

# **ONDERWYSERS SE SIENINGS VAN GEDRAGSPROBLEME IN DIE HOËRSKOOL**

**CLAUDIA P SAUNDERSON**

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening  
aan die vereistes**

**vir die graad van**

**Magister in die Opvoedkunde (Spesialiseringsonderwys)**

**aan die**

**Stellenbosch Universiteit**

**Studieleier: M Oswald**

**April 2006**

# VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis my eie, oorspronklike werk is, en dat dit nie in geheel of gedeeltelik, voorgelê is vir 'n graad aan enige ander universiteit nie.

.....  
**Claudia Saunderson**

..... 1.12.2005 .....

**Datum**

# OPSOMMING

Sedert 1994 het transformasie in die Suid-Afrikaanse onderwyssektor daartoe bygedra dat onderwysers aan talle nuwe eise en uitdagings blootgestel word. Beleidsveranderinge, rasionalisering, 'n nuwe kurrikulum, die afskaffing van lyfstraf en 'n toenemende aantal leerders per klas tel onder die uitdagings wat hanteer moet word. 'n Omvattende transformasieproses vereis in die besonder ook dat onderwysers veranderde perspektiewe en sienings sal huldig, veral met betrekking tot die hantering van leerdergedrag.

Die studie het ten doel gehad om 'n duidelike beeld te verkry van hoërskoolonderwysers se sienings van leerders se gedragsprobleme in die klaskamer. Die sienings van die skoolhoofde in die onderskeie skole waaruit die onderwysers geselekteer is, is ook ondersoek. Daarbenewens is hoërskoolonderwysers en skoolhoofde in plattelandse en stedelike skole se sienings van gedragsprobleme tydens die studie vergelyk. Die navorsing het nie gefokus op ernstige emosionele en gedragsprobleme nie, maar eerder op minder ernstige gedragsprobleme of steurende gedrag in die klaskamer. Die ondersoek is gebaseer op die aanname dat alvorens daar voorstelle aan onderwysers gemaak kan word ten opsigte van strategieë en tegnieke vir die hantering van gedragsprobleme, dit belangrik is om eers vas te stel wat onderwysers se sienings en uiteindelijke interpretasie van leerdergedrag behels.

Die ondersoek is onderneem aan die hand van 'n kwalitatiewe studie. Data is hoofsaaklik deur middel van onderhoude en 'n literatuuoroorsig ingesamel. Die navorsingsbevindinge het betekenisvolle insigte oor die sienings van hoërskoolonderwysers en skoolhoofde van leerders se gedragsprobleme opgelewer. Uiteindelik kan die navorsingsbevindinge as volg opgesom word:

- Gedragsprobleme by die onderskeie skole word as 'n realiteit erken. Veral in sekere skole voel die onderwysers magteloos om 'n verskil te maak.
- Die oorsake van gedragsprobleme wat deur onderwysers aangedui is, setel hoofsaaklik in die leerder self en in die ouerhuis.

- Wat betref strategieë vir die hantering van gedragsprobleme, verwys onderwysers na die ignorering van leerders, die verwydering van leerders uit die klaskamer en die ontneming van pouses by leerders wat gedragsprobleme toon.
- 'n Verhoogde omvang en intensiteit van gedragsprobleme word in stedelike skole ervaar, sodat onderwysers in plattelandse skole hulle professie meer positief beleef as dié in stedelike skole.

Die bevindinge van die studie hou belangrike implikasies in vir onderwysersopleiding binne die huidige proses van transformasie in die onderwyssisteem. Onderwysers behoort tydens voordiens- en indiensopleidingsprogramme begelei te word om insig te verwerf in die nuwe perspektiewe waarop leerdergedrag gebaseer is. Onderwysersopleiding behoort onderwysers dus bewus te maak van, en te begelei tot begrip van en insig in die ekosistemiese en bategebaseerde perspektief op leerdergedrag.

## ABSTRACT

Since 1994 the South African government has been committed to the transformation of the educational system. Within this transformational process, some of the biggest challenges teachers are confronted with relate to policy-changes, a new curriculum, the abolishment of corporal punishment and an increase in the teacher-pupil ratio. To meet these challenges and employ new initiatives within the educational system, the entire school community, including the teachers, are required to make a paradigm shift, especially in terms of evaluating learner behaviour and dealing with behavioural problems.

The primary objective of the study was to obtain a clear image of teachers' perceptions of behavioural problems presented by high school learners in the classroom situation. The study also explores the perceptions of principals of the respective schools from which teachers had been selected. A further focus of the study was to establish how perceptions of high school teachers and principals in urban schools compare with those of teachers and principals in rural schools. The intention was not to focus on serious emotional and behavioural problems, but on the disturbing, relentless nitty-gritty behaviour that disrupts teaching and learning on a daily basis. The study was also based upon the assumption that it is important to identify teachers' perceptions of learner behaviour before any recommendations in terms of strategies could be suggested. The study was conducted by means of qualitative research, and the methods of data collection consisted mainly of interviews and a literature review. The research findings may be described as follows:

- Behavioural problems are a reality in all schools. In some schools teachers found it extremely difficult, if not impossible, to deal effectively with learners' behavioural problems.
- According to the teachers' responses, the causative factors for behavioural problems lie mainly within learners themselves, or with their parents.

- Teachers' strategies in dealing with behavioral problems mainly consist of ignoring the learner, removing the learner from the classroom, or taking away certain privileges, such as keeping the learner in during break time.
- The intensity and prevalence of behavioural problems are much higher in urban schools, so that teachers experience their profession much more positively in rural than in urban schools.

The findings of the study have important implications for teacher training within a process of transformation, such as we are experiencing at present. During teacher training and in-service training programmes, teachers should be guided to acknowledge and understand new perspectives based on the behaviour of the pupils, as well their own. Teachers should be made aware of and trained in the application of the ecosystemic and asset-based approaches when dealing with behavioural problems in classrooms.

# BEDANKINGS

My innige dank, erkenning en waardering aan die volgende persone:

- Marietjie, my studieleier, vir haar uitmuntende leiding en toeganklikheid tydens hierdie navorsingstudie
- Marthinus, Matt, Cayli en Esmeralda, vir elkeen se unieke bydra en opofferings tydens die studie
- Die betrokke onderwysers en skoolhoofde, vir hul bereidwilligheid om by hierdie navorsing betrokke te raak en vir hulle vrymoedige bydraes.

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK 1

<b>KONTEKS EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE .....</b>	<b>1</b>
1.1 INLEIDENDE ORIËNTERING .....	1
1.2 PROBLEEMSTELLING .....	5
1.3 DOELSTELLING VAN DIE STUDIE .....	6
1.4 NEWEVRAAGSTELLINGS .....	7
1.5 NAVORSINGSPARADIGMA, -ONTWERP EN -FORMAAT .....	7
1.5.1 Navorsingsparadigma .....	7
1.5.2 Navorsingsontwerp en -formaat .....	8
1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE .....	8
1.6.1 Selekering van deelnemers .....	9
1.6.2 Metode van data-generering .....	9
1.6.3 Data-analise .....	9
1.7 KONSEPTUELE ANALISE .....	10
1.7.1 Sienings .....	10
1.7.2 Gedragsprobleme .....	10
1.7.3 Onderwyser .....	11
1.7.4 Leerder .....	11
1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING .....	12
1.9 SAMEVATTING .....	12

## HOOFSTUK 2

<b>LITERATUUROORSIG .....</b>	<b>13</b>
2.1 INLEIDING .....	13
2.2 TRANSFORMASIE IN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSEKTOR	13
2.2.1 'n Konserwatiewe onderwysstelsel .....	14
2.2.2 'n Demokratiese onderwysstelsel .....	15
2.3 SIENINGS .....	21
2.4 DIE DEFINIËRING VAN GEDRAGSPROBLEME .....	23
2.5 ONDERWYSERS SE BELEWINGS IN DIE KLASKAMER .....	24

2.5.1	Die internasionale perspektief .....	24
2.5.2	Die nasionale perspektief .....	27
2.6	TEORETIESE PERSPEKTIEWE TEN OPSIGTE VAN GEDRAG .....	28
2.6.1	Die behaviouristiese perspektief .....	28
2.6.2	Die psigo-dinamiese perspektief .....	28
2.6.3	Die kognitiewe gedragperspektief .....	29
2.6.4	Die ekosistemiese perspektief.....	29
2.6.5	Die bate-gebaseerde perspektief .....	31
2.7	SISTEME BINNE DIE HOËRSKOOLGEMEENSKAP .....	32
2.7.1	Leerders en gedragsprobleme .....	32
2.7.1.1	<i>Die adolessent</i> .....	32
2.7.1.2	<i>Portuurdruk</i> .....	36
2.7.1.3	<i>Die regte van leerders</i> .....	36
2.7.1.4	<i>Die hoërskoolklaskamer</i> .....	37
2.7.2	Onderwysers en gedragsprobleme .....	40
2.7.3	Die skool en gedragsprobleme.....	45
2.7.4	Die ouergemeenskap en gedragsprobleme .....	47
2.7.4.1	<i>Die konteks van die ouergemeenskap</i> .....	47
2.7.4.2	<i>Ouergemeenskappe en gedragsprobleme</i> .....	48
2.8	SAMEVATTING .....	49

### HOOFSTUK 3

	<b>NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE.....</b>	<b>52</b>
3.1	INLEIDING .....	52
3.2	NAVORSINGSPARADIGMA.....	52
3.3	NAVORSINGSONTWERP .....	54
3.4	NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	55
3.4.1	Inleiding.....	55
3.4.2	Kwalitatiewe Navorsing .....	56
3.4.3	Kenmerke van kwalitatiewe navorsing .....	56
3.4.4	Navorsingsformaat .....	57
3.5	SELEKTERING VAN DEELNEMERS .....	58
3.6	DATA-INSAMELINGSMETODES .....	61

3.6.1	Literatuuroorsig .....	61
3.6.2	Onderhoude .....	62
3.7	PROSEDURES .....	64
3.8	DATA-ANALISE .....	64
3.8.1	Data-reduksie .....	65
3.8.2	Data-interpretasie .....	65
3.9	DATAVERIFIKASIE .....	67
3.9.1	Geloofwaardigheid .....	68
3.9.1.1	<i>Triangulering</i> .....	68
3.9.1.2	<i>Konsultasie met 'n onafhanklike navorser</i> .....	69
3.9.2	Veralgemeenbaarheid .....	69
3.9.3	Betroubaarheid .....	70
3.9.4	Bevestiging van die navorsingsproses en -bevindinge (confirmability).....	71
3.10	ETIESE OORWEGINGS .....	71
3.11	SAMEVATTING .....	73

## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING .....

4.1	Inleidende bespreking .....	74
4.2	Uiteensetting van navorsingsbevindings .....	75
4.2.1	Onderwysers in stedelike skole .....	75
4.2.2	Onderwysers in plattelandse skole .....	82
4.2.3	Individuele onderhoude met onderwysers .....	90
4.2.3.1	<i>Individuele onderhoud van onderwyser 1 in plattelandse skool</i> .....	90
4.2.3.2	<i>Individuele onderhoud van onderwyser 2 in plattelandse skool</i> .....	92
4.2.4	Skoolhoofde in stedelike skole .....	92
4.2.5	Skoolhoofde in plattelandse skole .....	104
4.3	Bespreking van die navorsingsbevindinge .....	113
4.3.1	Inleidende bespreking .....	113
4.3.2	Tipes, voorkoms en omvang van gedragsprobleme .....	113
4.3.3	Oorsake van gedragsprobleme .....	116
4.3.3.1	<i>Klasgrootte</i> .....	116
4.3.3.2	<i>Die Implementering van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)</i> .....	116
4.3.3.3	<i>Leerderproblematiek</i> .....	117
4.3.4	Hantering van gedragsprobleme .....	122

4.3.4.1	<i>In die klaskamer</i> .....	122
4.3.4.2	<i>In die skool</i> .....	124
4.3.4.3	<i>In die gemeenskap</i> .....	125
4.3.5	Onderwysers se belewenisse van hul professie.....	125

## **HOOFSTUK 5**

### **GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS, LEEMTES EN STERKPUNTE ..... 127**

5.1	INLEIDING .....	127
5.2	BEVINDINGE .....	127
5.2.1	Onderwysers se sienings van gedragsprobleme.....	128
5.2.2	Skoolhoofde se sienings van gedragsprobleme .....	130
5.2.3	Sienings van gedragsprobleme deur onderwysers en skoolhoofde in plattelandse skole teenoor dié in stedelike skole.....	130
5.3	GEVOLGTREKKINGS .....	131
5.4	AANBEVELINGS .....	132
5.5	LEEMTES .....	132
5.6	STERKPUNTE .....	133
5.7	TOEKOMSTIGE NAVORSING .....	133

### **BRONNELYS..... 134**

### **BYLAAG A ..... 143**

### **BYLAAG B ..... 144**

### **BYLAAG C ..... 145**

## LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1:	Uiteensetting van onderwysers in plattelandse skole se biografiese besonderhede.....	59
Tabel 3.2:	Uiteensetting van onderwysers in stedelike skole se biografiese besonderhede.....	59
Tabel 3.3:	Uiteensetting van onderwysers van individuele onderhoude se biografiese besonderhede (Plattelandse skole).....	60
Tabel 3.4:	Uiteensetting van plattelandse/stedelike skole se besonderhede .....	60
Tabel 4.1:	Temas en kategorieë ten opsigte van onderwysers in stedelike skole.....	75
Tabel 4.2:	Temas en kategorieë ten opsigte van onderwysers van plattelandse skole.....	82
Tabel 4.3:	Temas en kategorieë ten opsigte van individuele onderhoud met onderwyser in plattelandse skool .....	90
Tabel 4.4:	Temas en kategorieë ten opsigte van individuele onderhoud met onderwyser in plattelandse skool .....	92
Tabel 4.5:	Temas en kategorieë van skoolhoofde in stedelike skole .....	92
Tabel 4.6:	Temas en kategorieë ten opsigte van skoolhoofde van plattelandse skole.....	104

## HOOFSTUK 1

# KONTEKS EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE

### 1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Onderwysers in Suid-Afrika, sowel as internasionaal, ervaar oor die afgelope paar jaar 'n geweldige toename in gedragsprobleme onder kinders en adolessente (Prinsloo in Landsberg, 2005). 'n Literatuuroorsig toon dat gedragsprobleme in skole en klaskamers deur onderwysers as 'n groot stressor ondervind word en dat dit dus grootliks bydra tot opvoeders se hoë stresvlakke. 'n Studie wat onder 5 000 Amerikaanse en Kanadese onderwysers gedoen is, het getoon dat 63% van die onderwysers gedragsprobleme as die sterkste stres-bydraende faktor in hul werksomgewing aandui (Byrne in Huberman & Van Den Berge, 1999). Volgens Prinsloo (in Landsberg 2005) vind onderwysers in Suid-Afrikaanse skole dit uitputtend en veeleisend om leerders met gedragsprobleme te hanteer in 'n poging om 'n klimaat van orde en dissipline binne die klaskamer te handhaaf. Prinsloo noem verder dat leerders se gedragsprobleme dit vir onderwysers moeilik maak om effektief te onderrig. Vir sommige onderwysers lê die oplossing daarin om die onderwysprofessie te verlaat, aangesien hulle voel dat hedendaagse leerders heeltemaal "buite beheer" is, terwyl ander onderwysers wat in die professie aanbly, hul motivering en dryfkrag verloor het en slegs probeer om elke skooldag te oorleef (Cangelosi, 1997). Corrie (2002) sluit hierby aan as hy noem dat onderwysers se deurlopende pogings om gedragsprobleme in die klaskamer te hanteer soveel tyd in beslag neem, dat hulle hulleself as onbekwaam beleef en gefrustreerd voel.

Hierdie kwalitatiewe studie wil ondersoek instel na hoërskoolonderwysers se sienings van leerders se gedragsprobleme. Dit is egter belangrik om daarop te let dat die intensiteit van gedragsprobleme op 'n kontinuum geplaas kan word; van minder ernstige gedragsprobleme tot en met gedrag wat as 'n kliniese kondisie en dus as 'n spesiale behoefte geklassifiseer kan word. Die fokus van die studie sal

beperk word tot minder ernstige gedragsprobleme, oftewel steurende gedrag in die skool en klaskamer, eerder as wat dit sal fokus op ernstige gedragsprobleme soos geweld en misdaad. Dit blyk dat dit veral steurende gedrag in die klaskamer is wat tot verhoogde stresvlakke by onderwysers lei, eerder as die gedragsprobleme van 'n hoër intensiteit. Corrie (2002:6, 7) noem dat,

*the media would have us believe that teachers worry more about serious acts of violence than other sorts of challenging behaviour ... yet the downside of teaching is managing the relentless grind of nitty-gritty behaviour that disrupts teaching and learning.*

Rogers (in Blandford,1998:61) ondersteun die siening van Corrie en som gedragsprobleme wat tot verhoogde stresvlakke by onderwysers lei, soos volg op: "*Resistance to teacher direction, disregard of the teacher's role and frequent 'lower-level' behaviours such as calling out and talking*". Docking (in Blandford, 1998:61) verwys so daarna:

*Daily stress-inducing problems that confront the majority of teachers are often more to do with trivial, regular incidents of misbehaviour. Seemingly unimportant events such as talking out of turn and general inattentiveness can create as much stress in a teacher's life as isolated incidents of violence and verbal abuse.*

Die siening bestaan dus dat dit die minder ernstige gedragsprobleme is wat die onderwysers daarvan weerhou om 'n positiewe klaskameratmosfeer te skep waar leer en ontwikkeling effektief kan plaasvind. Dit is egter ook belangrik dat onderwysers se sienings van leerders se gedragsprobleme binne die konteks van die transformasieproses in Suid-Afrika ondersoek word.

Met die koms van die nuwe demokrasie in Suid-Afrika in 1994 het veranderinge op alle terreine ingetree. Nuwe sisteme, beleid, strukture en praktyke moes gevestig word. Moonsammy en Hasset (1997) noem dat enige verandering ten beste nie 'n maklike proses is nie. Wat egter die moeilikste is, is wanneer veranderinge gemaak moet word ten opsigte van die denke, oortuigings en sienings wat 'n direkte impak op 'n persoon se eie gedrag en dié van ander het. Dit is dus 'n realiteit dat die transformasieproses binne die Suid-Afrikaanse konteks ná 1994 nuwe eise aan die

Suid-Afrikaanse samelewing, gemeenskappe, skole en spesifiek aan onderwysers stel ten opsigte van hulle oortuigings en sienings.

Niehaus, Myburgh en Kok (1996) noem dat die transformasieproses daartoe bydra dat die onderwysprofessie meer kompleks en veeleisend word. Van die eise sluit in dat onderwysers beleidsveranderinge, rasionalisering, desentralisering, 'n veranderde kurrikulum, die afskaffing van lyfstraf en 'n toenemende aantal leerders per klas suksesvol moet kan hanteer. Hierdie eise het noodwendig 'n impak op wat van dag tot dag in skole en in klaskamers gebeur en mag ook die verhouding tussen die onderwyser en die leerder negatief beïnvloed. Onderwysers se sienings en uiteindelijke interpretasie van wat in die klaskamer plaasvind, sowel as hulle sienings van leerders en leerdergedrag, kan dus nie losgemaak word van die transformasieproses binne die Suid-Afrikaanse samelewing en spesifiek binne die onderwyssektor nie. So spruit groter leerdiversiteit in Suid-Afrikaanse klaskamers byvoorbeeld direk voort uit die nuwe Suid-Afrikaanse Grondwet wat menseregte, demokrasie en insluiting voorstaan. Multikulturele klaskamers waar individue met verskillende kulturele sienings, waardes en oortuigings gehuisves word, skep egter ook die potensiaal vir talle waninterpretasies, misverstande en konflik wat uiteindelik tot 'n toename in gedragsprobleme in die klaskamer kan lei (Le Roux, 1997).

