneer hulle in die gemeenskap teruggeplaas word, sal dit die leerders help om sosiaal te kan oorleef.



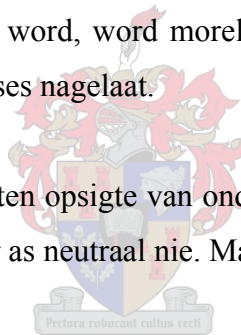
#### **4.4 RESULTATE VAN ONDERSOEK**

My navorsingsvraag handel oor die morele opvoeding van leerders by Plekke van Veiligheid. Uit my situasie-analise is dit duidelik dat die grootste struikelblok vir die doeltreffende toepassing van morele opvoeding by die Plekke van Veiligheid die volgende blyk te wees. Plekke van Veiligheid het oor die algemeen 'n komplekse probleem ten opsigte van morele opvoeding, omdat hulle 'n moeilike kliëntestelsel het. Die leerders het weinig grense waarbinne hulle beweeg en vorm gewoonlik 'n subkultuur op hul eie. Die leerders is gewoonlik geharde straatkinders wat geen verwysingsraamwerk soos goeie gesinsverhouding of rolmodelle binne gesinsverband het nie. Die leerders word ook maklik beïnvloed deur die groep waarvan hulle deel is. Die groep verskaf die sekuriteit, gebondenheid en aanvaarding aan die leerder wat hom in direkte konflik bring met die morele waardes wat by die skool aan hom oorgedra word. Bogenoemde problematiek inaggenome, is dit ook vir my duidelik

dat daar tuis geen of 'n beperkte basis vir die leerders neergelê word hoe om moreel op te tree.

Menings is gehuldig waarom die inrigtings nie altyd heeltemal in staat is om die verantwoordelikheid van morele opvoeding van sy leerders sinvol te hanteer om die kinders die geleentheid te bied om selfstandige waardes te vorm en te handhaaf nie. Die redes wat aangevoer was, is omdat nie al die personeellede bemagtig is om hierdie taak te verrig nie, as gevolg van hul lae skolastiese kwalifikasie. Daar kan dus van die veronderstelling uitgegaan word dat nie al die lede van die multidissiplinêre span genoegsaam opgelei is om die verantwoordelikheid van morele opvoeding aan sodanige leerders effektief te kan hanteer nie. Die noodsaaklikheid van morele opvoeding word ook nie altyd deur al die lede van die multidissiplinêre span as 'n prioriteit beskou nie. As gevolg van die moeilike omstandighede waaronder die span soms werk, soos leerders wat oneerbiedig is en die waardes van die groep waarvan hulle deel is, as belangriker geag word, word morele opvoeding van die leerders as deel van hul totale opvoedingsproses nagelaat.

Ek wil kortliks sekere uitdagings ten opsigte van onderhoude bespreek. Eerstens sien ek nie die posisie van die navorser as neutraal nie. May (2002: 2) stel dit as volg:



“Particular ideas of neutrality, such as the maintenance of objectivity through positioning the researcher as nothing but a passive instrument of data collection, are now exposed as falsehoods that seek to mask the realities of the research process. The knower (as researcher) is now implicated in the construction of the known (the dynamics and content of society and social relations).”

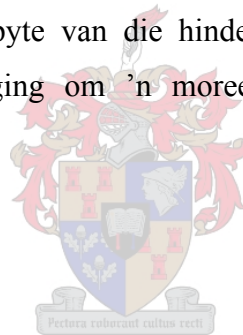
Tweedens aanvaar ek daar is 'n magsverhouding tussen die navorser en die mense wat wie onderhoude gevoer word. Reynolds (2002: 303) stel dit so:

“Power relations exist between the researcher and the research participant are in a constant state of flux because each of them moves to occupy a position of power and authority during the interview. At a very basic level, power may be vested with the

researcher in terms of the design, implementation and the final reporting. However, the research participant also exercises power in terms of actively selecting the information they will make available to the researcher during the interview.”

Die twee aspekte, soos bespreek, kon ’n invloed gehad het op die data wat beskikbaar gestel is, maar dit het nie verhoed dat onderhoude wel gevoer is nie. Die data wat voorsien is, het my wel in staat gestel om morele opvoeding by Plekke van Veiligheid te kan navors.

Ek kan dus tot die gevolgtrekking kom dat my navorsingsvraag nie ten volle beantwoord is nie. Die rede hiervoor is die struikelblokke, soos reeds genoem, wat die doeltreffende toepassing van morele opvoeding aan leerders by Plekke van Veiligheid kniehalter. Uit my situasie-analise was dit duidelik dat die oorgrote meerderheid van die multidissiplinêre span ten spyte van die hindernisse morele opvoeding as ’n prioriteit beskou het in ’n poging om ’n moreel verantwoordbare leerder die gemeenskap in te stuur.



#### 4.5 AANBEVELINGS

My aanbevelings, in die lig van my navorsingsvraag, is dat:

1. Die Plekke van Veiligheidskole met die beskikbare bronne en kundiges tot hul beskikking, die jeugoortreder se kennis en begrip van die konsepte, norme, waardes, sedelikheid, respek, moraliteit, en wette behoort te bevorder.

In lewensvaardigheidsprogramme vir jeugoortreders moet onderwerpe soos misdaadvoorkoming, selfkonsep, selfbeeld, selfhandhawende gedrag, besluitneming, probleemoplossingsvaardighede, konflikthantering, en positiewe ouer-kind verhoudings ingesluit word. Die programme moet dus gemik wees op gedragsmodifikasie en heraanpassing in die gemeenskap wanneer die jongpersoon in botsing met die gereg se termyn by ’n Plek van Veiligheid verstreke is.

2. Wanneer die jong persoon in botsing met die gereg in die gemeenskap teruggeplaas word, moet daar 'n ondersteuningstruktuur vir hom/haar wees, en volgens my is dit die die skool, kerk, ouers en die gemeenskap.

Die daarstel van behoeftegerigte onderwysprogramme om kennis, vaardighede en gesindhede oor te dra wat noodsaaklik is vir 'n beroepsgerigte lewe ná vrylating is ononderhandelbaar. Dit moet gerugsteun word deur weerbaarheidsprogramme wat selfdisipline, verantwoordelikheid, agting vir die medemens en die skep en herskep van 'n kreatiewe en rekreatiewe (soos sport en ontspanning) leefwyse ten doel het. Die ideaal is dat leerders lewensvaardighede sal verwerf ten einde 'n sinvolle en harmonieuse voortsetting van hul lewe te laat verwerklik. Die leerder moet bepaalde vaardighede, waardestelsel en ingesteldhede verwerf om sy/haar plek suksesvol, effektief en met waardigheid in die samelewing in te neem. Die leerder moet 'n gevoel van eiewaarde binne die sosiale konteks ontwikkel en positiewe gevoelens as persoon teenoor hom/haarself koester. Die leerder se ontoereikende lees, skryf en syfervaardighede moet nie sy/haar produktiwiteit, sekuriteit en geleenthede in sy/haar wêreld beperk nie. Geletterdheid moet dus as sleutel dien tot die verbetering van die individu se samelewing- en werksituasie. Daar moet gefokus word op die veranderingsmodel wat berus op die aanname dat gedrag aangeleer is en dat alternatiewe positiewe gedragswyses aangeleer kan word. Hierdie beginsel het suksesvolle korttermynresultate, maar die langtermynresultate is nie altyd so gunstig nie. In hierdie verband verrig nie-regeringsorganisasies soos NICRO (National Institute for Crime Prevention and Rehabilitation) waardevolle werk om te keer dat leerders nie herhaaldelik in die kriminele regstelsel opgeneem word nie.

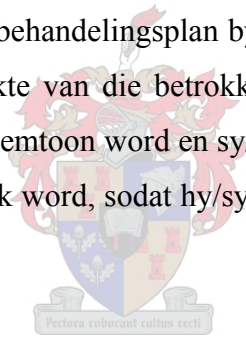
3. Die kognitiewe teorie wat veronderstel dat die mens oor die vermoë beskik om deur middel van sy/haar denke sy/haar gedrag te verander en te beheer, moet beklemtoon word in die opvoedingsprogramme by Plekke van Veiligheid.

Die jeugoortreder se lewensvaardighede moet ontwikkel word ten einde die daaglikse probleme en take waarmee hy/sy gekonfronteer word, suksesvol te kan hanteer. 'n Lewensvaardighedsprogram as intervensiemodel moet aanvaar word en indien dit reeds geïmplementeer word by die inrigtings, moet dit verfyn en

konsekwent toegepas word. Opvoeders, asook die multidissiplinêre span, by Plekke van Veiligheid moet kennis en insig rakende die hantering van groepsdinamika asook die behoeftes en eienskappe van die jeugoordreder as verdere vereiste hê (Howes, 1993: 374 ).

4. Daar moet veral ook klem gelê word dat opvoeding met betrekking tot hierdie leerders totaliteitsgerig moet wees, sodat die leerders tot fisieke, sosiale, emosionele, intellektuele en geestelike volwassenheid gelei sal word.

'n Terapeutiese klimaat moet ten alle tye geskep word, waarin die pedagogiese en moreel verwaarloosde kind die nodige stimulasie sal ontvang. Hierdie leerder se selfbeeld moet kan gedy om aan hom/haar in staat te stel om selfstandige keuses te maak en besluite te neem. Die leerder moet ook aangemoedig word om op 'n gesonde wyse sy/haar vrye tyd te benut, sodat die herinskakeling by die groter gemeenskap minder traumaties kan wees. Die behandelingsplan by Plekke van Veiligheid behoort deurgaans op die positiewe aspekte van die betrokke kind te fokus. Die leerder se sterkpunte en vordering moet beklemtoon word en sy/haar positiewe eienskappe moet afsonderlik met hom/haar bespreek word, sodat hy/sy self weet waartoe hy/sy in staat is.



5. In die lig van die enorme werklading van die maatskaplike werkers, moet gepoog word dat die rekonstruksiedienste nie in aparte kompartemente geskied nie, maar dat dit ouer- en kindgerig sal wees.