Benewens die talle eise wat aan onderwysers gestel word, vestig Van Staden (2003) die aandag op die siening dat gedragsprobleme onder leerders sedert die aanvaarding van die Handves van Menseregte skerp toegeneem het (Republiek van Suid-Afrika, 1996). Dit is vererger deur die afskaffing van lyfstraf in 1995. Van Wyk (2001:197) sluit hierby aan deur te sê dat, "*most educators stated that the government's stance on corporal punishment has greatly contributed to an increase in disciplinary problems at school*". Dit wil dus voorkom asof die transformasieproses in die onderwys hoë eise aan die onderwysers stel in terme van hoër verwagtings en die suksesvolle internalisering van veranderinge op verskeie gebiede. Hierdie eise kan 'n direkte impak hê op onderwysers se ingesteldheid teenoor leerders en leerdergedrag in die klaskamer. Calitz (2004:18) wys soos volg op die verband tussen onderwysers se ingesteldheid en dit wat daagliks in klaskamers gebeur:

*Die onderwys moet een van die edelste beroepe wees, stel jy jou voor  
– om jong mense te vorm tot selfversekerde, goed toegeruste*

*volwassenes wat die toekoms met vertroue aanpak. Maar deesdae verg dit senuwees van staal om jou voete in 'n klaskamer te sit.*

Van der Merwe (2004) van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) noem dat hy eindelose klagtes ontvang van mismoedige en desperate onderwysers wat raadop is met leerders wat gedragsprobleme in klaskamers toon. Hy noem verder dat al hoe meer onderwysers die professie wil verlaat en dat onderwysers voel dat hulle hande afgekap is omdat onderwysers nie oor strategieë beskik om leerders se gedragsprobleme effektief aan te spreek. Van Wyk (2001) voel dat deeglike insig en begrip van die onderskeie teoretiese aannames waarop gedrag gebaseer is soms by onderwysers ontbreek, wat gevolglik daartoe lei dat onderwysers nie ingeligte besluite kan neem ten opsigte van die effektiewe hantering van gedrag nie.

Alhoewel 'n konstruktiewe en niegeweldadige benadering tot die hantering van gedragsprobleme op beleidsvlak voorgeskryf word, (Republiek van Suid-Afrika, 1996) beteken dit nie noodwendig dat elke onderwyser op grondvlak die benadering onderskryf nie. Wat ook in ag geneem moet word, is dat:

- 'n groot aantal onderwysers gekonfronteer word met leerders wat gedragsprobleme openbaar;
- lyfstraf 'n integrale deel gevorm het van die geskiedenis van baie onderwysers sowel as leerders;
- enige verandering gewoonlik 'n moeilike proses is, en
- die effektiewe hantering van gedragsprobleme vir talle onderwysers 'n probleemarea is (SA Departement van Onderwys, 2000).

Dit is dus nie verbasend dat onderwysers dit moeilik vind om die skuif te maak wat betref die hantering van gedragsprobleme nie. Dit is egter so dat onderwysers heel waarskynlik verskillende benaderings tot gedragsprobleme handhaaf in ooreenstemming met hulle persoonlike styl en ook in terme van hulle sienings van leerders en leerdergedrag (Departement van Onderwys, 2000). Hierdie sienings sal ook afhang van onderwysers se interpretasies van die wêreld en hulle konstruering van 'n eie realiteit. Dit impliseer dat of 'n leerder se gedrag as 'n gedragsprobleem

geïdentifiseer word of nie, sal afhang van wie dit doen, waar dit gedoen word, hoekom dit gebeur en in wie se teenwoordigheid (Blandford, 1998).

Van Wyk (2001) noem dat onderwysers dikwels die oorsake van leerders se gedragsprobleme in faktore buite die skool soek. Daar steek wel waarheid daarin dat gemeenskappe en ouers tot leerders se gedragsprobleme kan bydra indien die inoefening van aanvaarbare sosiale vaardighede en die nodige ondersteuning hiertoe onvoldoende is. Die modellering van onaanvaarbare gedrag kan ook tot gedragsprobleme by leerders lei. Hy (Van Wyk, 2001:199) beklemtoon egter verder dat, "... *what can, however, be challenged is the perception that schools and teachers bear no responsibility for poor behaviour of learners*". Onderwysers word dus uitgedaag om meer reflektief en krities te besin oor hulle rol in terme van die gedragsprobleme van leerders.

Gevestigde sienings van onderwysers het 'n direkte impak op hulle interpretasies van leerdergedrag, strategieë wat toegepas word om gedragsprobleme aan te spreek en die bepaling van die effektiwiteit van hierdie strategieë. Ogilvy (1994:195) noem dat die navorsing wat in Brittanje deur 'n amptelike komitee van ondersoek onder leiding van Lord Elton gedoen is, in antwoord op onderwysers se 'outcry' van toenemende gedragsprobleme by leerders, geen empiriese bewyse gelewer het nie:

*... to substantiate the claim that bad behaviour was more common than in previous years; it may in fact be teachers' tolerance of bad behaviour which has decreased in the face of rising demands from a range of curricular and examination innovations and reforms.*

Dit laat 'n mens wonder in hoe 'n mate hierdie bevindinge van toepassing sou kon wees op die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks wat soveel radikale veranderinge binne die bestek van tien jaar moes absorbeer.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

Alhoewel literatuur oor dissipline en klaskamerbestuur geredelik beskikbaar is, kon die navorser baie min literatuur opspoor wat fokus op die sienings van hoërskoolonderwysers met betrekking tot gedragsprobleme. Onlangse Suid-

Afrikaanse studies ten opsigte van gedragsprobleme by leerders wat opgespoor kon word, is dié van Mabeba en Prinsloo (2000), Van Wyk (2001) en Van Staden (2003).

Hierdie studie is egter gebaseer op die aanname dat, alvorens daar strategieë en tegnieke aan onderwysers voorgestel word met betrekking tot die hantering van gedragsprobleme, dit belangrik is om vas te stel wat onderwysers se sienings van gedragsprobleme is. Hierdie studie wil dus poog om hoërskoolonderwysers se sienings van gedragsprobleme te ondersoek ten einde moontlike aanbevelings te kan maak ten opsigte van strategieë in die klaskamer. Met betrekking tot die afwesigheid van onderwysers se stemme in die literatuur noem Lytle en Cochran-Smith (in Zeicher & Liston 1996:5) in hierdie verband dat

*The voices of teachers, the questions and the problems they pose, the frameworks they use to interpret and improve their practice, and the ways they define and understand their work lives are absent from the literature of research on teaching.*

Die skrywer noem verder dat "*this void must be filled with teachers' voices*".

Die transformasieproses in die onderwys in Suid-Afrika doen ook 'n beroep op 'n paradigmaskuif wat betref die waardes, gewoontes en sienings van alle rolspelers, en in besonder dié van onderwysers. Van Wyk (2001) noem in hierdie verband dat dit onderwysers is wat op grondvlak direk met gedragsprobleme van leerders gekonfronteer word en dit suksesvol moet kan aanspreek. Donald, Lazarus en Lolwana (2002:20) stel dit as volg: "*what needs to be examined is what teachers think and why they think it; and what they do, how they do it, and why they do it*". Op grond hiervan het die studie ten doel om 'n beter begrip van en insig in onderwysers se sienings van gedragsprobleme in die klaskamer te verkry, ten einde aanbevelings in hierdie verband te formuleer wat die opleiding van onderwysers in die hantering van gedragsprobleme kan infomeer.

### **1.3 DOELSTELLING VAN DIE STUDIE**

In die lig van die probleemstelling wil die navorser poog om deur middel van 'n kwalitatiewe studie 'n duidelike beeld te verkry van hoërskoolonderwysers se sienings van gedragsprobleme in die klaskamer.

## 1.4 NEWEVRAAGSTELLINGS

Vanuit die primêre doelstelling van die studie kan die volgende newevraagstellings geformuleer word:

- Wat is onderwysers in hoërskoolklaskamers se sienings van gedragsprobleme?
- Wat is onderwysers se onderskeie skoolhoofde se sienings van gedragsprobleme en ondersteun dit die sienings van die onderwysers?
- Verskil onderwysers en skoolhoofde in plattelandse hoërskole se sienings van dié van onderwysers en skoolhoofde in stedelike hoërskole?

## 1.5 NAVORSINGSPARADIGMA, -ONTWERP EN -FORMAAT

### 1.5.1 Navorsingsparadigma

'n Paradigma voorsien 'n breë raamwerk vir die navorsingsdoel. Die doel en die aard van hierdie navorsingstudie verg dat daar binne die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma gewerk word. Daar is dus 'n verskuiwing weg van die positivistiese navorsingsbenadering (Leedy, 1997). Paradigmas omsluit die ontologiese, wat vra na die aard van die realiteit, die epistemologiese, wat kyk na die kennisoorprong en die metodologiese, wat fokus op kennisverkryging (Terre Blanche & Durheim, 1999; Mertens, 1998). Die basiese aanname van die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma is dat die navorser moet poog om die komplekse wêreld van deurleefde ervaring vanuit die gesigspunt van dié wat dit beleef het, of nog steeds beleef, te interpreteer en te probeer verstaan, en dat kennis aktief, deurlopend en sosiaal gekonstrueer word deur deelnemers binne die navorsingsproses. Hierdie paradigma beklemtoon ook dat navorsing 'n produk van die waardes van die navorser is en nie onafhanklik hiervan kan staan nie. Die navorser se primêre doel is om die veelvoud van sosiale konstruksies van betekenis en kennis te probeer begryp (Mertens, 1998).

Die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma is gewortel in beide die fenomenologie en die hermeneutika. Terre Blanche en Durheim (1999) verenig hierdie twee filosofiese rigtings binne die interpretatiewe paradigma en stel op die een kant van die kontinuum die eerstepersoons-perspektiewe wat empatiese

kontekstuele navorsing omvat. Op die ander kant van die kontinuum stel hulle die derdepersoons-perspektiewe wat geassosieer word met die term 'distansiëring'. Daar is dus aan die een kant die fenomenologies-kontekstuele metode wat basies beteken om 'n menslike verskynsel te verstaan soos dit in 'n konteks geleef word. Daar is egter sekere aspekte van die konteks wat slegs duidelik word wanneer van buite, vanaf 'n afstand, daarna gekyk word. Die sentrale argument is dat distansiëring die navorser toelaat om meer te sê as wat slegs vanuit die deelnemers se konteks moontlik is. Goeie kwalitatiewe navorsingstudie omvat beide oriëntasies.

In hierdie studie sal daarna gestreef word om 'n begrip vir subjektiewe deelnemerervarings te ontwikkel en hierdie ervarings te interpreteer.

### **1.5.2 Navorsingsontwerp en -formaat**

'n Navorsingsontwerp is 'n plan of 'n bloudruk waarvolgens die navorsingsondersoek bestuur sal word. Dit gaan dus hier oor watter soort studie beplan word en wat die effektiëste wyse is waarop die navorsingsvraag beantwoord kan word (Mouton, 2001). Dit koppel die navorsingsvraag aan die uitvoering van die navorsing (Terre Blanche & Durheim, 1999). Die navorsingsontwerp van hierdie studie kan geklassifiseer word as empiriese navorsing met primêre databronne wat tekstuele data genereer met 'n minder gestruktureerde ontwerp en minder formele maatreëls van kontrole. Die navorsingsformaat in hierdie studie behels 'n kwalitatiewe studie wat data insamel by wyse van onderhoude en 'n literatuurstudie.

## **1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

'n Kwalitatiewe navorsingsmetodologie is in hierdie studie gebruik omdat dit toelaat dat daar direk met onderwysers as bewuste, selfgerigte en rasonale mense in gesprek getree kan word (Coetzee & Graaff, 1994). Die doel van kwalitatiewe navorsing is om insig te verwerf in die betekenis wat deelnemers aan hul eie werklikheid heg en is dus daarop gemik om akkurate data oor die domeinverskynsels te versamel (Heiberg, 1997).

Volgens Mertens (1997) is 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp multimetodies wat die fokus betref, en volg dit 'n interpretatiewe, naturalistiese benadering met betrekking tot die onderwerp van die studie. Dit kom daarop neer dat kwalitatiewe navorsers die

verskynsel in sy natuurlike omgewing navors ten einde sin daarvan te kan maak. Mertens (1997:11) voer verder aan dat kennis sosiaal gekonstrueer word deur die persone wat aktief betrokke is by die navorsing, en dat navorsers moet poog om insig te kry in *"the complex world of lived experience from the point of view of those who live it"*. Kwalitatiewe navorsing verwys dus na navorsing wat ontwerp is om 'n in-diepte beskrywing van 'n spesifieke verskynsel te voorsien.

### **1.6.1 Selekering van deelnemers**

Die deelnemers aan die studie sal deur middel van doelbewuste seleksie bepaal word. Om aan die navorsingsvraag te beantwoord, sal vier plattelandse hoërskole en vier stedelike hoërskole in die Wes-Kaap geïdentifiseer word vir vrywillige deelname aan die studie. By elk van die agt skole sal twee vrywillige deelnemers geïdentifiseer word, waarvan een manlik en een vroulik is. Al agt skoolhoofde van die onderskeie skole sal vir vrywillige deelname aan die studie genader word. Kwalitatiewe navorsers werk gewoonlik met klein groepe mense; hierdie mense word binne hulle konteks in diepte bestudeer (Miles & Huberman, 1994).

### **1.6.2 Metode van data-generering**

Data-insamelingsmetodes in kwalitatiewe navorsing word deur Miles en Huberman (1994:1) beskryf as daardie metodes wat *"... usually generate data not easily reduced by numbers ... design to collect word"*. Die aard van die data is gewoonlik beskrywend. Binne kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument van data-insameling en ook data-analise. Hierdie studie sal van die volgende data-insamelingsmetodes gebruik maak: individuele onderhoude, fokusgroep-onderhoude en 'n literatuuroorsig.

### **1.6.3 Data-analise**

Data-analise behels dat data omskep word sodat dit 'n oorspronklike navorsingsvraag beantwoord (Terre Blanche & Durheim, 1999). Dit behels die sinmaak van bevindinge en vorm 'n interaktiewe, deurlopende proses met data-insameling (Vithal & Jansen, 1997). Dit begin reeds met die eerste onderhoud of observasie. Hierdie studie sal aan die hand van die konstante vergelykende metode soos in Merriam (1998) uiteengesit, onderneem word en sal drie stappe behels,

naamlik die skandering van data, die organisering van data en derdens die hervoorstelling van die data. Rou data wat deur onderhoude bekom is, sal vooraf verbatim getranskribeer word. Die bestuur van die data sal deur middel van kodering gedoen word.

## 1.7 KONSEPTUELE ANALISE

Alvorens 'n uiteensetting van die verloop van hierdie studie gegee word, word enkele sleutelbegrippe verduidelik.

### 1.7.1 Sienings

Die konsep sienings is nie 'n eenvoudig begrip om te analiseer nie. Die literatuuoroorsig bied beperkte verklarings of analyses ten opsigte van die konsep. Die kwalitatiewe studie sal egter gebaseer word op Jones (1990) se definisie van sienings, naamlik: Sienings kan gedefinieer word as die vorming of na hou van 'n oordeel oor ander mense en hul gedrag, en dit kan ook gesien word as die wyses waarop mense reageer teenoor andere in terme van denke, emosies en gedrag.

### 1.7.2 Gedragsprobleme

Alhoewel die term *gedragsprobleme* 'n direkte uitvloeisel van die mediese model is waar die tendens of geneigdheid bestaan om die probleem in die leerder te soek en om die leerder te blameer, is dit die term wat deur die meeste outeurs gebruik word. *Gedragsprobleme* is geneig om te impliseer dat die probleem in die leerder gesetel is en dat dit dus die leerder is wat 'behandel' moet word (Cooper, Upton & Smith, 1994). Van die mees onlangse terme waarvan skrywers gebruik maak is uitdagende (*challenging*) gedrag eerder as gedragsprobleme (Prinsloo in Landsberg, 2005).

Volgens Woolfolk (1998) verwys gedragsprobleme na gedrag wat afwyk van dit wat gepas is vir die kind se ouderdom, en wanneer hierdie gedrag 'n beduidende invloed het op die kind se groei en ontwikkeling, asook op die lewe van andere. Montgomery (1989) verwys na gedragsprobleme as enige gedrag wat die opvoeder verhinder om te onderrig, en die leerder om te leer. Hierdie studie wil fokus op gedragsprobleme van minder ernstige omvang soos daaglik in klaskamers deur onderwysers ervaar

word, eerder as op ernstige gedragsprobleme wat tot uiting kom in geweld, misdaad en ernstige emosionele probleme.

### 1.7.3 Onderwyser

Die *Illustrated Oxford Dictionary* (Dorling & Kindersley, 1998:258) omskryf die onderwyser as "... a person who gives intellectual, moral and social instruction to ... provide education for ... train or instruct for a particular purpose". Die Departement van Onderwys (1997:vii) definieer 'n onderwyser as 'n persoon wie se werk die opvoeding van andere behels, in enige tipe opvoedings- en opleidingskonteks, formeel of informeel. Van Rensburg en Landman (in De Witt en Booyen, 1995) beskou 'n onderwyser as 'n volwassene wat verantwoordelikheid aanvaar om die kind te begelei tot volwassenheid. Hy is onafhanklik, betroubaar, aanspreeklik en hulpverlenend.

Volgens die *Norms and Standards* vir onderwysers (Suid-Afrikaanse Onderwysdepartement, 2000) kan die onderskeie rolle van onderwysers soos volg uiteengesit word:

- Die onderwyser as mediator vir leer
- Die onderwyser as navorser en lewenslange leerder
- Die onderwyser as leier, administrateur en bestuurder
- Die onderwyser as ondersteuner
- Die onderwyser as ontwikkelaar en interpreteerder van leerprogramme en leermateriaal
- Die onderwyser as assessor van leer
- Die onderwyser as leerspesialis.

### 1.7.4 Leerder

Volgens die Departement van Onderwys (1998) sluit die term leerder alle leerders in, vanaf die vroeë opvoedingsjare tot die volwasse leerder. Odendaal (2000) omskryf 'n leerder as iemand, veral 'n kind, wat leer. Die *Illustrated Oxford Dictionary* (Dorling Kindersley, 1998:460) definieer dit as "... a person who is learning a subject or skill".

Die fokus van hierdie studie is die hoërskoolleerder. Dit omsluit gewoonlik die fase in die leerder se lewe wat bekend staan as die adolessente fase. De La Rey et al. (1997) verwys na adolessensie as die ontwikkelingsfase wat begin in puberteit en eindig in volwassenheid. Adolessensie val gewoonlik min of meer saam met die fase vanaf Graad 8-12 en ouderdom 13-18 jaar.

## 1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Teen die agtergrond van die voorafgaande uiteensetting word die struktuur van die aanbieding kortliks bespreek.

As vertrekpunt word daar in **hoofstuk 1** 'n opsommende uiteensetting van hierdie studie gegee.