Die multidissiplinêre span moet die leerders so spoedig moontlik hul morele verantwoordelikheid binne die gemeenskap laat besef. Dit sluit in die reg tot geleentheid tot opvoeding waar die leerders moreel kan ontwikkel en sorg en respek teenoor ander demonstreer. Leerders se ontwikkeling moet ook nie gestrem word nie, en jong kinders en hul gesinne moet volle deelname hê in besluitnemingsprosesse en programme. Daar moet in die opvoedingsprogramme sterk klem gelê word op die emosionele, sosiale en gedragsbehoefte, sodat jongmense kwaliteitsinteraksies kan voer, positiewe verhoudings kan handhaaf en individueel kan groei. In die proses behoort jongmense voorsien te word van die nodige ondersteuning wat hulle in staat sal stel om konstruktiewe en effektiewe sosiale gedrag te openbaar. Hierdie leerders

moet gehelp word om self hul sterkpunte te identifiseer en om vaardighede aan te leer sodat hulle 'n gevoel van bemeestering kan ontwikkel.

#### 4.6 SAMEVATTING

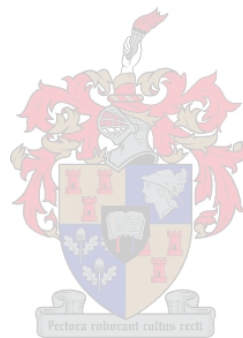
Ons dra kennis van die morele verval van ons samelewing deur die herhaalde oproepe deur ons leiers vir die morele herstel van ons nasie. Die klem word veral gelê op ons jeugdige wat hulle skuldig maak aan misdadige gedrag. In hierdie verband het ons land, nadat dit 'n demokrasie geword het, die uitdagings aanvaar ten opsigte van kinders wat in botsing met die gereg is, deur wetgewing te herformuleer ten voordeel van sulke kinders. Dit het aanleiding gegee tot die ontstaan van die Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdige (IMK). Hierdie Komitee het die leiding geneem in die opstel van planne vir die heropname van kinders in botsing met die gereg in hul onderskeie gemeenskappe.

Plekke van Veiligheid – en dan ook die inrigtings waar ek my empiriese ondersoek onderneem het – poog om aan die voorgeskrewe standarde te voldoen, alhoewel hulle ook leemtes geïdentifiseer het in die doeltreffende uitvoering van hul verantwoordelikhede. Ek verwys na enkeles wat in my ondersoek duidelik na vore gekom het. Die multidissiplinêre span besef nie almal die verantwoordelikheid van morele opvoeding aan sodanige leerders nie. Die leerders kom soms in opstand teen nuwe programme en word soms negatief beïnvloed deur die groep waarvan hul deel is. Die leerders het soms nie 'n goeie verwysingsraamwerk soos 'n gesonde gesinsverhouding of rolmodelle binne gesinsverband nie. Daar is dus nie vir hulle 'n basis neergelê hoe om moreel op te tree nie. Met bogenoemde in aggenome, is dit 'n uiters moeilike taak vir personeellede wat dit van waarde ag, om morele opvoeding effektief toe te pas.

Die opvoedkundige komponent spreek morele opvoeding deur middel van hul lewensopvoedingsprogramme aan wat deel van die kurrikulum uitmaak. 'n Alternatief wat deur baie van die opvoeders en Kinder- en Jeugsorgwerkers van waarde geag word, is om self morele voorbeelde vir hierdie leerders te wees. Morele opvoeding by van een van die inrigtings vind plaas deur lewensvaardighedsprogramme, informele ventileringsessies, klimaatvergaderings,

groepsessies en individuele sessies. Die maatskaplike werkers se hulpverleningsprogramme is ook gebaseer op die aanleer van probleemoplossingsvaardighede, aangesien die jeugmisdadiger oor swak probleemoplossingsvermoëns beskik.

My mening is dat ten spyte van enkele struikelblokke, baie in hierdie verband verrig word om 'n moreel verantwoordbare leerder in die gemeenskap te stuur.





## HOOFSTUK 5

### NARRATIEWE BESINNING OP MY STUDIE

#### 5.1 INLEIDING

In hierdie finale hoofstuk besin ek oor my belangstelling in hierdie spesifieke navorsingsveld. Ek sal ook redes aanvoer waarom die spesifieke navorsingsmetode en navorsingsmetodologie gebruik is. Ek lê ook klem op die leemtes en uitdagings wat kenmerkend was my studie en bespreek ook moontlikhede vir verdere ondersoek.

Die belangrikste rede vir my belangstelling in morele opvoeding aan leerders binne die konteks van Plekke van Veiligheid in Wes-Kaapland was my kontak met hierdie leerders as maatskaplike hulpwerker en opvoeder. Ek het ondervind dat hierdie leerders gewoonlik kennis van morele gedrag het, dat baie van hierdie leerders presies 'n idee het wat as reg en verkeerd in die samelewing gedefinieer word, maar wanneer dit by hul eie gedrag kom, oefen hierdie kennis geen invloed op hul gedrag uit nie. My ontugtering was dat kinders wat ek as vyfjarige versorg het toe die inrigting nog kinders onder die Kindersorgwet (Wet no. 74 van 1983) gehuisves het, nou as jongmense onder die Strafproseswet (dus verhoorafwagting) nog steeds in die stelsel was. My vrees was dat hulle al dieper in die kriminele regstelsel opgeneem sou word.