Die fokus in **hoofstuk 2** val op 'n oorsig van toepaslike literatuur. Die literatuur fokus onder andere op verskillende teoretiese benaderings ten opsigte van gedragsprobleme, sowel as gedragsprobleme soos ervaar en beleef binne die verskillende sisteme.

**Hoofstuk 3** word gewy aan 'n bespreking van die navorsingsparadigma, gevolg deur die navorsingsontwerp. Die navorsingsmetodologie sluit in: eienskappe van kwalitatiewe navorsing, die ondersoekseleksie, data-insamelingsmetodes, data-analise en data-verifikasie. Ten slotte word die rol van die navorser en die etiese oorwegings behandel.

In **hoofstuk 4** word die navorsingsresultate volledig uiteengesit en bespreek.

**Hoofstuk 5** bevat die finale gevolgtrekkings, aanbevelings en die leemtes en sterkpunte van die studie.

## 1.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die aktualiteit en rasionaal, die probleemstelling en die doel van die studie omskryf, asook die navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie, data-insamelingsmetodes, data-analise en -verifikasie, etiek en begripsomskrywings. Die hoofstuk is afgesluit met 'n uiteensetting van die program van ondersoek.

## HOOFSTUK 2

# LITERATUUROORSIG

### 2.1 INLEIDING

Die kwessie aangaande leerders se gedragsprobleme op skool en die impak daarvan op die handhawing van dissipline binne skoolverband is die afgelope aantal jare toenemend aan formele ondersoeke onderwerp (Lapointe & Legault, 2004). Daar word algemeen aanvaar dat die effektiewe hantering van gedragsprobleme van wesentlike belang is vir die skep van 'n gesonde leerklimaat waar leer en ontwikkeling maksimaal kan plaasvind. Die literatuurstudie soos in hierdie hoofstuk bespreek, sal fokus op die transformasie binne die Suid-Afrikaanse onderwyssektor, 'n definiëring van die term gedragsprobleme, onderwysers se belewenisse in die klaskamer op nasionale sowel as internasionale vlak, en verskillende teoretiese perspektiewe ten opsigte van gedrag. Laastens sal daar gefokus word op die verskillende sisteme binne die hoërskoolgemeenskap.

### 2.2 TRANSFORMASIE IN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSEKTOR

Ná die eerste demokratiese verkiesing wat in 1994 in Suid-Afrika plaasgevind het, was een van die belangrikste fokusse van die regering gerig op die ontwikkeling van 'n onderwysbeleid wat gebaseer is op die aanspreek van die ongelykhede en wanbalanse van die verlede. Die doel was onder meer om Suid-Afrika in pas te bring met internasionale standaarde betreffende die erkenning van menseregte (NSCNET, 1996). In die lig van vroeëre rassediskriminasie en die benadeling en uitsluiting van verskeie groepe van die Suid-Afrikaanse bevolking gedurende die apartheidsera, was die nuwe regering verbind tot die herstel van die menseregte van alle benadeelde groepe (NSCNET, 1996). Die transformasie van die onderwyssektor het ook die verskuiwing vanaf 'n konserwatiewe tot 'n demokratiese onderwysstelsel ingehou.

### 2.2.1 'n Konserwatiewe onderwysstelsiem

Die vroeëre konserwatiewe apartheidsstelsiem was gebaseer op 'n outoritêre, niedemokratiese samelewing, wat op sy beurt gegrond was op rasseskeiding waarvolgens ekonomiese en politieke mag slegs in die hande van 'n klein groep was (Sayed, 1998). Williams (2001) voer aan dat konserwatisme in verskeie vorme steeds in baie sektore van die Suid-Afrikaanse samelewing aanwesig is. Ook die onderwysstelsiem in Suid-Afrika sukkel nog om van die meer konserwatiewe benadering afstand te doen. 'n Konserwatiewe siening met betrekking tot onderwys kan soos volg opgesom word,

*... a practice mediated by strong teacher authority and a student willingness to learn the basics, adjust to the imperatives of the social and economic order, and exhibit what Edward A. Wynne calls the traditional moral aims of 'promptness, truthfulness, courtesy, and obedience' (Giroux in Williams, 2001:31).*

'n Belangrike kenmerk van konserwatisme is dat dit 'n hoë premie plaas op tradisionele vorme van outoriteit. Outoriteit in die onderwys – ongeag of dit gesetel is in die gesag van ouers, onderwysers of skoolhoofde – word beskou as die verantwoordbare faktor vir die behoud van sosiale stabiliteit en die voortsetting van tradisies binne samelewings. Leerders word gesien as passiewe individue wat gesag onvoorwaardelik moet aanvaar. Hierdie benadering tot die onderwys het gedien ter ondersteuning en verwesening van die apartheidsstelsiem se doelwitte (Departement van Onderwys, 2000).

Volgens Williams (2001) ontlok huidige pogings tot transformasie binne die onderwyssektor 'n sekere weerstand, en is dit gebaseer op verskeie faktore waarvan konserwatisme binne die onderwyssektor 'n belangrike faktor is. Dit is 'n feit dat baie onderwysers nog steeds staatmaak op tradisionele onderwysmetodes en leierskapstyle vir die behoud van stabiliteit en samehorigheid. Hulle bied gevolglik weerstand tot vorms van transformasie wat moontlik die gevoel van stabiliteit en samehorigheid kan versteur. Giroux (in Williams, 2001) noem verder dat wanneer die konserwatisme met gedragsprobleme gekonfronteer word, hy die klem vanaf die oordrag van kennis verskuif na die behoud van orde en beheer – 'n voorvereiste vir die oordrag van kennis. Die waarde van die onderwyser word dus gemeet aan

sy/haar vermoë om orde en dissipline te handhaaf. Transformasie binne die onderwyssektor wil egter 'n verandering vanaf 'n konserwatiewe onderwysstelsel na 'n demokratiese onderwysstelsel teweeg bring.

### 2.2.2 'n Demokratiese onderwysstelsel

Die Handves van Menseregte soos uiteengesit in hoofstuk twee van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) is gebaseer op die demokratiese waardes van menswaardigheid, gelykheid, vryheid en insluiting. Dit word universeel aanvaar dat die hoofdoel van enige onderwysstelsel binne 'n demokratiese bedeling poog om kwaliteit onderwys aan alle leerders te verskaf. Die doel hiervan is om hulle sodoende in staat te stel om hulle volle potensiaal te bereik, en daardeur 'n betekenisvolle bydrae tot die samelewing te kan lewer. Die doel van demokratiese onderwys word soos volg deur Porteus, Vally en Ruth (2001:8) opgesom:

*To build a just and humane society; to teach skills and new knowledge; to allow young people to believe in themselves; to teach learners how to challenge inhumanity, discrimination and injustice; to prepare the broader community to uphold the democratic values and principles of the country.*

Die verantwoordelikheid van die onderwysstelsel vir die ontwikkeling en behoud van effektiewe leer is dus gebaseer op die erkenning dat opvoeding 'n fundamentele reg is. Die erkenning en uitleef van regte en verantwoordelikhede sluit die versekering in dat die onderwysstelsel vir alle leerders gelyke geleentheid vir effektiewe leer skep (NCSNET, 1996). Die politieke en sosiale uitdagings van die nuwe Suid-Afrika is gevolglik om historiese verdelings en ongelykhede aan te spreek, in die gees van menseregte en regverdigheid, en terselfdertyd "*to celebrate a cultural and social diversity upon which an innovative and enriched nation can be built*" (Departement van Onderwys, 2000:9).

Verskeie belangrike veranderinge binne die onderwyssektor is deur die demokratisering van die onderwysstelsel afdwing. Van die vernaamste veranderinge sluit die volgende in:

**Die integrasie van skole:** Volgens Mda (2000) vorm die Suid-Afrikaanse Grondwet die basis waarop die integrasie van skole gebaseer is. Die nuwe Grondwet laat geen

plek vir skole wat op rassesegegrasie geskoei is nie. Integrasie van skole het daartoe gelei dat baie leerders wat in informele gemeenskappe en laer sosio-ekonomiese voorstedelike gebiede woon, skole in stede bywoon aangesien die stedelike skole as beter toegerus beskou word. Mda (2000) voer verder aan dat die integrasie van skole nie noodwendig tot integrasie in die samelewing lei nie. Die twee groepe, die 'gasheer' (bestaande skool en sy leerders) en die 'gaste-groep' (leerders van ander gemeenskappe) kry nie noodwendig genoegsame blootstelling aan mekaar om betekensvol te integreer nie. Blootstelling is met ander woorde beperk tot skoolure. Die ouers van leerders uit informele gemeenskappe en plattelandse omgewings ervaar probleme met betrekking tot deelname en betrokkenheid by die skool. 'n Groot persentasie leerders van voorheen benadeelde gemeenskappe leef nog steeds in 'n wêreld of omstandighede wat verwyderd is van dié van sommige medeleerders en onderwysers. Die verskil in taal en kultuur tussen die leerders wat van buite inkom en die leerders wat nog altyd deel was van die skool, dra daartoe by dat 'n situasie van 'ons' en 'hulle' ontstaan.

'n Natuurlike uitvloeisel van die integrasie van skole is die problematiek rondom moedertaalonderrig, aldus Kamwangamalu (2003). 'n Verslag deur die voormalige Minister van Onderwys, prof. Kader Asmal, dui aan dat 12 miljoen Suid-Afrikaners ongeletterd is en dat omtrent 20 miljoen, meestal kinders, nie vlot kan lees nie. Dit het ook betrekking op die lees van hul moedertaal. Wat egter 'n feit is, is dat Suid-Afrika met sy multikulturele samestelling, tesame met die integrasie van skole, meebring dat skole tans leerders met verskillende moedertale akkommodeer. Kamwangamalu (2003) noem verder dat hoërskoolleerders wat in hul tweede taal onderrig word, gewoonlik Afrikaans of Engels, nie so goed presteer soos leerders met Afrikaans of Engels as eerste taal nie. Gegewe hierdie scenario is dit nie verbasend dat sommige leerders probleme ervaar wat dan weer hulle gedrag in die klaskamer beïnvloed nie.

**Uitkomsgebaseerde Onderwys:** Die suksesvolle hantering van verandering bly moeilik. Dit gaan gewoonlik gepaard met onafwendbare en ongemaklike prosesse soos die loop van risiko's en probleme om aan te pas by nuwe omstandighede. Gedurende die afgelope paar jaar het Suid-Afrika die eerste treë gegee op die pad van transformasie vanaf 'n outokratiese apartheidsstelsel na 'n nierassige,

nieseksistiese demokratiese sisteem. Die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys is vervleg met die intense proses van verandering, met gevolglike gepaardgaande probleme (Mahomed in Jansen & Christie, 1999).

Die herkonstruering en ontwikkeling in die onderwyssektor ná die apartheidsera plaas klem op 'n radikale herformulering van die boustene van onderwys – wat dit beteken om te leer, wat dit beteken om te onderrig, en wat die konsep 'kennis' beteken (Departement van Onderwys, 2000). Hierdie herstrukturering en transformasie binne die onderwyssektor het ten doel om 'n deursigtige en verantwoordbare sisteem te verseker, waarbinne die behoeftes van alle leerders aangespreek word. Transformasie binne die onderwyssektor is gebaseer op demokratiese beginsels van menseregte, en hierdie waardes of beginsels word duidelik gereflekteer in nuwe wetgewing en beleidsdokumente.

Dit spreek vanself dat die kurrikulum in die lig van verandering op vele terreine binne die onderwys geherstruktureer sou moes word. Die uitkomsgebaseerde kurrikulummodel word tans geleidelik ingefaseer. Van die belangrikste beginsels waarop uitkomsgebaseerde onderwys gegrond is, is dié van leerdergesentreerdheid. Tydens die samestelling en aanbieding van die leerinhoud is dit belangrik dat die algemene bekwaamhede en behoeftes van verskillende leerders in ag geneem moet word. Verskillende leerstyle en tempo's van leer moet geakkommodeer word en die impak van verskillende kulture en lewenstylvoorkeure op die konstruering van kennis moet in berekening gebring word (Gultig, 1998). Die SA Skolewet van 1996 stipuleer dat,

*the policy contemplated ... shall be directed towards ... enabling the education system to contribute to the full personal development of each student, and to the moral, social, cultural, political and economic development of the nation at large, including the advancement of democracy, human rights and the peaceful resolution of disputes* (Departement van Onderwys, 2000:42).

Volgens Christie (in Jansen & Christie, 1999) is 'n duidelike voorbeeld van probleme wat met verandering ervaar word, die Nasionale Onderwysdepartement se poging tot regstelling wat in 1996 begin het. Gegee die feit dat onderwysers se salarisse 'n groot gedeelte van die onderwysbegroting absorbeer, is dit geteiken vir die sny van uitgawes. Die onderwysdepartement het norme en standaarde ontwikkel vir die

grootte van klasse, as 'n manier om die herverspreiding van onderwysers en kostebesparing teweeg te bring. Die doel was om onderwysers te herontplooï na skole waar die grootste behoeftes bestaan het, en om vrywillige uittredingspakkette aan te bied aan bo-tallige onderwysers of aan diegene wat nie bereid was om oorgeplaas te word nie.

Christie (1999) noem dat die proses met baie probleme gepaard gegaan het en dat regstelling oorgespoel het na probleme binne die skool en klaskamer. Die onkoste van die swakbeplande proses het vir die Onderwysdepartement meer as R1 biljoen beloop in plaas van die beoogde R6 miljoen. Benewens die groot finansiële las het dit aanleiding gegee tot konflik op skoolvlak en 'n verlaagde moraal onder onderwysers. Christie (1999) voer aan dat die implementering van UGO tesame met veranderde werkstoestande, wat 'n toename in leerdertal per klas insluit, beslis onderwysers se ingesteldheid ten opsigte van hul professie sowel as die UGO negatief beïnvloed het. 'n Natuurlike uitvloeisel van die hele proses is die negatiewe invloed wat dit het op gebeure in die skool, in die klaskamer en uiteindelik op die leerder en sy of haar gedrag.

**Afskaffing van lyfstraf:** Morell (2001) noem dat lyfstraf tydens die twintigste eeu in Suid-Afrika 'n integrale deel gevorm het van dissiplinering in die onderwysprofessie. Dit is uitermatig gebruik in wit seunskole en matig in al die ander tipe skole, met die uitsondering van meisieskole. Met die instelling van 'Bantoe-onderwys' in 1955 het die toepassing van lyfstraf 'n pertinente deel gevorm van onderwys, maar in dié geval was meisies nie daarvan gevrywaar nie. Die effek van lyfstraf is egter reeds in die 1970's en 1980's intens gedebatteer. Sielkundiges het aangevoer dat lyfstraf aanleiding gee tot ernstige emosionele skade en dat dit 'n negatiewe invloed het op leerders se selfbeeld en hul akademiese prestasie. Dit het ook al hoe duideliker begin word dat lyfstraf 'n nadelige uitwerking het op die onderwyser-leerder verhouding. Onderwysers het egter gevoel dat die handhawing van dissipline nie moontlik is sonder lyfstraf nie. Porteus et al. (2001) voer aan dat lyfstraf gebaseer is op die outoritêre benadering tot die hantering van leerders en die aanname dat kinders beheer moet word deur volwassenes, en dat maatstawwe soos sarkasme, beledigings, lyfstraf en ander vorme van mishandeling wyses is waarvolgens verseker kon word dat leerders se vrees tot gesagsaanvaarding sou lei.

Die afskaffing van lyfstraf in Suid-Afrikaanse skole het plaasgevind binne die konteks van grondwetlike veranderinge. Lyfstraf in skole is afgeskaf as uitvloeisel van die streng menseregteperspektief van die Suid-Afrikaanse Grondwet (Parker-Jenkins, 1999). Die afskaffing van lyfstraf word in seksie 10 van die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (Republiek van Suid-Afrika) gewettig, wat stipuleer dat: *"No person may administer corporal punishment at a school to a learner"*.

Die afskaffing van lyfstraf is egter met gemengde reaksies deur onderwysers sowel as ouers begroet. Onderwysers wat die afskaffing teenstaan, verwys na lyfstraf as 'n *"handy educational aid and a culturally approved means of discipline"* (Van Wyk, 2001:169). Onderwysers voel dat die afskaffing van lyfstraf gelei het tot die toename van gedragsprobleme in skole. Lyfstraf was volgens onderwysers 'n afskrikmiddel en het gelei tot gunstiger leeromstandighede in die klaskamer. Dit wil voorkom asof onderwysers nie kennis dra van alternatiewe metodes of strategieë om gedragsprobleme te hanteer ná die afskaffing van lyfstraf nie (Wevers & Steyn, 2002). Benewens die feit dat lyfstraf in Suid-Afrikaanse skole afgeskaf is *"many teachers in South African schools still believe in its effectiveness"* (Vally in Van Wyk, 2001:196) *while many parents still demand that teachers cane their children* (Benson in Van Wyk, 2001:169).

Dit is egter belangrik om nie uit die oog te verloor dat Suid-Afrika oor die afgelope jare drastiese veranderinge in alle sektore van die samelewing en veral in die onderwyssektor ondergaan het nie. Drastiese veranderinge in die samelewing word gewoonlik as krisis beleef. Die onderwyssektor word tans gekonfronteer met die uitdaging van transformasie in sisteme, beleid, strukture en die wyse waarop dinge gedoen word. Volgens Parker-Jenkins (1999) is daar op 'n tydstip van belangrike politieke omwentelinge van onderwysers verwag om positief te reageer op nuwe wetgewing met betrekking tot die hantering van gedragsprobleme, en om nuwe konsepte en benaderings gebaseer op menseregte te internaliseer. Vir baie onderwysers staan die nuwe benaderings egter lynreg teenoor diepgevestigde benaderings wat betref skoordisipline en die hantering van gedragsprobleme. Dit is dus nie verbasend dat die herstrukturering en veranderinge in die onderwyssektor moeilik deur sommige mense aanvaar word nie (Engelbrecht et al., 1999). Parker-Jenkins (1999) beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan dat onderwysers

alternatiewe vir lyfstraf sal moet vind, waardeur leerders se menseregte nie geskend word nie. Volgens die voormalige Minister van Onderwys, prof. Kader Asmal (Departement van Onderwys, 2000),

*teachers should bear fully in mind that we are all now part of a democratic state, and democracy, supremely, implies tolerance and understanding. Such values do not just happen; we must work hard at it to achieve them.*

Mense is meestal gebind aan hul eie gevestigde denkwyses en sienings en dit vereis dikwels paradigmaskuiwe wanneer transformasie op 'n breë terrein afgedwing word. Dit gaan gepaard met die uitdaging om denke, houdings en sienings te verander (Moonsammy & Hasset, 1998).

**Inklusiewe Onderwys:** Die definisie van inklusiewe onderwys wat die Nasionale Ministerie van Onderwys in Suid-Afrika aanvaar het, word saamgevat in die volgende stellings soos uiteengesit in Witskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001).

Inklusiewe onderwys en opleiding:

- Is gebaseer op die erkenning dat alle leerders kan leer en dat almal in hierdie verband ondersteuning nodig het
- Omvat die sodanige organisering en strukturering van onderwysstrukture en leermetodologieë ten einde in die behoeftes van alle leerders te kan voorsien
- Erken en respekteer verskille in leerders ongeag ouderdom, geslag, etnisiteit, taal, status, gestremdheid, HIV-status, ensomeer
- Is wyer as formele skoolopleiding en erken dat leer ook binne die huis en/of gemeenskap kan plaasvind en op 'n formele of informele wyse
- Handel oor veranderde houdings, gedrag, metodologieë, kurrikula en omgewings ten einde die behoeftes van alle leerders te kan akkommodeer
- Handel oor die maksimalisering van die deelname van alle leerders in die kultuur en kurrikulum van onderwysinstansies en die identifisering en vermindering van hindernisse tot leer.

Die hele transformasieproses binne die onderwysektor, en meer spesifiek die beweging na inklusiewe onderwys, gee noodwendig aanleiding tot verhoogde leerderdiversiteit in die hoofstroomklaskamer. Volgens Lomofsky (in Engelbrecht et al., 1999) akkommodeer die inklusiewe klaskamer leerders wat om verskeie redes hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar. Hierdie toename in leerderdiversiteit in klaskamers bied ook unieke uitdagings aan onderwysers, nie net ten opsigte van die kurrikulum nie, maar ook ten opsigte van leerdergedrag en die hantering daarvan.

## 2.3 SIENINGS

Sienings kan gedefinieer word as die vorming of uitvoering van 'n oordeel oor ander mense en hul gedrag en dit kan ook gesien word as die wyses waarop mense reageer teenoor ander in terme van eie denke, emosies en gedrag (Jones, 1990). Schutte en McLennan (2001:21) verwys soos volg na sienings:

*Perception is the process by which individuals organise and interpret their sensory impressions in order to give meaning to their environment. Because each person gives his or her own meaning to stimuli, different individuals will 'see' things in different ways. The way one person sees the situation often has greater meaning for understanding behaviour than does the situation itself".*

Elke individu het sy of haar eie unieke sienings van die wêreld en konstrueer dus hieruit 'n eie perspektief op die werklikheid wat van individu tot individu verskil. Elkeen ontwikkel oor die tyd sienings wat 'n eie persoonlike raamwerk vorm. Meestal word daar nie gereflekteer oor die eie sienings wat van andere gevorm word, oor hoe en waarom dit gevorm word, en die korrektheid daarvan nie. Gedrag teenoor andere word beïnvloed deur die sienings wat oor hulle gehuldig word. Sienings is egter nie noodwendig juis en regverdig nie.

Schutte en McLennan (2001) sluit aan by Jones (1990) en noem dat mense konstant besig is om andere op grond van hul eie persoonlike raamwerk, wat gebaseer is op hul sienings, te beoordeel. Dit is gewoonlik makliker om kortpaaie te neem tydens die vorming van hierdie oordele. Sommige van die kortpaaie is waardevol, aangesien dit persone in staat stel om vinnige interpretasies en voorspellings te maak. Dit kan egter ook lei tot beduidende verdraaiings, aangesien individue gewoonlik nie alles kan inneem, interpreteer en begryp nie. Gevolglik kies hulle

selektief deur te fokus op fragmentasies van wat hulle observeer. Selektiewe persepsie stel persone in staat om ander te 'spoedlees', maar nie sonder die risiko van 'n onakkurate beeld nie. Perseptuele vooroordeel kan lei tot onvanpaste reaksies en uiteindelik tot die toepassing van onvanpaste strategieë of intervensies.

Voorts voer Schutte en McLennan (2001) aan dat die meeste mense 'n persoonlike gedragskode het wat op perseptuele aannames gebaseer is, wat hul gedrag voorskryf of bepaal en waarvolgens hulle die gedrag van ander assessee. Binne hierdie persoonlike gedragskode is daar gewoonlik vier stelle alternatiewe:

- Gedrag wat duidelik reg en eties is
- Gedrag wat duidelik onaanvaarbaar en oneties is
- Gedrag wat dubbelsinnig is met betrekking tot etiek
- Onvoorsiene of onverwagte gedrag wat binne die konteks geëvalueer moet word.

In die lig van bogenoemde kan die aanname dus gemaak word dat onderwysers verskillende sienings van gedragsprobleme in die klaskamer sal handhaaf. Blandford (1998), Fontana (1994), Apter (in Foreman, 1996) en Wood (in Foreman, 1996) beklemtoon dat of 'n leerder se gedrag geïnterpreteer word as 'n gedragsprobleem, sal afhang van wie dit doen, waar dit plaasvind, wanneer dit plaasvind, hoekom dit plaasvind en in wie se teenwoordigheid dit plaasvind. Wat een onderwyser as 'n gedragsprobleem beskou, kan vir 'n ander slegs 'n geringe irritasie wees, en vir nog 'n ander onderwyser slegs 'n aanduiding van die leerder se opgewekte of lewenslustige geaardheid.

Die meeste onderwysers sal aanvoer dat hulle 'n voldoende idee het van wat gedragsprobleme impliseer en sal duidelik leerders kan uitwys wat volgens hulle gedragsprobleme openbaar. Die leerders wat geïdentifiseer word, sal nie noodwendig deur ander onderwysers as leerders met gedragsprobleme ervaar word nie. Dit hang saam met onderwysers se verskillende sienings van wat gedragsprobleme is (Stone, 1990).

## 2.4 DIE DEFINIËRING VAN GEDRAGSPROBLEME

Fundamenteel tot die verstaan van gedragsprobleme is die erkenning dat die identifikasie, beskrywing en die definiëring van die konstruk 'n hoogs subjektiewe oefening is. Dit is dus nie eenvoudig om die konstruk *gedragsprobleme* te definieer nie. Volgens Woolfolk (1998) raak gedrag 'n probleem wanneer dit tot 'n groot mate afwyk van wat gepas is vir die kind se ouderdom, en wanneer die gedrag 'n beduidende invloed het op die kind se groei en ontwikkeling, asook op die lewe van andere. Montgomery (1989) verwys na *gedragsprobleme* as enige gedrag wat die opvoeder verhinder om te onderrig en die leerder om te leer, terwyl Apter (in Foreman, 1996:271) soos volg na gedragsprobleme verwys: "*What makes behaviour a problem is when they are exhibited in the wrong place, at the wrong time, in the presence of wrong people, and to an inappropriate degree*". Wood (in Foreman, 1996) noem dat die definiëring van die konstruk *gedragsprobleme* beïnvloed word deur die sienings wat gehuldig word deur die observeerder in wie se teenwoordigheid dit plaasvind, sowel as deur sosio-ekonomiese en kulturele waardes. Gnagey (1969:5) se definisie, alhoewel uit 'n verouderde bron, is steeds relevant en sluit direk aan by dié van die vorige outeurs wanneer hy (Gnagey) as volg na *gedragsprobleme* verwys:

*... a weed is any plant that grows where it is not wanted. The Hybrid corn plant is just as much a weed in a flowerbed as a morning glory in a cornfield. The classification of a plant as a weed is much more dependent upon the purposes of the gardener than upon any characteristic of the plant itself.*

Gnagey (1969), Apter (in Foreman, 1996) en Wood (in Foreman, 1996) se definisie van *gedragsprobleme* is gebaseer op die volgende aannames: 'n *Gedragsprobleem* is enige handeling of aksie wat onvanpas is binne 'n sekere situasie. Die gepastheid van gedrag is dikwels baie meer afhanklik van sienings en van die konteks waarbinne dit plaasvind as van enige eienskap of karaktertrek van die gedrag self. In sommige skole mag 'n seun 'n sakmessie dra sonder dat hy daarvoor aangespreek word, terwyl 'n seun wat by 'n ander skool in die besit van 'n naelvyel betrap word, in groot moeilikheid kan beland. Dit is op grond van situasies soos hierdie dat dit 'n vrugtelose poging word om *gedragsprobleme* te definieer of te kategoriseer. Die

enigste realistiese oplossing in hierdie verband is om te aanvaar dat enige gedrag in die skoolkonteks as 'n *gedragsprobleem* beskou kan word as die onderwyser (of skool, of beheerliggaam) so voel, en as dit ondersteun word deur huidige samelewingsdiskoerse.

MacGrath (2000) noem dat *gedragsprobleme* in 'n klaskamer gewoonlik verwys na gedrag wat onderwysers verhinder om hul pligte uit te voer, ander leerders in die klaskamer ontstel, of leer of onderrig op een of ander wyse versteur. Soos in die geval van baie ander konstrakte is die definiëring van die konstruk *gedragsprobleme* baie kompleks. In die definiëring van die konstruk *gedragsprobleme* binne die skoolkonteks word die oordeel en sienings van onderwysers dus beklemtoon. Die afleiding kan gemaak word dat onderwysers verskillende sienings en benaderings ten opsigte van *gedragsprobleme* sal hê, of wat hulle as *gedragsprobleme* beskou.

Aangesien teoretiese benaderings tot *gedragsprobleme* die onderwyser se oortuigings direk sal beïnvloed, is dit belangrik dat onderwysers vertrouwd sal wees met die verskillende gedragsteorieë. Dit is oneties vir 'n persoon om 'n "professionele oordeel" te vel oor gedrag sonder die akademiese kennis om die uitsprake te regverdig.

## **2.5 ONDERWYSERS SE BELEWINGS IN DIE KLASKAMER**

Daar bestaan wêreldwyd toenemende kommer oor die sienings dat leerders se gedrag in klaskamers en skole agteruitgaan. Ook in Suid-Afrikaanse skole word leerdergedrag problematies. Dit wil voorkom asof daar in die klaskamers 'n algemene onvermoë is om die swak gedrag van leerders effektief aan te spreek (Steyn, 2003).

### **2.5.1 Die internasionale perspektief**

Dit is duidelik dat *gedragsprobleme* binne die klaskamer 'n geweldige stressor vir baie onderwysers is. 'n Literatuuroorsig toon dat *gedragsprobleme* in skole 'n groot bydraende faktor is tot opvoeders se hoë stresvlakke, nie net in Suid-Afrika nie, maar ook internasionaal. 'n Studie wat onder 5 000 Amerikaanse en Kanadese onderwysers gedoen is, het bevind dat 63% van die onderwysers *gedragsprobleme*

as die mees stres-bydraende faktor in hul werksomgewing aandui (Byrne in Huberman & VandenBerghe, 1999).

Onderwysers vind dit uitputtend om leerders met gedragsprobleme te hanteer ten einde 'n klimaat van orde en dissipline binne die klaskamer te skep. Vir sommige onderwysers lê die oplossing daarin om die onderwys as 'n professie te verlaat, aangesien hulle voel dat hedendaagse leerders heeltemal buite beheer is, terwyl ander onderwysers wat in die professie aanbly, hul motivering en dryfkrag verloor en slegs poog om elke skooldag te oorleef (Cangelosi, 1997).

Volgens Corrie (2002) voel onderwysers dat hulle konstante pogings om gedragsprobleme in die klaskamer te beheer, soveel tyd in beslag neem dat hulle hulself as oneffektief beleef en gefrustreerd voel. Sommige onderwysers voel nie bevoeg om die groot verskeidenheid psigososiale probleme van leerders te hanteer nie, en beweer dat hulle in die rol van berader geforseer word, terwyl dit nie is waarvoor hulle oorspronklik opgelei is nie. Brophy (1996) beweer egter dat om 'n onderwyser te wees, baie meer behels as net die aanbieding van leer materiaal volgens 'n spesifieke kurrikulum; dit omvat ook die aanspreek van leerders se behoeftes, insluitende die behoeftes van leerders wat gedragsprobleme openbaar. Met toenemende sosiale en ekonomiese druk wil dit voorkom asof daar 'n toename in die graad en frekwensie van gedragsprobleme ontstaan. Leerders wat gedragsprobleme toon, presenteer 'n ernstige uitdaging aan onderwysers, veral in terme van die effektiewe bestuur van die klaskamer.

Brophy (1996) noem voorts dat in klaskamers waar daar tot vyftig en meer leerders voorkom, en waar elke leerder sy eie persoonlikheid, belangstellings en behoeftes het, onderwysers gedwing word om met die klas as 'n groep te werk. Dit op sigself bied verskeie uitdagings aan onderwysers. Onderwysers moet dus leerders met gedragsprobleme effektief hanteer in oorvol klasse sonder enige of weinige opleiding in strategieë of tegnieke wat gedragsprobleme suksesvol aanspreek.

Skole en klaskamers is nie eilande nie. Wat binne 'n skool gebeur, word grootliks beïnvloed deur wat buite die skool plaasvind. Zeicher en Liston (1996) beweer dat die tydperk waarin ons leef deur drastiese veranderinge op sosiale en politieke terrein gekenmerk word. Onderwysers is nie in staat om op hulle eie die

verskeidenheid van sosiale vraagstukke waarmee skole gekonfronteer word, op te los nie. Onderwysers behoort egter ingelig te wees oor die vraagstukke en behoort insig te hê in hul eie sienings en oortuigings met betrekking tot hierdie vraagstukke. Hulle moet ook insig toon in die invloed wat hierdie vraagstukke op die gedrag van leerders in die klaskamer het.

Volgens Zeicher en Liston (1996) is armoede en rykdom, 'n kultuur van verbruikersdruk en toename in geweld en werksdruk alles faktore is wat die leerders wat elke dag in klaskamers sit, direk affekteer. Die samelewing se houding met betrekking tot kompetisie en prestasie, ras en etnisiteit, geslagsrolle en seksuele oriëntasie en die HIV/Vigs-epidemie, affekteer leerders buite, sowel as binne skole, en kan uiteindelik hulle gedrag binne die klaskamer beïnvloed.

'n Suid-Afrikaanse studie deur Steyn, Wolhuter, Oosthuizen en Van der Walt (2003) bied 'n verweefde blik op data wat deur middel van 'n literatuuroorsig verkry is. Die studie het ten doel gehad om die omvang van verlies aan dissipline en gedragsprobleme binne die onderwysstelsels van drie ontwikkelde lande te bepaal. Bevindinge word soos volg opgesom (Steyn et al., 2003).

**Die VSA:** Skole en klasse word dikwels ontstig as gevolg van antisosiale gedrag, insluitende die gebruik van vuurwapens. Aanvalle op leerders sowel as onderwysers is aangemeld. Dwelmmiddels word op 'n gereelde basis misbruik. Ernstige misdaad kom egter selde voor. Die grootste persentasie van die gedragsprobleme is van 'n minder ernstige graad. Dit wil voorkom asof ongedisiplineerdheid 'n groot probleem is. Onvoldoende ouerbetrokkenheid, veral vanuit lae sosio-ekonomiese gemeenskappe, is 'n groot bron van kommer, veral omdat sekere vorme van misdaad by uitstek in dié omgewings voorkom.

**Groot-Brittanje:** Bekommernis met betrekking tot die swak gedrag van leerders en hul ongedisiplineerdheid het die regering reeds in 1989 geforseer om die probleem in diepte te ondersoek. Daar is bevind dat onderrig en leer in klaskamers ontstig word deur leerders se gedragsprobleme. Dit wil voorkom asof aggressie die ernstigste probleem is waarmee onderwysers gekonfronteer word. Baie onderwysers word blootgestel aan verbale mishandeling.

**Australië:** Gedragsprobleme en die konstante behoefte aan toesig in klasse is van die ernstigste probleme wat deur onderwysers aangemeld word. Leerder-aggressie teenoor onderwysers is minimaal, terwyl aggressie onder leerders, veral na skoolure, meer voorkom. Verskeie minder ernstige vorme van gedragsprobleme word aangetref. Daar is egter 'n klein groepie leerders wat hulle aan hierdie soort gedrag skuldig maak. Verskeie voorvalle is ongelukkig deur die media op die voorgrond gestel, wat lei tot groot kommer onder ouers. Seuns maak hulle meer dikwels skuldig aan gedragsprobleme en die probleem neem met ouderdom toe.

### 2.5.2 Die nasionale perspektief

Volgens Winkler (1998) was dit nog altyd 'n komplekse aangeleentheid om 'n onderwyser te wees. Tog wil dit voorkom asof dit tans baie moeiliker is as in die verlede. Baie onderwysers verlaat die onderwys of wil dit verlaat, aangesien hulle te veel probleme met leerders in die klaskamer ervaar. Onderwysers voer aan dat leerders ongedissiplineerd is en nie wil leer nie.

Winkler (1998) noem verder dat leerders wat dit moeilik vind om te leer, gewoonlik hulle probleme probeer verbloem deur gedragsprobleme in die klaskamer te toon. Baie leerders wat in klaskamers sit, weet nie hoe en met wie om hul probleme te bespreek nie en vind dit moeilik om met hulle onderwysers te praat. Gedragsprobleme in die klaskamer is 'n indirekte hulproep van leerders aan gesagsfigure.

Porteus, Valley en Ruth (2001) sluit aan by Winkler (1998) en noem dat die gevoel onder onderwysers uit verskillende skole heers dat leerders al hoe meer onbeheerbaar raak. Hulle toon min respek vir gesagsfigure en openbaar toenemend onaanvaarbare gedrag wat meebring dat onderrig problematies raak. Terwyl sekere onderwysers kreatiewe en niegewelddadige benaderings toepas om leerders met gedragsprobleme te hanteer, is daar egter 'n groot persentasie onderwysers wat nog steeds sukkel om effektiewe oplossings of strategieë te vind.

Cooper, Smith en Upton (1994) se interpretasie van gedragsprobleme is daarop gebaseer dat onderwysers moet kennis dra van verskeie moontlike intervensies of strategieë oor hoe om gedragsprobleme te hanteer, maar dat dit ook belangrik is dat onderwysers die teoretiese benaderings waarop gedrag, intervensies en strategieë

gebaseer is, moet verstaan. Die teoretiese kennis is belangrik in die ontwikkeling van deurlopende, sowel as 'n geheel-skoolbenadering met betrekking tot die hantering van gedragsprobleme.

## **2.6 TEORETIESE PERSPEKTIEWE TEN OPSIGTE VAN GEDRAG**

Teoretiese benaderings ten opsigte van gedrag en gedragsprobleme is geneig om 'n individuele fokus te hê. Redes hiervoor is dat vroeë pogings tot die verstaan en hantering van gedragsprobleme hoofsaaklik 'n mediese oorsprong het. Konsepte soos oorsake, simptome, diagnose en behandeling, wat almal mediese terme is, bevestig dit (Cooper, Smith & Upton, 1994).

Perspektiewe met betrekking tot die oorsprong van gedragsprobleme kan fokus op onbewuste konflik (psigo-dinamiese perspektief), wanaangepaste leer (gedragsperspektief), wanaangepaste denke (kognitiewe perspektief) of op negatiewe interaksies (ekosistemiese perspektief). Die volgende uiteensetting van gedragsperspektiewe is 'n geïntegreerde bespreking van die werke van Ayers, Clarke en Murray (1996), Tilstone, Florian en Rose (1998) en Cooper et al. (1994) in hierdie verband.

### **2.6.1 Die behaviouristiese perspektief**

Hierdie perspektief is gebaseer op die Klassieke Kondisioneringsteorie van Pavlov en die Operante Kondisioneringsteorie van Skinner. Die essensiële idee is dat gedragsprobleme as gevolg van verkeerde leer ontstaan en dat dit reggestel kan word deur die aanleer van gepaste response of die afleer van verkeerde response. Die fokus is dus op duidelik waarneembare en meetbare gedrag. Dit is ook die perspektief wat volgens die literatuur die sterkste gegeld het in tradisionele konserwatiewe klaskamers, maar wat ook vandag nog in klaskamers teruggevind kan word.