Navorsingsresultate van NICRO toon egter dat die residivismesyfer onder jeugdige aan die afneem is, as gevolg van die samewerkingsooreenkoms tussen bogenoemde organisasie en Plekke van Veiligheid. Ten spyte van NICRO se resultate is ek van mening dat nog te veel kinders by ons Plekke van Veiligheid opgeneem word. Die aanduiding is duidelik dat die plekke altyd vol is. Ek het om hierdie rede ondersoek gaan instel tot watter mate die multidissiplinêre span by Plekke van Veiligheid morele opvoeding as 'n noodsaaklikheid beskou om hierdie tendens van kinders wat gedurig in botsing met die gereg is, tot 'n mate uit te skakel, sodat hierdie leerders hul regmatige plek in die samelewing kan inneem, deur standhoudende norme en waardes te vorm en te handhaaf. Deur my

studie sou ek graag wou hê dat die multidissiplinêre span by Plekke van Veiligheid, ten spyte van die leemtes wat aangedui is in my ondersoek, morele opvoeding aan hierdie leerders met erns sal bejeën ten einde hul situasie te verbeter.

## 5.2 METODE EN METODOLOGIE

Die navorsingsmetode wat ek in hierdie studie gebruik het en wat ek as die mees geskikte beskou het om my navorsing uit te voer, is konseptuele analise. Ek het hierdie metode gebruik omdat dit onlosmaaklik verbind is tot die sosiale lewe van 'n groep en dit is 'n noodsaaklike voorvereiste om ander filosofiese vrae te beantwoord. Die analisering van 'n konsep stel ons ook in staat om te sien hoe die konsep verbind is met ander konsepte, maar ook die sosiale lewe wat bestaan uit 'n netwerk van onderlinge opvattinge (Hirst & Peters, 1998: 33, 36).

Konseptuele analise is 'n analitiese en teoretiese hulpmiddel wat gebruik word in die Filosofie van die Opvoedkunde waar konsepte verstaan word in verhouding met ander konsepte (Van Wyk, 2004: 29). Ek het dus van hierdie metode gebruik gemaak om die konsep “morele opvoeding” na te vors, in 'n poging om tot 'n beter begrip van hierdie konsep te kom.

Die navorsingsmetodologie wat ek toepaslik vir my studie gevind het, was interpretivisme. Een van die belangrikste aspekte van die interpretivisme behels die interpretasie van sosiale gebeure. Onlangse teorieë kyk na hierdie metodologie deur die lens van die kritiese hermeneutiek. Die term “hermeneutiek” verteenwoordig drie betekenis, naamlik om iets eksplisiet te maak (uitdrukking te gee), om iets openbaar te maak (te verduidelik) en om dit te verklaar (te interpreteer) volgens Van Wyk (2004: 26). Ek hoop dat ek daarin kon slaag om aan voorgenoemde in my studie betekenis te kon gee.

Volgens Kotze (2004: 14) behels die derde dimensie van Habermas se kritiese teorie die organisering van aksie, wat voorstel dat die kommunikatiewe interaksie tussen leerder en opvoeder behoort te lei tot nuwe kennis wat stelselmatig beliggaam word in die proses van verandering. Daar word dus nie

net daarvoor gepraat nie, maar iets word daaraan gedoen; daar word opgetree (Kotze, 2004: 14). In my ondersoek het ek gevind dat die oorgrote meerderheid van die multidissiplinêre span by Veiligheidsplekke uitvoering gee aan kommunikatiewe interaksie.

Die perspektiewe op waardeopvoeding wat ek identifiseer as belangrik in die morele opvoedingsproses by Plekke van Veiligheid, het ek dan ook uit die literatuur krities benader, sodat opvoeders van die voordele sowel as die nadele daaraan verbonde, bewus kan wees.

Ek het my ook gewend tot kwalitatiewe navorsing omdat dit op sosiaal gebaseerde omstandighedsaksies en die gevolge daarvan konsentreer. Die sosiologiese oog fokus op die interaksie tussen struktuur en aksie. Die klem van hierdie metodologie is hoe mense deel is van 'n groter sosiale en kulturele konteks, en die aktiewe deelname om die wêreld waarvan die individu deel is, te help vorm (Gerson & Horowitz, 2002: 203). Kwalitatiewe navorsing behels dus direkte bemoeienis met die wêreld, hetsy in die vorm van die daaglikse verloop van die lewe of interaksies met 'n geselekteerde groep. Die kwalitatiewe benadering gee spesifiek aandag aan dinamiese prosesse en streef daarin om nuwe konsepte te ontdek en te ontwikkel (Gerson & Horowitz, 2002: 199). Ek ag dit van belang dat die leerders in hierdie studie 'n besef sal ontwikkel dat hulle deel is van 'n breër sosiale en kulturele konteks en dat hul positiewe deelname in die gemeenskap waarvan hulle deel is, 'n bydraende rol kan speel om 'n aanvaarbare gemeenskapslewe te help vorm waarna so baie streef.

### **5.3 AKADEMIESE SKRYFWERK**

Een van die grootste uitdagings ten opsigte van my studie was dat ek nie die vertrouwe gehad het om die idees wat ek gevorm het, semanties te artikuleer sodat dit akademies aanvaarbaar was nie. My studieleiers, dr Van Wyk en dr De Klerk, het my herhaaldelik daarop gewys dat ek net feite dokumenteer, maar dat ek my stem nêrens laat geld nie. Ek het verskeie Meesterstesisse en Doktorale proefskrifte geraadpleeg in 'n poging om myself te vergewis hoe om my skrywe te benader. Die boek *Rethinking Critical Theory and Qualitative Research* deur Kincheloe en McLaren, aanbeveel

deur dr Van Wyk, het my in staat gestel om presies te weet wat my navorsingsmetode en navorsingsmetodologie behels. Vertroud met voorgenoemde konsepte, kon ek my studie met alle erns aanpak. Sy doktorale proefskrif was die keerpunt, want dit het my konseptueel bewus gemaak van navorsingsmetode en metodologie. Dit het my dan ook gemotiveer en die selfvertroue gegee om werklik te begin skryf. Ek was nou in staat om my werk teoreties te begrond.

#### **5.4 LEEMTES EN UITDAGINGS**

'n Aanhaling in Die Burger van 16 Augustus 2005 dat ondervinding 'n harde leermeester is omdat dit eers die toets gee en die les daarna, het die ou wysheid net weer herbevestig dat ware leer gebaseer is op doen. In die praktyk beteken dit dat navorsingsteorieë wat in die klas en werksinkels geleer word, werklik getoets word wanneer dit in die praktyk toegepas moet word.

Silverman (2004: 2) is van mening dat hy min tyd het vir die konvensionele metode waar daar eers 'n "oorsig van die literatuur" is, dan die inwin van data en daarna 'n paniekbevange situasie waar studente sukkel om hul data te analiseer. Ek is van mening dat daar nie genoeg voorbereidende werksinkels aangebied is wat my genoegsaam voorberei het om navorsing op my eie aan te pak nie. Die vermoë om data te analiseer, is volgens my baie meer werd as bloot 'n opskrywe van teorieë van vroeë werke.

Die gekose onderwerp is 'n interessante en relevante studieveld. Dit was aan die begin moeilik om die nodige inligting van die inrigtings te bekom, deels as gevolg van die respondente wat van mening was dat die inrigting noodwendig "expose" of oopgevelek sal word.

'n Ander probleem was om die gekose groep waarop navorsing gedoen is, te oortuig van die waarde wat die studie vir die leerders by Plekke van Veiligheid kan inhou. Ek kon ook nie toestemming van die Inrigtingshoofde verkry om onderhoude met die leerders te voer nie. Die Kinderwet beskerm die leerders in hierdie verband.

## 5.5 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE ONDERSOEK

Met my ondersoek na die morele opvoedingsinisiatiewe by Plekke van Veiligheid het ek gevind dat daar heelwat moontlikhede is wat verder ondersoek kan word. Soos my studie momentum begin aanneem het, was ek gekonfronteer met soveel vrae wat heeltemal buite die fokus van my studie geval het. My mening of my oortuiging is dat 'n kind vanaf 'n vroeë ouderdom binne gesinsverband moreel opgevoed behoort te word. Wanneer 'n leerder in 'n Plek van Veiligheid opgeneem word en daardie basis is nie gelê nie, is dit 'n moeilike opgawe wat aan die multidissiplinêre span gestel word. Ten spyte van die erns waarmee hierdie opvoedingstaak aangepak word, ontstaan die vraag of die leerder moreel opgewasse is om die negatiewe invloede wat kenmerkend is van sy/haar milieu die hoof te bied die dag van vrylating. Watter pogings kan dus aangewend word om die milieu te transformeer sodat dit 'n sosiaal aanvaarbare omgewing vir hierdie leerders kan skep en hulle positief ondersteun?

'n Ander moontlikheid van ondersoek is om te bepaal of die multidissiplinêre span by Plekke van Veiligheid morele opvoedingsinisiatiewe met erns bejeën en die noodsaaklikheid daarvan besef.

'n Verdere moontlikheid uit die navorsing is die vraag of die strukture wat in die gemeenskap werksaam is, werklik doeltreffend toegepas word ter ondersteuning van sodanige leerder by vrylating.

## 5.6 SAMEVATTING

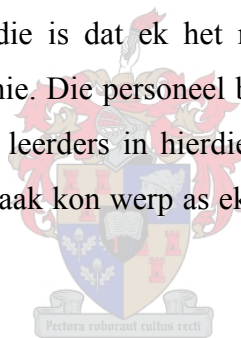
Hierdie studie toon dat morele opvoeding by Plekke van Veiligheid baie kompleks is, omdat sulke plekke 'n moeilike kliëntestelsel het. Leerders is gewoonlik geharde straatkinders sonder enige verwysingsraamwerk soos goeie gesinsverhouding of rolmodelle binne gesinsverband. Sulke leerders het ook 'n gebrek aan eerlikheid, integriteit en betoon geen respek teenoor ander mense nie.

Die empiriese studie toon dat die teorie en die praktyk versoenbaar is. Byvoorbeeld, die onderhoude met mense by die twee inrigtings het aangetoon dat hulle sterk klem lê op die konsiderasiemodel in hul werksessies. Volgens McPhail se

konsiderasiemodel leer ons morele waardes deur die waarneming van betekenisvolle persone in ons lewe se optrede teenoor individue met wie hulle in aanraking kom. Die primêre uitgangspunt van McPhail se konsiderasiemodel is dat morele opvoeding gesien word as allesomvattend van die totale persoonlikheid van 'n individu.