### **2.6.2 Die psigo-dinamiese perspektief**

Die psigo-dinamiese of psigo-analitiese perspektief is deur Freud ontwikkel. Die perspektief is gebaseer op die volgende fundamentele aannames: 'n persoon se gedrag word bepaal deur die interaksie tussen die drie komponente van die

persoonlikheid soos deur Freud geïdentifiseer: die id (onbewuste), die ego (bewuste), en die superego (ideale). Die diep gewortelde innerlike emosies of gevoelens in die onderbewuste kan reg deur sy lewe 'n groot invloed hê op 'n individu se gedrag. Die psigo-dinamiese perspektief beklemtoon die innerlike belevinge as 'n oorsaaklike faktor van gedragsprobleme.

### **2.6.3 Die kognitiewe gedragsperspektief**

Die perspektief is gebaseer op drie fundamentele beginsels, naamlik dat

- Kognitiewe prosesse verandering in gedrag kan teweegbring
- Kognitiewe prosesse gemonitor en verander kan word
- Gedragverandering op grond van verandering in kennis kan plaasvind.

Kognitiewe prosesse sluit in houdings, verwagtinge, oortuigings en sienings. Hierdie prosesse lei tot sekere tipes gedrag en deur verandering in die prosesse kan gedragsveranderinge gefasiliteer word. Onderwysers en hulle sienings bepaal dus hoe hulle sal reageer in spesifieke situasies. Onderwysers mag heel verskillend reageer op dieselfde situasie, afhangende van hul onderskeie sienings. Onderwysers sien leerders vanuit verskillende perspektiewe en dit behoort in ag geneem te word indien gedragsverandering verlang word.

### **2.6.4 Die ekosistemiese perspektief**

Pogings om gedragsprobleme te verstaan en wyses om dit te hanteer, is in die verlede hoofsaaklik op die mediese model gebaseer, waar die fokus op die leerder as 'n probleem, oftewel die een met die probleem, geplaas is. Die ekosistemiese perspektief verskuif egter die fokus vanaf die individu na die totale skoolsisteem sowel as na ander sisteme, en vra in hoe 'n mate hierdie sisteme 'n klimaat skep wat gedragsprobleme ontlok en onderhou.

Die ekosistemiese perspektief beskou gedragsprobleme in 'n skool as die produk van interaksies tussen onderwysers en leerders, tussen onderwysers onderling en tussen leerders self. Die interaksies kom voor of vind plaas in 'n sekere of spesifieke konteks, byvoorbeeld 'n spesifieke klaskamer, en moet verstaan word as 'n funksie

van die spesifieke konteks. Dit is egter noodsaaklik dat invloede van die wyer sisteme ook in ag geneem moet word.

Volgens Cooper, et al. (1994) is die volgende aspekte kenmerkend van die ekosistemiese benadering tot gedragsprobleme binne die skoolkonteks:

- gedragsprobleme in die klaskamer het nie sy oorsprong in die individu wat die gedrag openbaar nie, maar is 'n produk van sosiale interaksie
- die oorsaak van enige gedragsprobleem is 'n sikliese ketting van aksies en reaksies tussen deelnemers
- intervensies, gebaseer op 'n ekosistemiese analise, moet erkenning gee aan die bydrae van alle deelnemende partye, dit wil sê aan die interaktiewe gebeure rondom die probleem.

Dié perspektief beklemtoon die wisselwerkende verbondenheid van alle gebeure in terme van siklusse van oorsaak en gevolg. Gedragsprobleme word beskou as 'n gevolg van 'n reeks van aksies en reaksies wat soms deur sekere onderwysers as gedragsprobleme geïdentifiseer word, terwyl dit deur die leerders beskou word as die wyse om hul eie spesifieke probleme te hanteer. Leerders mag onvanpaste gedrag herhaal, aangesien dit hulle wyse van probleemhantering is. 'n Leerder mag byvoorbeeld konstant sy sitplek verlaat om die negatiewe emosies te verwerk wat ontstaan as gevolg van sy onvermoë om 'n spesifieke taak uit te voer. Die onderwyser se poging om die leerder te konfronteer oor sy onvermoë om in sy sitplek te bly, versterk die konflik, aangesien die onderwyser se respons nie die probleem, soos gesien of ervaar deur die leerder, aanspreek nie.

Hierdie perspektief beklemtoon dat, tydens intervensie, die sienings en gedrag van alle partye wat by die gedragsprobleem betrokke is, in ag geneem moet word. In die klaskamerkonteks behoort onderwysers te reflekteer oor sy of haar eie sienings en gedrag, en in hoe 'n mate dit potensieel kan bydra tot gedragsprobleme wat leerders openbaar. Die doel van 'n ekosistemiese perspektief is om konflik en konfrontasie te verminder deur die fasilitering van positiewe interaksies tussen onderwysers en leerders. Dit verg van die rolspelers om betrokke te raak in 'n nie-oordelende, probleemoplossende analise wat siklusse van negatiewe interaksies tussen sisteme

kan uitskakel (Ayers, Clarke & Murray, 1996). In die verband sê Charlton en David (1993:11),

*each individual child is embedded in a number of systems, notably family and school, and that the individual's behaviour can only meaningfully be viewed in that sort of context.*

### **2.6.5 Die bate-gebaseerde perspektief**

Van die mees onlangse of moderne perspektiewe is die bate-gebaseerde perspektief. Waar die ekosistemiese perspektief fokus op die probleme en tekortkominge wat gesetel is in die verskillende sisteme waarin 'n individu sigself bevind, fokus die bate-gebaseerde perspektief op die bates, gesetel in 'n individu se leefwêreld. Hierdie perspektief is deur Kretzmann en McKnight ontwikkel en gebaseer op "*getting the individual to actualise his personal attributes to the optimum in a self-regulating manner, to be less daunted by challenge and to accept an invitation to grow*" (Landsberg, 2005:3).

Die perspektief gebruik bates wat op 'n gegewe tydstip in 'n individu se omgewing teenwoordig is as vertrekpunt. Die perspektief is dus nie gebaseer op tekortkominge en behoeftes nie, maar eerder op die vaardighede of talente van die individu (Ebersöhn & Eloff, 2003). Bates sluit dus alle ekstrinsieke en intrinsieke bronne in 'n individu se leefwêreld in, hetsy persoonlik, institusioneel of omgewing-gebaseerd, wat as sodanig benut kan word by die aanspreek van behoeftes soos dit by die individu ontwikkel of voorkom (Landsberg, 2005). Dié perspektief beklemtoon dus leerders se positiewe kenmerke as vertrekpunt vir self-aktualisering.

Kruger et al. (1998) benadruk onderwysers se rol ten opsigte van die skep van 'n positiewe klaskamerkultuur, aangesien dit gebaseer is op die voorkoming van gedragsprobleme, eerder as op konstante pogings om gedragsprobleme effektief te hanteer. Kruger verwys na die volgende strategieë ter voorkoming van gedragsprobleme en die skep van 'n positiewe klaskamerkultuur:

- Onderwysers moet te alle tye deeglik voorbereid wees en goeie beplanning toepas ten opsigte van alle aktiwiteite. Lesaanbiedeinge moet interessant en met entoesiasme aangebied word

- Onderwysers moet die deurlopende aandag van leerders tydens 'n lesuur verseker, en leerders se gedrag deurentyd monitor
- Onderwysers moet leerders betrek by die klaskamerbestuur en aan leerders bepaalde verantwoordelikhede toesê
- Onderwysers moet te alle tye bewus wees van hulle eie gedrag en as model staan vir aanvaarbare gedrag
- Onderwysers moet 'n ontspanne klaskamerklimaat skep waarin leerders gevrywaar is van vernederings en verleentheid
- Onderwysers moet daarteen waak om slegs op onaanvaarbare gedrag te fokus en te oorreeger op minder ernstige gedragsprobleme.

Vervolgens sal daar gefokus word op die verskillende sisteme binne die hoërskoolgemeenskap, en die potensiële verband daarvan met gedragsprobleme.

## **2.7 SISTEME BINNE DIE HOËRSKOOLGEMEENSAP**

### **2.7.1 Leerders en gedragsprobleme**

Die meeste klaskamers reflekteer diversiteit wat betref die taal, kultuur, godsdiens en rassiesamestelling van die Suid-Afrikaanse bevolking. Ook kenmerkend van die hoërskoolklaskamer is dat die leerders gemiddeld tussen die ouderdomme van twaalf en neëntien jaar is. Dit val dus saam met adolessensie as ontwikkelingsfase en dit is belangrik dat onderwysers sal kennis dra van die fisiese, kognitiewe, affektiewe en sosiale ontwikkelingsvlakke van die tipiese hoërskoolleerder. Lefrancios in Kruger et al. (2002:13) noem in hierdie verband dat,

*It's all that the young can do for the old; to shock them and keep them up to date. That they do more than often, but if you intend to be a good teacher, you cannot afford to be shocked too often by the behaviours of the young. If you are to teach them effectively, it's important that you know exactly what to expect of them.*

#### **2.7.1.1 Die adolessent**

Adolessensie is afgelei van die Latynse woord wat beteken 'to grow up' of "to come to maturity". As gevolg van kulturele verskille is dit egter nie so eenvoudig om 'n

kronologiese ouderdom aan die fase te verbind nie, aangesien verskillende kulture verskillende mylpale identifiseer as aanduidend van die fase (Atwater, 1992).

De La Rey et al. (1997) noem dat daar na adolessensie verwys kan word as die ontwikkelingsfase wat in die puberteit begin en met volwassenheid beëindig word. Dit is 'n fase wat gekenmerk word deur die toetsing en bevraagtekening van die samelewingswaardes en oortuigings, sowel as die eksperimentering met verskillende rolle. Eenvoudig gestel, verwys adolessensie na die periode van drastiese groei en ontwikkeling tussen die kindertyd en volwassenheid. Die tradisionele definisie van adolessensie is grootliks gebaseer op fisiese groei. Daar is egter 'n toenemende bewuswording dat die gedrag van die adolessent nie net eenvoudig 'n gevolg is van die fisiese veranderinge tydens puberteit nie. Adolessente gedrag word deur verskeie sielkundige en sosiale faktore beïnvloed. Ons kan dus sê dat adolessensie die gevolg is van die interaksie van die leerder in sy fase van primêre puberteitsveranderinge met die sisteme waarin hy of sy voorkom, soos sy gesin, portuurgroep en skool.

Diversiteit sluit nie net ras en etnisiteit in nie. Binne adolessente groepe bestaan diversiteit daarin dat,

*... all adolescents are not alike, they grow up in diverse environments, they have different backgrounds and their life circumstances differ. Adolescents from low socio-economic backgrounds face many problems and obstacles, which may have an influence on their total development (Gouws, Kruger & Burger, 2000:81).*

Baie onderwysers is onbewus van die essensiële rol wat hulle speel in die fasilitering van die hoërskoolleerder of adolessent se identiteitsverwerwing. Dit gebeur soms en nie noodwendig in 'n onvoldoende of negatiewe adolessent-ouerverhouding nie, dat sekere faktore die opvoedkundige effektiwiteit van ouerbetrokkenheid negatief beïnvloed. Die adolessent sal dan noodwendig meer op ander volwassenes staat maak en veral onderwysers as rolmodelle gebruik. Vorster (2000:10) lê verder klem op die adolessent se afhanklikheid van volwasse ondersteuning, soos volg,

*Through their behaviour in family, school and other relationships, they are actually pleading for assistance in the formation of their identity. Because their plea is often misinterpreted or ignored, they have to fall*

*back on their own, often ineffective, efforts at leading a meaningful existence.*

De La Rey, Duncan en Van Niekerk (1997) wys daarop dat soos in enige ander ontwikkelingsfase, is daar sekere ontwikkelingstake wat die adolessent behoort te bemeester. Dit sluit in die verwerking van emosionele onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes, die sluiting van nuwe en meer volwasse verhoudings met lede van dieselde en teenoorgestelde geslag, die verwerwing van 'n eie waardestelsel en 'n etiese sisteem as gids of raamwerk vir gedrag, die begeerte na en verwerwing van sosiaal verantwoordelike gedrag. Deur die verwerwing van die ontwikkelingstake sien die adolessent af van die afhanklikheid van ouers en raak al hoe meer afhanklik van die portuurgroep en vestig in die proses 'n persoonlike identiteit.

Kruger et al. (1998:23) noem dat onderwysers voortdurend bewus behoort te wees van die adolessent se behoefte "*to feel competent and worthwhile and their fears of inferiority*". Leerders ontdek gou wie die 'wenners' en wie die 'verloorders' in die oë van die onderwyser is en dat die 'verloorders' hulle mag wend tot gedragsprobleme in die klas of anti-sosiale aktiwiteite buite die skool soos dwelmmisbruik, bende-aktiwiteite en ander tipe misdaad.

Van Niekerk et al. (1997) voer aan dat die skool 'n belangrike rol speel in die lewe van die adolessent wat betref sosiale interaksie wat 'n belangrike aspek is in die vestiging van 'n persoonlike identiteit. Die skool vorm 'n ideale plek vir die ontwikkeling en inoefening van sosiale gedrag. Ervaringe wat gebaseer is op verwerping of op bevestiging van die leerder tydens interaksies by die skool, tuis en met vriende, beïnvloed die adolessent se selfkonsep en persoonlike identiteit. Faktore soos gesinsomstandighede, die invloed van die portuurgroep, skoolklimaat, kurrikulumrelevansie, persoonlikheid en kwalifikasies van onderwysers, onderrigstyl en dissiplinêre beleid, beïnvloed nie net die adolessent se sienings nie maar, ook hul houdings ten opsigte van die aanvaarding van gesag en die ontwikkeling van selfdissipline (Mabeba et al., 2000).

Wanneer daar binne die Suid-Afrikaanse konteks met 'n adolessent gewerk word, moet daar erkenning gegee word aan die invloed van die transformasieproses ná 1994 op die adolessent. Veranderinge binne die onderwyssektor laat nie net onderwysers onseker nie, maar ook die adolessent en sy of haar ouers (De La Rey

et al., 1997). Volgens Boulter in De La Rey et al. (1997) dui navorsingsbevindings op die worsteling van adolessente in Suid-Afrika met kwessies soos selfvertroue, selfbeeld, emosionele stabiliteit, gesondheid, gesinsinvloed, persoonlike vryheid, groepsosialisering en morele kwessies.

Lemmer (1999) noem dat 'n verskil in agtergrond en belewenisse van sosio-ekonomiese omstandighede die leerders vorm. Agtergrond en blootstelling aan verskillende omstandighede en lewenstyle het, veral binne die Suid-Afrikaanse konteks, aanleiding gegee tot verskille in waardes, houdings en gedrag. Met betrekking tot verskille in belewenisse en in watter mate dit 'n invloed het op leerders se gedrag, is dit belangrik dat onderwysers in ag moet neem dat lae sosio-ekonomiese stedelike gebiede oorweldig is deur polisie-aktiwiteite, geweld en politieke oproer gedurende die apartheidjare. Dit was ook 'n tydperk waartydens die ondermyning van gesag aan die orde van die dag was. Dit opsigself het die psiges van leerders binne die spesifieke konteks anders geaffekteer as dié van leerders in middel tot hoë sosio-ekonomiese gebiede wat grootliks onaangeraak uit die situasie getree het.

Binne die nuwe demokratiese Suid-Afrika, waar klaskamers gekenmerk word deur diversiteit, is dit belangrik dat onderwysers die invloed van die verskil in vorige belewenisse in ag moet neem, wat betref waardesisteme, gedrag en sienings (Lemmer, 1999). Charlton en David (1993:3) maan dat,

*... the increasing challenge to schools, when they want to make a difference and they want to be fit for the future, is to examine what they are offering learners, how it is offered and whether it meets the needs of the learners and the public.*

Volgens Ariel (1992) word die meeste leerders op een of ander stadium met mislukkinge of negatiewe ervarings gekonfronteer. Individue wat egter voordurend blootgestel word aan mislukkinge ontwikkel later gevoelens van onwaardigheid en 'n lae selfbeeld en dit kan lei tot interne frustrasies wat in gedragsprobleme manifesteer. Sommige leerders is dan ook geneig om mislukkinge te internaliseer en blameer hulleself, terwyl hulle geringe suksesse toeskryf aan toeval of geluk. Dit het gevolglik 'n negatiewe effek op hul ontwikkeling tot positiewe individue wat in beheer is van hul eie lewens en toekoms.

### **2.7.1.2 Portuurdruk**

Volgens Coleman, Brown en Petrie (in Louw, 1994) word die behoefte aan konformering met die portuurgroep met meer intensiteit ervaar tydens die vroeë adolessensie, en kan dit toegeskryf word aan 'n gebrek aan onafhanklikheid, selfvertroue en 'n identiteitsgevoel. Binne skoolverband verwys dit dus na die leerders in die Senior Onderrig en Opleidingsfase (SOO) van die Suid-Afrikaanse hoërskool. Louw (1994) noem verder dat dit onder groepsdruk kan gebeur dat die adolessent teen sy beterwete betrokke raak by onaanvaarbare praktyke. Die adolessent se waardes en oordele kan negatief beïnvloed word deur die groep, as gevolg van die adolessent se intense behoefte aan aanvaarding. Dit is dus belangrik dat onderwysers bewus moet wees van hierdie behoefte van die adolessent, aangesien die aanvaarding deur die portuurgroep baie keer swaarder weeg as aanvaarding deur die onderwyser.

### **2.7.1.3 Die regte van leerders**

*"Weg is die dae dat kinders gesagsfigure respekteer. Die kinders van die 21ste eeu glo hul grondwetlike regte kry voorkeur bo skoolreëls"* (Van der Merwe, 2004:18). Volgens Oosthuizen (2004) dra die feit dat lyfstraf verbied is by tot 'n nuwe geslag leerders wat besonder bewus geword het van eie regte. Hy beweer verder dat daar te veel klem op leerders se regte geplaas word en dat dit direk aanleiding gee tot die toename in gedragsprobleme onder leerders. Die wêreldwye en toenemende bewustheid van menseregte lei tot 'n toename in individue se verwagtinge dat hul regte gerespekteer en erken moet word. Die fokus op regte het gevolglik ook 'n direkte impak op wat by skole en in klaskamers gebeur en spesifiek met betrekking tot leerders sowel as onderwysers se ingesteldheid, aldus Van Staden en Alston (2000). Van Staden en Alston (2000:298) beklemtoon verder dat *"pupils have to appreciate both their rights and their responsibilities. If this balance does not exist, a learning climate in the classroom may be difficult to obtain and maintain"*.

Die realiteit is dat onderwysers in hul daaglikse omgang met leerders, en spesifiek met betrekking tot die hantering van gedrag, die volgende beginsels in ag moet neem soos uiteengesit in die Grondwet (Republiek van Suid-Afrika, 1996):

- **Demokrasie:** Die land se Grondwet beskerm die regte van alle individue en bevestig die demokratiese waardes van menseregte, gelykheid en vryheid. Die skool as verteenwoordiger van die regering, moet alle regte soos in die Handves van Menseregte uiteengesit, beskerm, aanmoedig en voorleef. Alle leerders by 'n skool het die demokratiese reg tot deelname in besluitnemings en die reg om hul menings te lug.
- **Niediskriminering en gelykheid:** Daar mag nie onregverdiglik teen enige leerder gediskrimineer word nie. Alle leerders behoort gelyke behandeling, gelyke beskerming en gelyke voorregte te geniet.
- **Privaatheid, respek en waardigheid:** Elke leerder het 'n inherente waardigheid en het die reg op respek vir sy of haar menswaardigheid. Dit impliseer wedersydse respek, insluitende respek vir andere se oortuigings en kulturele tradisies.
- **Niegeweld en die vryheid en sekuriteit van 'n individu:** Elke leerder het die reg om nie op 'n wrede, onmenslike en afbrekende wyse behandel of gestraf te word nie. Die filosofie van die dissiplinêre sisteem moet op menseregte, respek vir andere en nie op vrees en potensiele aanranding gebaseer wees nie.
- **Skoolomgewing:** Leerders het die reg op 'n skoon en veilige omgewing wat kwaliteitopvoeding bevorder.