Is Plekke van Veiligheid werklik Plekke van Veiligheid? Mev Fledermaus het aangedui dat nie al personeellede bemagtig is om die taak van morele opvoeding te hanteer nie. Redes hiervoor is hul ouderdom en lae skolastiese kwalifikasie. Transformasie by die volwassenes is ook 'n groot uitdaging. Plekke van Veiligheid bied aan leerders wat geharde straatkinders is of uit gebroke huisgesinne kom, die geborgenheid, stabiliteit en sekuriteit wat in hul lewens of ouerhuis ontbreek. Daar word aan aspekte soos hul fisiese, emosionele en sielkundige behoeftes aandag geskenk. Hulle word ook opgevoed om tot verantwoordbare burgers te ontwikkel.

'n Groot leemte van hierdie studie is dat ek het nie toestemming gekry om ook onderhoude met leerders te voer nie. Die personeel by die Plekke van Veiligheid het aangevoer dat die Kinderwet die leerders in hierdie opsig beskerm. Hoewel ek dit verstaan, sou dit meer lig op die saak kon werp as ek die leerders wel sou kon betrek het.

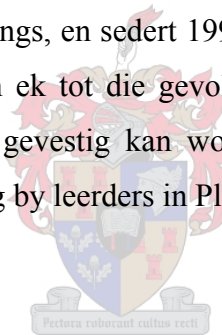


Na vrylating uit Plekke van Veiligheid word leerders weer teruggeplaas in die samelewing waarin ouers, die kerk, asook die skool, 'n belangrike rol speel. NICRO betrek wel die ouers in hul rehabilitasieprogram, maar in hierdie studie is nie gekyk na die rol van ouers, die kerk en die skool na vrylating nie. My aanbeveling in hierdie verband is dat meer mense betrokke moet raak by rehabilitasie. Myns insiens kan dit baie help om kinders by te staan om weer by die alledaagse lewe aan te pas.

Positiewe punte van hierdie studie is dat die onderhoude toon dat daar werklik gepoog word om kinders die nodige ondersteuning te gee om morele waardes te vestig. Soos reeds genoem, is personeel by Plekke van Veiligheid deeglik bewus van hulle eie tekortkominge en word daar daadwerklike pogings aangewend om wel 'n beter diens te kan verskaf.

Laastens, my navorsingsvraag handel oor die vermoë van Plekke van Veiligheid om morele opvoeding van leerders te bevorder. My gevolgtrekking is dat my navorsingsvraag nie ten volle beantwoord is nie. Soos reeds genoem, daar is struikelblokke wat die doeltreffende toepassing van morele opvoeding aan leerders by Plekke van Veiligheid kniehalter. Uit my situasie-analise was dit duidelik dat die oorgrote meerderheid van die multidissiplinêre span ten spyte van die hindernisse morele opvoeding as 'n prioriteit beskou in 'n poging om 'n moreel verantwoordbare leerder die gemeenskap in te stuur.

Hierdie studie toon duidelik dat daar wel leemtes is, maar dat daar ook in alle erns gepoog word om morele opvoeding te bevorder. Die meerderheid personeellede bejeën morele opvoeding met erns, alhoewel nie almal die noodsaaklikheid daarvan besef nie. Die leerders wat die waardes van die subgroep aanhang, bemoeilik egter die morele opvoedingstaak. As ons in ag neem dat Plekke van Veiligheid onder apartheid gedien het as strafinrigtings, en sedert 1994 as rehabilitasiesentrums met 'n behandelingsbenadering dien, kan ek tot die gevolgtrekking kom dat dit 'n ruk sal duur dat hierdie paradigmaskuif gevestig kan word. Dit kan moontlik lei tot die bevordering van morele opvoeding by leerders in Plekke van Veiligheid.



## BIBLIOGRAFIE

- Arnolds, F 2004. Persoonlike gesprek. 12 Oktober 2004.
- Bouma, RG 1991. *Aspekte van die selfkonsep van die meisie in die Kindersorgskool*. Ongepubliseerde MA-tesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Bowers, E 2002. Persoonlike gesprek. 7 Augustus 2002.
- Bowers, E 2002. Persoonlike gesprek. 14 Augustus 2002.
- Cloete, MGT & Conradie, H (Reds.) 1982. *Jeugmisdaad in skoolverband*. Pretoria: HAUM.
- Cochrane, D 1979. Prolegomena to Moral Education. In: DB Cochrane, CM Hamm & AC Kazepides (Eds.), *The Domain of Moral Education*. New York, NY: Paulist Press, 73-87.
- Coetzee, C 2005 [2003]. *Changes in the Education System that cater for Learners in Distress in the Western Cape Education Departement*. Electronic Article: [www.communitylawcentre.org.za/children/2003art40/vol5\\_no2\\_distress.php](http://www.communitylawcentre.org.za/children/2003art40/vol5_no2_distress.php), 1-3.
- Coetzee, CA 1992. *Psigologiese Kenmerke van Bedrukte Gekommitteerde Adolesente in Kindersorgskole*. Ongepubliseerde Doktorale Proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth.
- Cohen, L & Manion, L 1994. *Research Methods in Education*. 4<sup>th</sup> Ed. London & New York: Routledge.
- Damon, WT 1988. *The Moral Child Nurturing Children's Natural Moral Growth*. London: Collier & Macmillan.
- Damon, W & Colby, A 1996. Education and Moral Commitment. *Journal of Moral Education*, 25(1): 31-37.



D'Alessandro, AH 1996. Moral Education as an Historical, Political, Social Science. *Journal of Moral Education*, 25(1): 57-66.

De Jager, LJ 1996. *Die funksionering van die Vakkundige Werkgroep in 'n Kinderhuisskool*. Ongepubliseerde M-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

De Klerk, J 1999. *Nurturing Democratic Values Through Education. Perspektiewe op Waardeopvoeding*. Universiteit van Stellenbosch & Konrad Adenauer Stigting.

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

Department of Welfare 1998. Information Guide for Social Workers on the Practical Application of the Child Care Act 74 of 1983, as Amended and Regulations. *Role of the Social Worker*. Pretoria: Department of Welfare.

Department of Safety and Security 2000. *The Monthly Bulletin on Reported Crime in South Africa*. Pretoria: Department of Safety and Security.

DeRoche, EF & Williams, MM 1998. *Educating Hearts and Minds. A Comprehensive Character Education Framework*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Sage Publications.

De Wet, C 2002. *Die verband tussen gesinsorg en interpersoonlike skemas in adolessensie*. Ongepubliseerde Doktorale Proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Die Burger, 2005. *Gedagte van die dag*. 16 Augustus.

Die Interministeriële Komitee vir Kwesbare Jeugdiges 1996. [www.polity.org.za](http://www.polity.org.za).

Duncan, F 1979. Escapes from moral thinking. In: DB Cochrane, CM Hamm & AC Kazepides (Eds.), *The domain of moral education*. New York, NY: Paulist Press: USA, 7-16.

Du Plessis, PJ 1972. *Die Persoonlikheid van die ontspoorde Jeugdige. 'n Psigologiese-pedagogiese studie*. Ongepubliseerde Doktorale Proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Ferrara, ML 1992. *Group Counselling with Juvenile Delinquents: The Limit and Lead Approach*. Newbury Park: Sage Publications.

Fledermaus, C 2002. Persoonlike gesprek. 17 Mei 2002.

Gerson, K & Horowitz, R 2002. Observation and Interviewing. In: T May (Ed.), *Qualitative Research in Action*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 199-224.

Gildenhuis, M 2002. *Application of the Child Care Act in Respect of the Assessment and Sentencing of the Juvenile Offender*. Unpublished M-thesis in Social Work, University of Stellenbosch.

Glanz, L 1996. *The causes of crime in South Africa*. Paper presented at the Crimsa International Conference on Crime and Justice in the nineties. Pretoria (HSRC): UNISA.



Green, L 2004. Nurturing democratic virtues: educator's practices. *South African Journal of Education*, 24(4): 254-259.

Halstead, JM & Taylor, MJ 1996. *Values in Education and Education in Values*. London: The Falmer Press.

Halstead, JM & Taylor, MJ 2000. *The Development of Values, Attitudes and Personal Qualities: A Review of Recent Research*. Berkshire: NFER.

Haste, H 1996. Communitarianism: the Social Construction of Morality. *Journal of Moral Education*, 25(1): 47-53.

Heath, DH 1994. *Schools of Hope. Developing Mind and Character in Today's Youth*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hersh, RH; Miller, JP & Fielding, GD (Eds.) 1980. *Models of moral education: An Appraisal*. New York: Longman.

Hetherington, EM & Parke, RD 1982. *Child Psychology: A Contemporary viewpoint* 2<sup>nd</sup> Ed. Auckland: McGraw-Hill.

Hirst, PH & Peters, RS 1998. Education and Philosophy. In: PH Hirst & P White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in Analytic Tradition*. Volume 1. *Philosophy and Education*. London & New York: Routledge, 28-37.

Hoffmeester, D 2002. Persoonlike gesprek. 7 Junie 2002.

Horne, DT 2003. *Strategies and Guidelines for Educators to deal with Behaviour Problems*. Unpublished M-thesis, University of Stellenbosch.

Howes, F 1993. Sosiale Vaardigheidskoling as Strafopsie van Jeugoortreders. Die Skiereilandse Jeugstrafprojek. *Maatskaplike Werk*, 29(4): 371-379.

Inter-Ministerial Committee on Young People at Risk 1996. *Interim Policy Recommendations*. Pretoria: Government Printers.

Jantjies, I 2002. Persoonlike gesprek. 9 Junie 2002.

Jonker, JFJ 1973. *Die Nywerheidskool se terapeutiese funksie ten opsigte van die sorgbehoewende kind*. Ongepubliseerde DPhil tesis, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Kazepides, T 1979. The alleged paradox of moral education. In: DB Cochrane, CM Hamm & AC Kazepides (Eds.), *The domain of moral education*. New York, NY: Paulist Press, 155-165.

Kilpatrick, WK 1993. *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York: Simon & Schuster.

Kincheloe, JL & McLaren, P 2000. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup> Ed. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 279-314.

Kotze, C 2004. *Leierskapontwikkeling van vroue vir die onderwys in Namibië*. Ongepubliseerde M-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Kohlberg, L 1981. *The Philosophy of Moral Development*. Cambridge: Harper & Row.

Kohlberg, L & Piaget, J 1991. Differences and Similarities. *Journal of Moral Education*, 20(1): 47-52.