#### **2.7.1.4 Die hoërskoolklaskamer**

Both in Lemmer (1999) noem dat daar min kwessies is waarvoor onderwysers sulke sterk gevoelens en menings het soos oor die gewenste klasgrootte. Onderwysers glo dat die kwaliteit van hul onderrig en die hantering van gedragsprobleme negatief beïnvloed word deur 'n hoë onderwyser-leerder verhouding. Both (1995) beklemtoon dat die onderwyser-leerder verhouding volgens wetgewing in laerskole in Suid-Afrika 40:1 moet wees, en in hoërskole 35:1. Die realiteit in Suid-Afrikaanse klaskamers is egter anders en die verhoudings soms baie hoër. In die lig hiervan kan die vraag gestel word of effektiewe leer en die suksesvolle hantering van leerdergedrag moontlik is in 'n ruimte waar groot groepe individue vir soveel ure saam is.

Fisiese aspekte van die klaskamer kan ook 'n effek op leerders se gedrag hê (Foreman, 1996). Swak instandhouding van lokale, en klaskamers waar stimulerende leermateriaal en ander bronne ontbreek, skep nie 'n klimaat waarin leerders aangemoedig word en gemotiveer voel om te leer nie.

Weinstein (1996) noem dat die hoërskoolklaskamer ook gekenmerk word deur 'n aantal teenstrydighede:

- Alhoewel die tipiese hoërskoolleerder in 'n fase is waar die portuurgroep en interaksie met vriende swaarder weeg as die passiewe sit en luister na 'n volwassene, word daar van leerders verwag om op te tree asof hulle in isolasie is, terwyl dit nie so is nie. *"These young people, if they are to be successful students, must learn how to be alone in a crowd"* (Weinstein, 1996:3).
- Onderwysers verwag van leerders wat vreemdelinge vir mekaar mag wees of selfs vyande met verskillende kulturele agtergronde, om in harmonie met mekaar saam te werk sonder dat die nodige vaardighede soos aanvaarding en respek aan hulle geleer of gemodelleer word.
- Onderwysers moedig leerders aan om ander te help, tog word daar ook van hulle verwag om hul oë op hul eie werk te hou en nie te gesels nie.
- Onderwysers moedig leerders aan om onafhanklik en verantwoordelik te wees, maar tog word daar van hulle verwag *"to show complete, unquestioning obedience to the teacher's dictates"* (Weinstein, 1996:3).
- Leerders word aangemoedig om stadig en deeglik te werk, maar word tog ook konstant daaraan herinner dat die periode van vyf en veertig minute deel vorm van 'n rigiede tydskedule.

Volgens Weinstein (1996) word die hoërskoolklaskamer verder gekompliseer deur die volgende:

- **Multidimensionaliteit:** Die klaskamer is 'n omgewing waarbinne verskeie aktiwiteite geakkommodeer word. Binne klasgrense word van leerders verwag om te lees, skryf, gesprek te voer, te luister, vriendskappe te vorm, te redeneer, die vorige Saterdag se rugby-wedstryd te evalueer, ensovoorts. Onderwysers, op hul beurt, lei die hele klas sowel as individue; hulle koördineer

groepbesprekings, assesseer, hanteer konflik, tree op as 'n berader, hanteer gedragsprobleme, ensomeer. Op een of ander besondere wyse word al hierdie aktiwiteite (en meer) tegelykertyd in die klaskamer geakkommodeer.

- **Onvoorspelbaarheid:** In die klaskamer gebeur alles teen 'n vinnige tempo en baie keer sonder enige vooraf waarskuwing. Dit bemoeilik die taak van die onderwyser om spesifieke aksies of verskillende response voor die tyd te deurdink en te beplan. Die onderwyser moet meestal vinnig 'n klomp besluite neem en aksie loods. 'n Argument ontstaan as gevolg van 'n belediging; 'n leerder kla dat 'n ander leerder langs hom afkyk; of 'n leerder maak 'n irrelevante opmerking tydens 'n groepbespreking. Elkeen van die insidente verg 'n vinnige respons van die onderwyser en 'n onmiddellike besluit oor hoe om dit te hanteer. Dit is dus onmoontlik om alle gebeure te antisipeer, ongeag hoe deeglik die beplanning mag wees.
- **'n Gebrek aan privaatheid:** Klaskamers kan beslis beskou word as openbare plekke waar onderwysers sowel as leerders privaatheid inboet. Binne die vier mure van 'n klaskamer kan elke individu se gedrag geobserveer word deur al die teenwoordiges. Onderwysers verwys hierna as "*always on the stage*" of "*living in a fishbowl*", en sulke gevoelens is verstaanbaar. Met dertig tot vyftig en meer paar oë wat na jou staar, is dit moeilik om 'n moment te vind vir 'n private grappie of 'n ongeobserveerde kreun of sug.

Op grond hiervan kan die belangrikheid van klaskamerbestuurvaardighede nie sterk genoeg beklemtoon word nie. Wheldall (1992:11) beweer dat,

*... evidence suggests that the importance of group or classroom management skills tend to be underestimated by teachers and their trainers. We find this worrying because it is an area of competence which relates most directly to pupil behaviour.*

Volgens 'n literatuuroorsig kan die volgende komponente ten opsigte van positiewe klaskamerbestuur geïdentifiseer word:

- Ken die leerders se name en wees bewus van hulle onderskeie belangstellings
- Beplan en organiseer lesse en hulpmiddels, sowel as die fisiese omgewing
- Wees buigsaam binne die raamwerk van dit wat vooraf beplan is

- Monitor die klas gereeld
- Beklemtoon die positiewe; fokus op goeie gedrag en goeie werk
- Sorg vir duidelike reëls en verwagtinge ten opsigte van gedrag
- Wees te alle tye konsekwent en regverdig.

Die Elton-verslag, gebaseer op navorsing wat in Brittanje deur 'n amptelike komitee van ondersoek onder leiding van Lord Elton gedoen is, beklemtoon die belang daarvan dat onderwysers te alletye bewus moet wees van die effek van hulle eie gedrag op die gedrag van die leerders. Onderwysers onderskat baie keer die effek van hulle houding, stemtoon en gesigsuitdrukking op leerders en leerdergedrag. Volgens Diaz, Neal en Amaya-Williams (in Selaledi, 2000) behoort klaskamerbestuur van so 'n aard te wees dat dit leerders help en ondersteun in die proses om hulle eie leerproses sowel as hulle gedrag te beplan, te monitor en te evalueer. Die doel van die ondersteuning moenie wees om leerders se gedrag te beheer nie, maar om selfregulering te bevorder wat leerders in staat stel om die beheer van hul eie leer en gedrag oor te neem. Onderwysers moet nie hulle rol onderskat wat betref 'n bydrae tot of voorkoming van gedragsprobleme in die klaskamer nie.

### **2.7.2 Onderwysers en gedragsprobleme**

Die mate waarin 'n spesifieke strategie of respons van die onderwyser met betrekking tot leerdergedrag effektief is, begin by die sienings, houdings en verwagtinge van 'n onderwyser. Die onderwyser se filosofie en sienings het 'n groot invloed op hoe hy of sy sekere leerdergedrag ervaar, interpreteer en uiteindelik hanteer. Om 'n konteks te skep waarin min tot geen gedragsprobleme voorkom nie en waar leer effektief kan plaasvind, verg baie meer as net "*a bag of tricks*". Die aard van klaskamerbestuur en die effektiewe hantering van gedrag is meestal 'n refleksie van die onderwyser se eie sienings en gedrag, eerder as dié van die leerders! (Porteus et al., 2001).

Corrie (2002) voer aan dat onderwysers gewoonlik gevestigde sienings van die ideale leerder het en die tipe gedrag wat hulle graag in die klaskamer sou wou hê. Leerders wat goed oor die weg kom met ander, is in staat om hulle eie gedrag te hanteer en pas goed aan by die struktuur van die klaskamer. Baie onderwysers voel

dat leerders goeie gedrag openbaar indien hulle die onderwyser se opdragte stiptelik uitvoer, by die onderwyser se voorgeskrewe roetines hou en hul besittings oppas. Deur by die voorgeskrewe klasreëls te hou, in jou sitplek te bly en op jou eie met jou skoolwerk voort te gaan, behoort die meeste leerders sonder probleme 'n normale skooldag te kan hanteer. Voorts noem Corrie (2002) dat die leerders wat meestal deur onderwysers as leerders met goeie gedrag beskou word, diegene is wat die klaskamerdinamika verstaan, goed aanpas by die vloei en verloop van aktiwiteite in die klaskamer, op die regte spoor bly deur die nodige erkenning en motivering by geleentheid, terwyl leerders met gedragsprobleme geïdentifiseer word, indien hulle:

- te stadig is om onderwyser se opdragte te volg, die instruksies vergeet, of weier om instruksies te volg
- uit hul beurt praat – die onderwyser of ander leerders onderbreek, en op die verkeerde tye met ander leerders praat
- nie daarop ag slaan as daar van hulle verwag word om stil te bly nie
- onnodig hulle sitplekke verlaat
- leermateriaal verloor, vergeet of beskadig, wat beteken dat hulle nie met hulle leeropdragte kan voortgaan nie
- nie leeropdragte voltooi of betyds voltooi nie
- ander leerders se leerproses verhinder deur met hulle te praat, aan hulle te raak of met hul leermateriaal te peuter.

Fontana (1994) beklemtoon dat alhoewel verskillende onderwysers verskillende sienings en interpretasies het met betrekking tot gedragsprobleme, dit tog belangrik is om te beseef dat 'n effektiewe klaskamer gebaseer is op kennis van en insig in die gedrag van leerders, asook 'n opregte belangstelling in leerders en die bevordering van hul sielkundige en akademiese ontwikkeling. Dit is egter ook gebaseer op die insig van die onderwyser in sy eie gedrag en op die erkenning dat baie van die gedragsprobleme wat in die klaskamer voorkom, 'n direkte gevolg mag wees van die wyse waarop die onderwyser optree of teenoor 'n leerder reageer.

Wanneer onderwysers kla dat leerders geen respek toon nie, verwys dit meestal na die feit dat leerders terugpraat en nie doen wat aan hulle gesê word nie, aldus Kohn

(1998). Hy noem verder dat daar ook soms na leerders wat onderwyservorskrifte navolg en voldoen aan die onderwyser se eise, verwys word as verantwoordelike leerders. Soms word daar van leerders verwag om reëls na te kom en respek te toon sonder dat die respek verdien word, of respek aan leerders betoon word. Onderwysers maak hulle dus skuldig aan dit waarvan hulle die leerders beskuldig – hulle praat met leerders in plaas van om te luister, neem nie die leerder se behoeftes en sienings ernstig op nie, probeer leerders se gedrag beheer deur hulle te dreig met straf, en wend min of geen pogings aan om leerders by besluitnemingsprosesse te betrek nie. 'n Onderwyser wat onsensitief staan teenoor leerders se individuele verskille mag 'n klimaat van aggressie en frustrasie skep (Smith, 1998).

Volgens Fontana (1994) is dit belangrik om die faktore wat leerders se gedrag beïnvloed te probeer verstaan alvorens daar oorgegaan word na strategieë om die gedrag te probeer verander. Onderwysers interpreteer leerders se gedrag soms te vinnig of onnadenkend en maak ook vinnige interpretasies van die effektiwiteit van hulle eie pogings om leerders se gedrag te beïnvloed. Die probleem met voortydige aannames is dat dit gewoonlik primêr gebaseer is op die onderwyser se eie vooroordele of sienings oor wat moet gebeur of wat hy/sy graag wil sien gebeur. Wat gewoonlik hieruit voortspruit, is dat die onderwyser faal om die nodige objektiwiteit te handhaaf en effektiewe strategieë te ontwikkel om die leerders se individuele behoeftes proaktief aan te spreek ten einde gedragsprobleme te voorkom of suksesvol te hanteer.

McPhillimy (1997) beklemtoon dat onderwysers nie gedragsprobleme in die klaskamer persoonlik moet opneem nie. Alhoewel gedragsprobleme daarop gemik kan wees om die onderwyser te ontstel, is dit gewoonlik nie direk teen die onderwyser as 'n persoon gemik nie, maar teen die mees beskikbare individu as verteenwoordigend van die volwasse wêreld. Met 'n mate van distansiering is dit moontlik om kalm te bly terwyl sekere stappe geneem kan word om die situasie te beredder. Sonder die nodige distansiering en objektiwiteit is dit egter baie moeilik om nie te voel dat die gedrag 'n persoonlike aanval is en nie seergemaak of kwaad te voel nie.

Volgens Cole (in Engelbrecht et al., 1999) is die meeste gedragsprobleme wat die leerders openbaar situasie-gebonde, selfs al is daar diepgewortelde sielkundige

probleme. Gedragsprobleme word meestal aangevuur deur 'n identifiseerbare sneller in 'n spesifieke situasie of omgewing. 'n Belangrike aspek in die bemagtiging van onderwysers, is die ontwikkeling van hulle kennis van en insig in die etiologie van gedrag, en in die mate waarin teorie verband hou met realiteit.

Dit is belangrik dat onderwysers reflekteer en krities na hulleself sal kyk in 'n poging om leeders wat gedragsprobleme openbaar, te probeer verstaan. Dit gebeur gereeld dat leeders geblameer word vir swak gedrag, ongehoorsaamheid, dat hulle geen maniere het of nie wil leer nie, terwyl die lesmateriaal wat aangebied word vervelig en oninteressant is en sonder entoesiame aangebied word (Stone, 1990).

Groter leerderdiversiteit in klaskamers in Suid-Afrikaanse skole spruit direk voort uit die nuwe Suid-Afrikaanse Grondwet wat menseregte, demokrasie en insluiting voorstaan. Aangesien die multikulturele klaskamer individue met verskillende kulturele sienings, waardes en oortuigings huisves, skep dit ook die potensiaal vir talle waninterpretasies, misverstande en konflik wat uiteindelik tot 'n toename in gedragsprobleme in klaskamer kan lei. Volgens Le Roux (1997) moet onderwysers hul interaksie met leerders, onderrig en die voorkoming en hantering van gedragsprobleme in die multikulturele klaskamer op die volgende aspekte baseer:

- Bevorder die aanvaarding van leerders uit ander kulture deur die modellering van empatie en begrip
- Motiveer alle leerders tot interkulturele respek en aanvaarding
- Ontwikkel 'n gevoel van selfwaarde by alle leerders in die multikulturele klaskamer deur die beklemtoning van die goeie kwaliteite van elkeen
- Beklemtoon die waarde van multikulturaliteit in die klaskamer
- Moedig die aanvaarding van nuwe leerders in die klas aan
- Stel multikulturele groepe saam tydens groepaktiwiteite en verander die groepe gereeld
- Skep doelbewuste geleenthede vir sosialisering in die multikulturele konteks
- Skep geleenthede vir alle leerders om sukses te ervaar of suksesvol te wees

- Skep 'n klaskameratmosfeer wat op veiligheid, positiewe interkulturele ooreenkomste en wedersydse aanvaarding en respek gebaseer is, en wat uiteindelik 'n positiewe invloed sal hê op leerders se persoonlike ontwikkeling, sosialisering, selfbeeld en uiteindelijke gedrag in die klaskamer.

Ter aansluiting by laasgenoemde noem Yates et al. (in Lemmer, 1999:233) dat daar in sommige gemeenskappe 'n daadwerklike poging aangewend moet word om 'n verteenwoordigende samestelling van onderwysers by sekere skole te bewerkstellig. 'n Belangrike rede hiervoor is om die behoefte aan suksesvolle rolmodelle aan te spreek aangesien "... *many racial and ethnic minority students and students with disabilities never see a teacher or an administrator who represents their culture or disability*".

Kruger et al. (1998:224) beweer dat onderwysers bewus moet wees daarvan dat leerders uit verskillende kulture soms op verskillende wyses kommunikeer. "*Unless the teacher understands the communication styles most familiar to the learners, misunderstandings become pervasive and learning is hampered*". Kruger et al. (1998) beweer ook dat leerders van sekere kulture dit as disrespekvol beskou om 'n volwassene wat besig is om te praat in die oë te kyk; of dat dit onaanvaarbaar is om deel te neem aan 'n gesprek met volwassenes, en om met 'n volwassene te redeneer. Tog gebeur dit in Suid-Afrikaanse klaskamers dat onderwysers wat nie bewus is van dié gebruike nie, geneig is om leerders wat oogkontak vermy as onbetroubaar te bestempel en leerders wat nie oor die vaardighede vir kritiese denke beskik nie, as ongemotiveerd en lui te beskou.

Dit is egter volgens Lawrence, Steed en Young (1984), verstaanbaar dat sommige onderwysers dit moeilik vind om te erken dat die oorsake van gedragsprobleme in die klaskamer ook by hulself gesoek kan word. Om deurentyd gekonfronteer te word met gedragsprobleme in die klaskamer is nie maklik nie, en tog word daar van onderwysers verwag om dit te kan hanteer. Dit kan ook gebeur dat die seniorpersoneel soms geïrriteerd raak deur die toenemende aanmelding van gedragsprobleme wat hulle voel in die klaskamer hanteer behoort te word. Dit mag lei tot 'n toename van gedragsprobleme in die klaskamer, omdat onderwysers moedeloos raak sonder die nodige ondersteuning. Dit is egter belangrik om nie uit die oog te verloor dat skoolkultuur, -beleid en -praktyke ook 'n rol kan speel wat

betref leerders se gedrag in die klaskamer, en soms tot gedragsprobleme in die klaskamer kan bydra.

### 2.7.3 Die skool en gedragsprobleme

Omdat gedragsprobleme tradisioneel in Suid-Afrika en ook internasionaal binne die mediese model as 'n individuele leerderprobleem geïdentifiseer is, gebeur dit selde dat skole krities of konstruktief na die skool as geheel kyk, om te bepaal in hoe 'n mate die skool tot gedragsprobleme in klaskamers bydra of in hoe 'n mate die skoolsisteem kan verander om moontlike gedragsprobleme te voorkom.

**Skoolkultuur:** Die kultuur van die skool en die waardes wat die skool onderskryf, word gereflekteer deur leierskap in die skool, deur onderwysers en deur die betrokkenheid van alle rolspelers in die vorming van doelstellings vir die skool. Dit is van besondere belang wanneer gedragsprobleme ter sprake kom. 'n Skool kan goed toegerus wees, maar tog sonder enige goedgeformuleerde doelwitte en eenheid funksioneer. So is daar byvoorbeeld ook skole in Suid-Afrika wat uiters swak toegerus is, maar tog duidelikheid het met betrekking tot die doelstellings en waardes wat hulle onderskryf (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002).

Chapman en Burchfield (in Van Wyk, 2001) noem dat die skoolhoof 'n belangrike rol speel in die vorming van 'n skool se dissiplinêre beleid, die invloed van sentrale beleid op die skool, die vorming van opvoedkundige sowel as sosiale transaksies binne die skool en die interpretering van skoolprioriteite en aktiwiteite binne die skool en in die gemeenskap. Die bestuurstyl van die skoolhoof bepaal ook die wyse waarop dissipline en gedragsprobleme binne die skool hanteer word.

Leerders word grootliks beïnvloed deur gedrag wat hulle by rolmodelle aan wie hulle blootgestel word, observeer. Met betrekking tot gedragsprobleme kan ons nie altyd die leerders in skole blameer terwyl daar nog soveel skole is wat gekenmerk word deur onderwysers wat drank misbruik of in seksuele verhoudings met leerders betrokke raak; waar geweld gemodelleer word deur fisiese strafmaatreëls; en waar seksisme, rassisme en ander vorme van diskriminasie nog daaglik voorkom nie (Donald et al., 2002). Volgens Valley (in Lemmer, 1999) maak onderwysers by sekere skole hulle skuldig aan wetsoortreding deurdat hulle lyfstraf toedien, ten spyte daarvan dit amptelik afgeskaf is.

**Gedragkode vir leerders:** Seksie 8(1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (Republiek van Suid-Afrika, 1996) vereis dat die beheerliggaam van 'n openbare skool 'n gedragkode moet saamstel en voorhou met die doel om 'n positiewe leerklimate te skep, konstruktiewe leer te fasiliteer en goeie morele waardes te vestig.

- Die gedragkode behoort aan die beginsels en waardes van die Suid-Afrikaanse Grondwet, die Suid-Afrikaanse Skolewet en provinsiale wetgewing onderworpe te wees. Dit moet demokrasie, menseregte en deursigtige kommunikasie reflekteer.
- Die gedragkode behoort riglyne uiteen te sit wat leerders inlig hoe hulle hul behoort te gedra by die skool, ter voorbereiding vir hul rol in die groter gemeenskap.
- Die beheerliggaam behoort op 'n demokratiese wyse die leerders, ouers en onderwysers by die saamstel van die dokument te betrek en behoort voor die aanvaarding van die dokument te verseker dat dit alle rolspelers se sienings reflekteer.
- Die dokument behoort jaarliks hersien te word en alle rolspelers moet betrek word by die hersiening daarvan of enige verandering daaraan.
- Die gedragkode behoort by die ontwikkelingsvlak van die leerders, in dié geval adolessente, aan te sluit en moet gepas te wees vir die skoolvlak, hetsy in die laer- of hoërskool. Die taal moet maklik verstaanbaar wees ten einde die inhoud toeganklik te maak. Die formaat moet dus gebruikersvriendelik wees.
- Die gedragkode behoort op 'n kultuur van versoening, onderrig, leer en wedersydse respek gebaseer te wees, en die vestiging van 'n kultuur van verdraagsaamheid en vrede in alle skole bevorder.
- Die gedragkode behoort duidelik by die skool vertoon te word en elke leerder behoort 'n afskrif in die taal van onderrig te ontvang.

Volgens Witskrif 6 (2001) is dit belangrik dat alle leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar, ondersteun word. Op distriksvlak moet die versterking van distrikgebaseerde ondersteuningsdienste, sowel as onderwys hulpbronne op skoolvlak, poeg om alle hindernisse tot leer te identifiseer en aan te spreek. Daar

word dus van skole verwag om 'n ondersteuningspan saam te stel wat op skoolvlak funksioneer, met as primêre taak die daarstelling van goed gekoördineerde leerder- en onderwyser-ondersteuningsdienste. Die dienste behoort die leer- en onderrigproses te ondersteun deur die identifisering en aanspreek van leerder-, onderwyser- en institusionele behoeftes.

Omdat dit vir baie skole moeilik is om te erken dat hulle soms verantwoordelik gehou kan word vir sekere gedragsprobleme in die klaskamers, skryf onderwysers gewoonlik leerders se gedragsprobleme toe aan faktore buite hul beheer en faktore buite die skool (Van Wyk, 2001).

## **2.7.4 Die ouergemeenskap en gedragsprobleme**

### **2.7.4.1 Die konteks van die ouergemeenskap**

Diversiteit met betrekking tot gesinstruktuur, samestelling en funksie kom in alle samelewings voor. Volgens De la Rey, Duncan, Sheter en Van Niekerk (1997) het gesinne binne die Suid-Afrikaanse konteks 'n aantal unieke kenmerke:

- Die samestelling van die Suid-Afrikaanse bevolking is 'n duidelike refleksie van die land se diversiteit met betrekking tot geloof, kultuur, taal en oortuiging. As gevolg hiervan verteenwoordig verskillende gesinne verskillende ouerskapstyle, waardes, huishoudelike reëlins en sosio-ekonomiese vlakke.
- Die Suid-Afrikaanse samelewing is kenmerkend van klasseverdeling wat nog grootliks gebaseer is op rasseskeiding. Armoede, werkloosheid, onvoldoende behuising en onvoldoende verskaffing van opvoedkundige hulpmiddels dra by tot 'n siklus van toenemende ekonomiese, sosiale en emosionele ongelykhede in die Suid-Afrikaanse samelewing.
- Arbeidswetsgewing tydens die apartheidsera het meegebring dat baie mans sowel as vroue vir lang tydperke van die res van hulle gesinne en families geskei was, en dit geld vandag nog ten opsigte van baie huishoudings. 'n Gevolg hiervan is dat in die afwesigheid van die ouers, baie kinders onder die toesig van oumas, oupas, tantes en selfs ouer susters gelaat word. Dit het op sigself 'n beduidende invloed op die rol van ouers en die funksie van die gesin binne sekere gemeenskappe.

Volgens die Country Paper van die Departement van Onderwys (2000) reflekteer die geskiedenis van Suid-Afrika voor 1994 'n land wat hoofsaaklik op rassevlak geskei was en waar beide die kwaliteit van diensverskaffing en ekonomiese en sosiale status hierdie skeiding reflekteer. Benewens diepgewortelde skeidings op rassevlak is daar ook ander skeidingslyne wat uit die verlede oorgeërf is. Historiese verstedeliking het landelike areas ekonomies verarm agtergelaat en geïsoleer van sosiale en ekonomiese ontwikkelingsprosesse. Stedelike gebiede beskik oor beter fasiliteite en dienste in vergelyking met landelike gebiede. Geslagsdiskriminasie vorm ook deel van Suid-Afrika se geskiedenis en het grootliks daartoe bygedra dat armoede 'n genderkomponent vertoon. In huishoudings waar vrouens as die broodwinners optree, is armoede 50% hoër as in huishoudings waar mans die broodwinners is.

#### **2.7.4.2 Ouergemeenskappe en gedragsprobleme**

Nie alle onderwysers is noodwendig daarvan bewus dat 'n groot aantal van die gesinne van leerders in hulle klaskamers, ongeag hul sosio-ekonomiese vlakke, daaglik met probleme worstel wat hulle verhoed om as gesin goed en gesond te funksioneer nie. Alhoewel onderwysers en die skool soms verantwoordelik gehou kan word vir baie van die gedragsprobleme wat leerders openbaar, is dit ook duidelik dat daar in baie gesinne kinders met 'n geneigdheid tot gedragsprobleme voorkom (Charlton & David, 1993).

Volgens Lewis, Sugai en Colvin (in Van Wyk, 2001:196) dra ouers en die gemeenskap by tot die ontwikkeling van gedragsprobleme by leerders deur die onvoldoende of onsuksesvolle voorleef van die nodige sosiale vaardighede en ondersteuning, sowel as die modellering van onvanpaste gedrag. Dit dra daartoe by dat leerders skole betree met 'n "*learning history that sets them up for further behavioural problems*". Oosthuizen (2004) noem dat politiek 'n groot rol speel in die kwessies rondom leerders en gedragsprobleme. Hy noem dat ouers wat by die vryheidstryd betrokke was voor 1994 nog soms diepgewortelde gevoelens van weerstand teen gesag koester, en dus dié houding onbewustelik aan hul kinders oordra. In die klaskamer manifesteer dit dan as die ondermyning van gesag. Hy noem egter ook dat

*in sommige konserwatiewe gemeenskappe ouers op 'n irrasionele en emosionele manier krities jeëns die staat ingestel is, en dit lei tot 'n gebrek aan respek (Oosthuizen, 2004:18).*

Soms word aangevoer dat leerders wat vanuit lae sosio-ekonomiese omgewings kom, eerder geneig is om gedragsprobleme te openbaar. Volgens Van Wyk (2001) is dit nie noodwendig waar nie. In Suid-Afrika leef na skatting 18 miljoen mense (45% van die totale bevolking) in armoede (Hartshorne in Van Wyk, 2001), terwyl werkloosheid in die land so hoog as 33% is. Betrokkenheid by die skool en die hantering van kinders se gedrag is vir baie ouers moeilik, veral vir ouers wat daaglik moet swoeg om te oorleef. Hulle het weinig energie oor vir skoolverantwoordelikhede. By baie ouers gee armoede, tesame met swak vooruitsigte, daartoe aanleiding dat ouers eerder by misdaad betrokke raak om te oorleef, wat op sigself 'n swak voorbeeld stel aan leerders. Lemmer (1999:18) sluit hierby aan en noem dat

*The culture of teaching and learning in schools has not yet adequately been re-established and nor has the ethical fabric of a disruptive society been healed (Lemmer, 1999:18).*

## 2.8 SAMEVATTING

Sedert Suid-Afrika in 1994 'n periode van transformasie betree het, is dit duidelik dat baie onderwysers dit moeilik vind *"to come to terms with the paradigm shift that is required"* (Van Staden et al., 2000:302). Veranderde wetgewing en 'n toenemende 'regteklimaat', waar ouers sowel as leerders bewus is van hul regte en dit beklemtoon, dra by tot 'n klimaat *'less than conducive to a commitment to teaching'*. Die veranderinge het veral 'n direkte invloed op die bestuur van skoldisipline, leerders se gedrag in die klaskamer en onderwysers se strategieë ten opsigte van gedragsprobleme.

Alhoewel onderwysers oor die algemeen bekommerd is oor die toename in gedragsprobleme in klaskamers, bly dit egter die onderwyser se verantwoordelikheid om met die leerders te werk. Die idee dat iemand anders die probleme kan oplos, lei tot die vraag, "Wie anders"? Dit is logies dat die onderwyser nie in staat is om self al die veranderinge wat nodig is om gedragsprobleme effektief te hanteer, teweeg kan

bring nie, maar dit bly beslis die klasonderwyser wat die naaste is aan die probleem van die individuele leerder (Stone, 1990).

Gesien teen die agtergrond noem Porteus et al. (2001:64) dat,

*It challenges us, as adults, to be more selfconscious about the deep assumptions that underpin our ideas about behaviour problems. It challenges us to reflect on our own understanding of "good behaviour" by asking ourselves: What do we want? and, Is it really reasonable?*

Dit kom daarop neer dat gedragsprobleme nie moet probeer verstaan en hanteer word asof dit binne die leerder gesetel nie, maar eerder as 'n probleem vanuit sekere verwagtinge of vanuit die omgewing. Porteus et al. (2001:64) voer verder aan:

*Perhaps a child is 'acting up' not because he or she is disrespectful but because the expectation is unfair, or because there is a problem with the classroom itself, the relevance of the curriculum, the pace of teaching, teaching methods and so on.*

Dit is vir die onderwyssektor binne die Suid-Afrikaans konteks moontlik om onderwysverhoudinge tussen alle rolspelers te herstel en om onderwysers te bemagtig ten opsigte van gedragsprobleme, maar dit kan slegs geskied,

*if educators' faith in their profession can be restored so that they could experience working in an environment where the rights and responsibilities of all role players are acknowledged, upheld and fulfilled (Van Staden et al., 2000:302).*

Porteus et al. (2001) beklemtoon egter dat voorskrifte vir die ontwikkeling van 'n volhoubare en sensitiewe benadering tot die hantering van gedragsprobleme, wat gebaseer is op die beginsels van gelykheid, wedersydse respek en verantwoordelikheid, nie in 'n handleiding uiteengesit of deur kenners voorgeskryf kan word nie. Daar moet egter toegesien word dat "*collective efforts 'wade in the water' – as educators, parents and learners will pave the way to confront school challenges with a sense of creativity, purpose and a gentle touch*". Cooper, Smith en Upton (1994:172) sluit hierby aan en beklemtoon die belangrikheid van 'n geheelskoolbenadering ten opsigte van die hantering van gedragsprobleme "*and recognising that all aspects of the school community impinge in different ways on pupils' personal states and sense of well-being*".

*The child is a precious thing. Try to know him or her well. Bring him into your classroom as a loved and esteemed member of a group. Respect him for what he is and guide him to discover what he can do best. Help him to grow in wisdom and skill. Show that he has within him a capacity for greatness. Give him the will to touch the stars. Protect him and cherish, and help him to become his finest self (Porteus et al., 2001).*

In die volgende hoofstuk sal navorsingsmetodes bespreek word wat gevolg is om groter insig te verwerf in hoërskoolonderwysers se sienings van gedragsprobleme in klaskamers.

## HOOFSTUK 3

# NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

### 3.1 INLEIDING

Soos bespreek in Hoofstuk 1, is die doelstelling van die studie om 'n duidelike beeld te verkry van hoërskoolonderwysers se sienings van gedragsprobleme in die klaskamer. Die newevraagstellings van die studie word soos volg geformuleer:

- Wat is onderwysers in hoërskoolklaskamers se sienings van gedragsprobleme?
- Wat is onderwysers se onderskeie skoolhoofde se sienings van gedragsprobleme en ondersteun dit die sienings van die onderwysers?
- Verskil onderwysers en skoolhoofde in plattelandse hoërskole se sienings van dié van onderwysers en skoolhoofde in stedelike hoërskole?

Ter beantwoording van die navorsingsvrae is daar 'n spesifieke navorsingsontwerp, navorsingsparadigma en navorsingsmetodologie geïdentifiseer waarbinne die studie onderneem sal word, en dit kom in hierdie hoofstuk in meer besonderhede aan bod. Metodes van data-generering en data-analise sal ook aangedui word. Ook die etiese oorwegings wat ten opsigte van hierdie studie geld, vorm deel van die bespreking.

### 3.2 NAVORSINGSPARADIGMA

Hierdie navorsingstudie word binne die interpretatiewe paradigma onderneem. Die term "paradigma" is reeds in 1962 deur Thomas Kuhn gebruik om na gevestigde navorsingstradisies in 'n spesifieke dissipline te verwys. Paradigmas is sisteme van interverweefde ontologiese, epistemologiese en metodologiese aannames wat as perspektiewe dien om die rasionaal van die navorsing te voorsien, en wat die gebruik van sekere metodes van data-insameling en interpretasie impliseer. Guba (1990:17) in Denzin en Lincoln (2000:19) verwys na paradigmas soos volg, "*The net*

*that contains the researcher's epistemological, ontological, and methodological premises may be termed a paradigm, or an interpretative framework, a "basic set of beliefs that guides action".*

Paradigmas staan sentraal tot die navorsingsontwerp omdat hulle die aard van die navorsingsvraag en ook die wyse waarvolgens die vraag bestudeer sal word, beïnvloed. Die navorsingsvraag en metodes pas logies binne die paradigma. Uit bovermelde blyk dit dus dat paradigmas drie aannames behels:

- die ontologiese, wat vra na die aard van die realiteit,
- die epistemologiese, wat geïnteresseerd is in die oorsprong en aard van kennis, die konstruksie van kennis en die rol wat waardes speel in die proses van verstaan,
- die metodologiese, wat dui op die wyses waarop 'n navorser kennis van die wêreld verkry (Terre Blanch & Durrheim, 1999; Denzin & Lincoln, 1994).

Volgens Mouton (1996:203) sal 'n paradigma binne die sosiale wetenskappe teorieë, modelle en metodologieë van 'n spesifieke tradisie insluit. Smit (2001:69) noem dat *"... an interpretative paradigm implies that the selected goals are to construct understanding epistemologically and ontologically in a trustworthy and authentic manner"*. Neuman (2000:71) stel dat *"for interpretive researchers, the goal of social research is to develop an understanding of social life and discover how people construct meaning in natural settings"*.

Antwoorde op die paradigma-gedefinieerde vrae vir die interpretatiewe/konstruktivistiese benadering word deur Mertens (1998) soos volg uiteengesit:

- Ontologie (Wat is die aard van die realiteit?): Binne die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma word werklikhede sosiaal gekonstrueer. Daar is dus verskeie konstruksies van die werklikheid en daarom kan persepsies van realiteite tydens die navorsingsproses voortdurend verander.
- Epistemologie (Wat is die aard van die kennis en verhouding tussen die *'knower and the would-be known'*)? Die persoon wat interpretatiewe/konstruktivisties werk, verkies meer persoonlike, interaktiewe metodes van data-insameling. *"The*

*inquirer and the inquired-into are interlocked in an interactive process; each influences the other"* (Mertens, 1998:13).

- Metodologie (Hoe gaan die navorser te werk om die verlangde kennis en insig te verkry?) Kwalitatiewe metodes soos onderhoude en observasies is prominent binne dié paradigma. Die metodologiese implikasie van veelvoudige realiteite is dat die navorsingsvrae nie altyd vooraf saamgestel kan word nie, maar dat dit kan verander word soos die studie vorder.

Binne hierdie paradigma word die aanname gemaak dat data, interpretasies en uitkomst in kontekste en mense gewortel is, en nie skeppinge van die verbeelding is nie. Data kan tot by die primêre bronne teruggevoer word en die logika wat tot interpretasies van data lei, word duidelik uiteengesit (Mertens, 1998).

### **3.3 NAVORSINGSONTWERP**

'n Navorsingsontwerp kan beskou word as 'n bloudruk van die verloop van die navorsingsproses (Mouton, 1996). *"A research design is defined as a set of guidelines and instructions to be followed in addressing the research problem"* (Mouton, 1996:x).

'n Goed gedefinieerde navorsingsprobleem is 'n belangrike voorvereiste vir enige studie. Op grond hiervan is die ontwikkeling van 'n navorsingsontwerp 'n logiese uitvloeisel van die navorsingsprobleem. Die navorsingsontwerp dien dus as raamwerk of funksie om die navorser te help met betrekking tot rasionele besluitnemings tydens die navorsingsproses om sodoende "... die waarskynlikheid om geldige navorsingsbevindinge te genereer, te kan verhoog" (Mouton & Marais, 1990:33). Die klassifikasie van navorsingsontwerpe word volgens vier beginsels onderneem (Babbie & Mouton, 2001).

- Eerstens word daar onderskei tussen empiriese en nie-empiriese studies. Hierdie betrokke studie is empiries, aangesien dit handel met "objekte" wat in die werklike lewe funksioneer, of bestudeer word.
- Tweedens is 'n onderskeid tussen primêre en sekondêre data belangrik. Primêre data, wat verwys na data wat direk deur die navorser self ingesamel word, is in hierdie studie gebruik.

- Derdens is daar in hierdie studie van tekstuele (woordelikse) data gebruik gemaak, eerder as numeriese data (Babbie & Mouton, 2001).
- 'n Vierde onderskeid handel oor gestruktureerde teenoor minder gestruktureerde ontwerpe. In hierdie kwalitatiewe studie waar die klem val op rapport, vertroue en deelname wat dien as maatreëls ter verhoging van die geldigheid van die ontwerp, is van minder gestruktureerde ontwerpe gebruik gemaak (Babbie & Mouton, 2001).