Lennox, LT 1999. *Die Rol van die Proefbeampte in die Vonnisoplegging van Jeugoortreders*. Ongepubliseerde M-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Lerwick, S 2002. *Gesinsherenigingsdienste vanuit die Kinderhuis*. Ongepubliseerde M-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Likona, T 1996. Eleven Principles of Effective Character Education. *Journal of Education*, 25(1): 93-99.

Magobotiti, CD 2001. *The contribution of social work to the prevention of crime by the criminal justice system in the Western Cape*. Unpublished M-thesis, Stellenbosch University.

Maithufi, I 2000. Customary Law. In: T Davel (Ed.), *Introduction to Child Law in South Africa*. Lansdowne: Juta & Company Ltd, 137-149.

Malan, DJ 1986. 'n *Kritiese ontleding van enkele aspekte van Kohlberg se kognitiewe teorie van morele ontwikkeling*. Ongepubliseerde M-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Martin, B 2002. Persoonlike gesprek. 7 Junie 2002.

May, T 2002. Introduction: Transformation in Principles and Practice. In: T May (Ed.), *Qualitative Research in Action*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1-14.

McPhail, P 1980. The Consideration Model. In: RH Hersh, JP Miller & GD Fielding, (Eds.), *Models of Moral Education: An Appraisal*. New York: Longman, 51-73.

Morgan, RL 1993. Moral reasoning in adjudicated youth residing at a Boys Ranch. *Journal of Correctional Education*, 44(2): 62-66.

Muntingh, LM & Shapiro, R 1997. *The Quest for Juvenile Justice. Nicro Diversion: An Introduction to Diversion from the Juvenile Justice System*. Cape Town: National Institute for Crime Prevention and Rehabilitation of Offenders.



Nilsson, N 2000. 'n *Multidisciplinêre Jeugregstelling vir die Landdrosdistrik van Kaapstad*. Ongepubliseerde M-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Nisan, M 1996. Personal Identity and Education for the Desirable. *Journal of Moral Education*, 25(1): 75-83.

Oser, FK 1996. Learning from Negative Morality. *Journal of Moral Education*, 25(1): 67-73.

Peters, RS 1979. Form and Content in Moral Education. In: DB Cochrane, CM Hamm & AC Kazepides (Eds.), *The Domain of Moral Education*. New York, NY: Paulist Press, 187-204.

Peters, RS 1998. The justification of education. In: P Hirst & P White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, Vol 1. *Philosophy and Education*. London, New York: Routledge, 207-230.

Pinnock, D; Skelton, A & Shapiro, R 1994. New Juvenile Justice Legislation for South Africa: Given Children a Chance. *South African Journal of Criminal Justice*, 7(3): 338-347.

Pretorius, JWM 1979. *Opvoeding, Samelewing, Jeug: 'n Sosiopedagogiek-leerboek*. Pretoria: Van Schaik.

Raidt, E 2000. *The Moral Renaissance: Government, Politics, Ethics and Spirituality*. Konrad Adenauer Stiftung - Seminar Report.

Raths, LE; Harmin, M & Simon, SB 1966. Values and Teaching: working with values in the classroom. Columbus, Ohio: Merrill.

Republiek van Suid-Afrika 1983. *Wet op Kindersorg*. Wet No. 74 van 1983. Pretoria: Departement van Welsyn.



Republiek van Suid-Afrika 1996. *Wysigingswet op Kindersorg*. Wet No. 96 van 1996. Pretoria: Departement van Welsyn.

Reynolds, T 2002. On Relations between Black Female Researchers and Participants. In: T May (Ed.), *Qualitative Research in Action*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 300-310.

Rossouw, JR 1986. *Die ontstaan en ontwikkeling van Kinderwetskole in Suid-Afrika tot 1983*. Ongepubliseerde M-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Rusnak, T 1998. *An Integrated Approach to Character Education*. Thousand Oaks: Corvin Press.

Samenow, SE 1984. *Inside the Criminal Mind*. New York: Random House.

Silverman, D 2004. *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. 2<sup>nd</sup> Ed. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Skelton, A 1996. Developing a Juvenile system in South Africa. *Acta Juridica*, 180-196.

Sloth-Nielson, J 2000. *Child Justice and Law Reform*. In: T Davel (Ed.), *Introduction to Child Law in South Africa*. Lansdowne: Juta & Company Ltd, 383-456.

Schwandt, TA 2000. Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. In: NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup> Ed. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 189.

Taylor, TR 1978. The Construction of an Objective Method of Assessing Morality and the Testing of Kohlberg's Hierarchical Theory. *Psychologia Africana*, 17(3): 169-200.

Van der Ven, JA 1998. *Formation of the Moral Self*. Michigan: Eerdmans.

Van Rooyen, EA & Schnetler A 1985. Die Oudste Kindersorgskool: Hoërskool George Hofmeyr 1909-1984. *Opvoeding en Kultuur*, 8(2): 20-23.

Van Wyk, B 2004. *A Conceptual Analysis of Transformation at Three South African Universities in Relation to the National Plan for Higher Education*. Unpublished PhD dissertation., University of Stellenbosch.

Waghid, Y 2001. *A conceptual analysis of a reflexive democratic praxis related to higher education transformation in South Africa*. Unpublished DPhil dissertation, University of Stellenbosch.

Zaal, N & Matthias, C 2000. *The Child in Need of Alternative Care. Introduction to Child Law in South Africa*. Lansdowne: Juta & Company Ltd.