Ter opsomming kan die navorsingsontwerp van hierdie studie dus geklassifiseer word as empiriese navorsing met behulp van primêre databronne, wat tekstuele data genereer met 'n minder gestruktureerde ontwerp en minder formele maatreëls van kontrole.

### **3.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

#### **3.4.1 Inleiding**

Soos in Hoofstuk 1 uiteengesit, is die doel van die studie om by wyse van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie 'n duidelike beeld te verkry van hoërskoolonderwysers se sienings van gedragsprobleme in die klaskamer. Die kwalitatiewe navorsingsmetodologie is verkies, omdat dit toelaat dat daar direk met onderwysers as bewuste, selfgerigte en rasonale persone in gesprek getree kan word (Coetzee & Graaff, 1996).

Anders as die navorsingsontwerp, het die navorsingsmetodologie 'n spesifieke belang by die proses van navorsing en die gereedskap en prosedures, soos data-insameling en data-seleksie, wat tydens die navorsingsproses aangewend sal word. Hart (1998:28) verwys daarna as: "*A system of methods and rules to facilitate the collection and analysis of data*".

Metodologie kan gedefinieer word as 'n algemene benadering tot die bestudering van 'n navorsingsonderwerp, aangesien die metodologie bepaal watter metodes gebruik word en hoe elke metode tydens die navorsingsproses 'n bepaalde doel dien (Silverman, 2000).

### 3.4.2 Kwalitatiewe Navorsing

Kwalitatiewe navorsing verwys na navorsing wat sodanig ontwerp is dat dit 'n in-diepte beskrywing van 'n spesifieke verskynsel verskaf. Dit verwys ook na navorsing waar data in die vorm van woorde eerder as getalle ingesamel en as bevindinge oorgedra word. Kwalitatiewe navorsing is gemoeid met die bestudering van 'n verskynsel in die natuurlike omgewing "*as it is lived and experienced*" (Merriam, 1998:7).

'n Kwalitatiewe metodologie neem kompleksiteit in ag, wat die voortdurende veranderende aard van die werklike lewe insluit, soos dit veral tans relevant is binne die Suid-Afrikaanse onderwyssektor. Kwalitatiewe navorsers sal verskeie nuanses van houding en gedrag herken wat navorsers met ander metodologieë mag ontwyk (Babbie & Mouton, 2001). Kwalitatiewe navorsing verwys onder andere na betekenis, konsepte, eienskappe, metafore, simbole en beskrywings van verskynsels wat nie deur numeriese data oorheers word nie, maar hoofsaaklik deur tekstuele data.

### 3.4.3 Kenmerke van kwalitatiewe navorsing

Die kenmerke van kwalitatiewe navorsing kan as volg uiteengesit word (Babbie & Mouton, 2001; Merriam, 2002; Silverman, 2000; Terre Blanche & Durrheim, 1999):

- Kwalitatiewe navorsing poog om insig te verkry in die betekenis wat mense konstrueer van hulle wêreld en hul belewenisse. "*This understanding is an end in itself, so that it is not attempting to predict what may happen in the future necessarily, but to understand the nature of that setting, what's going on for them, what their meanings are, what the world looks like in that particular setting*" (Merriam, 2002:5).
- Tydens kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument vir data-insameling en data-analise. Dit is egter belangrik dat erkenning gegee word aan die feit dat die menslike instrument tekortkominge en eensydighede het wat 'n impak op die studie mag hê. Hierdie eensydighede moet geïdentifiseer en gemoniteer word met betrekking tot die invloed wat dit mag uitoefen op die insameling en analise van data.

- Kwalitatiewe navorsing is naturalisties van aard en vind dus in natuurlike omstandighede plaasvind. Mense en hulle perspektiewe en ervarings in die werklike lewe word bestudeer.
- Met kwalitatiewe navorsing is die proses gewoonlik induktief van aard. Bogdan en Bilken (1992:162) noem die volgende ten opsigte van kwalitatiewe navorsers: *"They do not search out data or evidence to prove or disprove hypotheses they hold before entering the study; rather, the abstractions are built as the particulars that have been gathered are grouped together."* Dit bou abstraksies, konsepte, hipoteses of teorieë, eerder as wat dit bestaande teorieë toets.
- Kwalitatiewe ondersoek werk met kwalitatiewe data wat gedetailleerde en ryk beskrywings insluit. Daar word eerder van woorde as syfers gebruik gemaak met betrekking tot die oordrag van wat die navorser ten opsigte van 'n bepaalde verskynsel geleer en bevind het.
- Die kwalitatiewe navorser is sensitief vir die konteks en wil mense en hul ervarings in konteks plaas. Die ervarings en perspektiewe van die deelnemers aan die ondersoek moet dus teen die agtergrond van die geheel verstaan word, en dit laat toe dat insig in die gebeure verwerf word.
- Kwalitatiewe navorsers werk gewoonlik met klein groepe mense wat deur middel van doelbewuste seleksie saamgestel is, ten einde te verseker dat die verskeidenheid wat algemeen is met betrekking tot die betrokke sosiale verskynsel, wel in die data teenwoordig is.
- 'n Kwalitatiewe ondersoek het 'n buigsame en responsiewe formaat wat ruimte laat vir aanpassings van die formaat soos wat nuwe ontdekkings opduik.

Kwalitatiewe navorsing fokus op beide die proses wat plaasvind, en op die produk of eindresultaat (Babbie & Mouton, 2001). Swart (1994) noem dat kwalitatiewe navorsing 'n longitudinale element het. Die mens word in die kontinuïteit van die lewe ondersoek en gevolglik word daar aan die data 'n dinamiese betekenis gegee.

#### **3.4.4 Navorsingsformaat**

Merriam (2002) onderskei tussen vyf tipes kwalitatiewe navorsingsformate wat veral in die onderwys teruggevind word, en waarvan die eerste 'n basiese of algemene

kwalitatiewe studie is. Die basiese of algemene kwalitatiewe navorsingsformaat deel al die essensiële kenmerke van kwalitatiewe navorsing soos in 3.4.3 uiteengesit, en is waarskynlik die algemeenste kwalitatiewe navorsingsformaat wat vir opvoedkundige navorsing gebruik word. Hierdie kwalitatiewe navorsingsformaat poog om 'n verskynsel, 'n proses of perspektiewe van deelnemers aan die navorsingsproses bloot te lê en te deurgrond. Data word ingesamel deur middel van onderhoude, observasies en dokumentasies. Bevindinge is 'n samestelling van beskrywing, analise en begrip. Die analiseringsproses behels gewoonlik die identifisering van herhalende patrone in die data in die vorm van kategorieë, veranderlikes en temas.

Die navorsingstudie sal hoofsaaklik binne die formaat van die basiese of algemene kwalitatiewe studie afgehandel word.

### **3.5 SELEKTERING VAN DEELNEMERS**

Kwalitatiewe navorsers werk gewoonlik met 'n klein groep mense wat in diepte binne hulle bepaalde konteks bestudeer word (Miles & Huberman, 1994). Die samestelling van die groep deelnemers moet sodanig wees dat dit 'n beter begrip van en insig in die verskynsel moontlik maak.

Vir die navorsingstudie is daar besluit op doelbewuste seleksie ten opsigte van die keuse van deelnemende skole sowel as deelnemende onderwysers. Na aanleiding van Merriam (1998) en Patton (1990) word die diversiteit in die samestelling van die skole sowel as die onderwysers deur middel van hierdie selektering gemaksimaliseer. In hierdie studie is die homogeniteit van die skole sowel as die onderwysers is slegs behou in soverre alle skole hoërskole is en alle onderwysers hoërskoolonderwysers is. Wanneer 'n klein groepie deelnemers met 'n groot diversiteit saamgestel word, kan die data-insameling en data-analise twee tipes bevindinge lewer, naamlik 1) 'n hoë kwaliteit en ryk gedetailleerde beskrywing van elke geval en 2) belangrike gedeeltelike patrone wat oor gevalle heen sny. Die belangrikheid van die geïdentifiseerde patrone word juis verhoog deur die groter heterogeniteit van die groep. Die navorser wat so 'n deelnemergroep saamstel, sal dus soek na data wat variasie toelig, asook na belangrike algemene patrone binne daardie variasie.

Ter beantwoording aan die doelstelling van hierdie studie, is daar in die Wes-Kaap twee onderwysers uit elk van vier plattelandse hoërskole, en twee onderwysers uit elk van vier stedelike hoërskole deur middel van doelbewuste selektering genader vir deelname aan die navorsingproses. In Tabel 3.1 en 3.2 word die biografiese gegewens van die deelnemers uiteengesit ten einde die diversiteit van die groep aan te toon.

**Tabel 3.1: Uiteensetting van onderwysers in plattelandse skole se biografiese besonderhede**

Deelnemers	Geslag	Ouderdom	Kwalifikasies	Jare onderwys-ervaring	Posbenaming
PO-1	Vroulik	40-50	Graad en HOD	16 jaar	Onderwyser
PO-2	Manlik	30-40	Graad en HOD	5 jaar	Onderwyser
PO-3	Vroulik	30-40	Graad en HOD	15 jaar	Onderwyser
PO-4	Manlik	20-30	Graad en HOD	8 jaar	Onderwyser
PO-5	Vroulik	50-60	Graad en HOD	29 jaar	Onderwyser
PO-6	Manlik	40-50	Onderwys-Diploma	19	Departementshoof

PO: Plattelandse onderwyser

**Tabel 3.2: Uiteensetting van onderwysers in stedelike skole se biografiese besonderhede**

Deelnemers	Geslag	Ouderdom	Kwalifikasies	Jare onderwys-ervaring	Posbenaming
SO-1	Vroulik	40-50	Graad en HOD	27 jaar	Departementshoof
SO-2	Manlik	60	B Ed	35	Onderwyser
SO-3	Manlik	30-40	B Ed	16 jaar	Onderwyser
SO-4	Vroulik	40-50	Onderwys-diploma	23 jaar	Onderwyser
SO-5	Manlik	40-50	Ph D	21 jaar	Onderwyser
SO-6	Vroulik	40-50	Graad en HOD	21 jaar	Onderwyser
SO-7	Manlik	40-50	Onderwys-diploma	23 jaar	Vakhoof
SO-8	Vroulik	50-60	Graad en HOD	29 jaar	Onderwyser

SO: Stedelike onderwyser

Al agt skole is binne die Wes-Kaapprovinsie geleë. Die vier hoërskole in die stedelike omgewing val binne dieselfde Onderwysbestuur en Ontwikkelingsentrum (OBOS), en die vier hoërskole in die plattelandse omgewing val binne dieselfde OBOS. Al agt hoërskole is gemengde skole wat betref geslag. Al agt hoërskole is geselekteer uit hoë sowel as lae sosio-ekonomiese omgewings. In Tabel 3.4 word die besonderhede van plattelandse en stedelike skole uiteengesit. Tydens die

selektering van die onderwysers is by elke skool gepoog om twee onderwysers op 'n toevallige basis (*randomly*) te selekteer. Slegs by een skool kon selektering egter op dié wyse geskied. As gevolg van praktiese redes soos buitemuurse aktiwiteite, bywoning van vergaderings of indiensopleiding, was slegs sekere onderwysers vir onderhoude beskikbaar. Die skoolhoofde was by die sewe ander skole direk betrokke by die identifisering van deelnemende onderwysers. Die navorser het egter beklemtoon dat deelname vrywillig moes geskied. Die proses wat die meeste skoolhoofde gevolg het, was om beskikbare onderwysers in te lig oor die studie. Een manlike en een vroulike onderwyser kon vrywilliglik aandui of hulle aan die navorsingstudie sou wou deelneem. Twee onderwysers kon weens onvermydelike omstandighede nie die plattelandse fokusgroepbespreking bywoon nie. Die navorser het dit egter as 'n gulde geleentheid gesien om enige onduidelikheid of leemtes ná afloop van die fokusgroeponderhoud uit te klaar, deur by 'n volgende geleentheid twee individuele onderhoude met die twee spesifieke onderwysers te voer. Die proses sou dus ook verder kon bydra tot die triangulering van data. In Tabel 3.3 word onderwysers wat by die individuele onderhoude betrokke was, se biografiese besonderhede uiteengesit.

**Tabel 3.3: Uiteensetting van onderwysers van individuele onderhoude se biografiese besonderhede (Plattelandse skole)**

Deelnemers	Geslag	Ouderdom	Kwalifikasie	Jare onderwyservaring	Posbenaming
IO-1	Vroulik	30-40	Graad en HOD	15	Onderwyser
IO-2	Manlik	30-40	Graad en HOD	16	Onderwyser

IO: Individuele onderhoud

**Tabel 3.4: Uiteensetting van plattelandse/stedelike skole se besonderhede**

Platteland/ Stedelik	Aantal onderwysers	Aantal leerders	Sosio-ekonomiese omgewing
PS-1	40	970	Hoog
PS-2	38	1000	Middel tot hoog
PS-3	59	1900	Laag
PS-4	55	1500	Laag
SS-1	34	1100	Laag
SS-2	36	1200	Laag
SS-3	36	934	Middel tot hoog
SS-4	30	780	Middel tot hoog

PS: Plattelandse skool

SS: Stedelike skool

## 3.6 DATA-INSAMELINGSMETODES

Die verskillende metodes van data-insameling soos in hierdie studie gebruik, word vervolgens kortliks bespreek.

### 3.6.1 Literatuuroorsig

Terre Blanche en Durrheim (1999) beskryf 'n literatuuroorsig as die identifikasie en analise van literatuur wat verband hou met die navorser se projek. Vithal en Jansen (1997) noem dat 'n literatuuroorsig 'n sintese bied van wat reeds en nog nie oor 'n onderwerp geskryf is nie, en toon hoe die navorser se voorstel poog om die gaping ten opsigte van bestaande kennis uit te bou. Merriam (1998) beklemtoon die waarde van 'n literatuuroorsig as dat dit integreer, sintetiseer en kritiek lewer rakende belangrike denke en navorsing oor 'n spesifieke onderwerp. Nadat data deur middel van literatuuroorsig ingesamel en bestudeer is, moet inligting in samehangende eenhede of temas opgeteken word. 'n Literatuuroorsig kan ook nuttige inligting vir besluitnemings daarstel. Dit kan verder die algemene teoretiese raamwerk van die studie identifiseer, asook probleemstellings aanbeveel. Dit voorsien die teoretiese raamwerk vir bydraes tot die kennisbasis. Geen probleem in onderwys bestaan in isolasie van ander menslike gedrag nie. Gevolglik is daar altyd navorsing, teorie of denke wat verband hou met die probleme onder bespreking (Merriam, 1998).

Mouton (2001) voer die volgende redes aan waarom 'n literatuuroorsig so belangrik is:

- Dit verseker dat die studie nie 'n herhaling van vorige of afgehandelde studies is nie.
- Dit help met die identifisering van die mees onlangse en deskundige teoretisering met betrekking tot die onderwerp.
- Dit help met die identifisering van die mees aanvaarbare empiriese bevindinge in die veld van studie.
- Dit help om beskikbare data-insamelingsmetodes met hoë geldigheid en betroubaarheid te identifiseer.
- Dit help om te bepaal wat die mees aanvaarbare definisies van belangrike konsepte in die veld is.

### 3.6.2 Onderhoude

Kvale (1996:1) verwys as volg na onderhoude en die rol wat dit binne die navorsingsproses speel: *"If you want to know how people understand their world and their life, why not talk to them."* Hy noem verder dat *"in an interview conversation, the researcher listens to what people themselves tell about their lived worlds, hears them express their views and opinions in their own words"*. Die kwalitatiewe navorsingsonderhoud het ten doel om begrip en insig te verwerf in die wêreld soos beleef en ervaar deur geïdentifiseerde deelnemers aan die studie. Pogings om kennis te konstrueer ten opsigte van die leefwêreld van hoërskoolonderwysers binne die studie het dus ook deur middel van onderhoude geskied.

*"Interviewing is necessary when we cannot observe behaviour, feelings or how people interpret the world around them"* (Merriam, 1998:72). Onderhoude dien as 'n waardevolle wyse om toegang te verkry tot inligting waaroor mense beskik met betrekking tot hul wêreld en hoe hulle dit ervaar. Onderhoude word gevoer om inligting te bekom oor dinge wat ons nie direk kan observeer nie, soos gevoelens, houdings, denke en sienings. Dit stel die navorser in staat *"... to enter into the other person's perspective"* (Merriam, 1998:72). In kwalitatiewe navorsing is onderhoude dikwels die mees gesogte bron van data-insameling. Die kwalitatiewe onderhoud is 'n unieke, sensitiewe en kragtige metode om ervarings en geleefde betekenis van die deelnemers se alledaagse wêreld vas te vang (Kvale, 1996).

Daar is 'n reeks onderhoudformate ter sprake, vanaf 'n gestruktureerde tot 'n relatief ongestruktureerde onderhoud. Die struktuur van die onderhoud het primêr te doen met die mate waartoe vrae wat aan die deelnemers gestel word, voor die onderhoud ontwikkel is (Maykut & Morehouse, 1994). Die semi-gestruktureerde onderhoud word aan die hand van 'n onderhoudskedule gevoer, met 'n sekere aantal oop vrae wat vooraf opgestel is.

In hierdie studie is twee semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude met onderskeidelik agt en ses hoërskoolonderwysers gevoer. Daar is ook agt individuele onderhoude gevoer met die onderskeie skoolhoofde van die skole waarby die hoërskoolonderwysers betrokke is. Na afloop van die verbatim transkribering en analisering van die fokusgroeponderhoude is daar twee individuele onderhoude

gevoer met twee addisionele hoërskoolonderwysers om leemtes wat tydens die fokusgroeponderhoude geïdentifiseer is, aan te spreek. Die onderhoude is aan die hand van vooraf ontwikkelde onderhoudskedules gevoer. Elke onderhoud is op kassetband opgeneem en vir die doeleindes van data-analise volledig verbatim getranskribeer. Die onderhoudskedule word as addendum A aangeheg.

### **Fokusgroeponderhoud:**

'n Fokusgroeppessie kan beskryf word as 'n bespreking deur 'n klein groepie (ses tot twaalf) ondersoekpersone wat onder leiding van 'n fasiliteerder belangrike onderwerpe vir 'n spesifieke ondersoek bespreek. Tydens die fokusgroeponderhoud lei die fasiliteerder die bespreking aan die hand van 'n vooropgestelde lys met vyf tot sewe vrae. Die vrae is gewoonlik vooraf ontwikkel om sodoende te verseker dat belangrike aspekte gedek word, maar dat tog ruimte gelaat word vir buigbaarheid ten opsigte van deelnemers se inisiatiewe (Mertens, 1998).

Deelnemers aan 'n fokusgroeponderhoud, volgens Marshall en Rossman (1995), word gewoonlik geselekteer omdat hulle oor spesifieke eienskappe beskik wat vir die studie relevant is. Die fasiliteerder skep dan 'n geskikte omgewing waarbinne deelnemers aangemoedig word om hulle sienings oor 'n sekere onderwerp te bespreek. Die fasiliteerder moet aanpasbaar wees om toe te laat dat sekere bykomende kwessies wat tydens die bespreking opduik, ook ondersoek word. Marshall en Rossman (1995:80) beklemtoon daarby dat die fasiliteerder oor goeie luistervaardighede moet beskik en bekwaam behoort te wees ten opsigte van vraagformulering "*and gentle probing for elaboration*".

Merriam (1998:75) formuleer die belangrikheid van bekwame vraagformulering soos volg, "*The key to getting good data from interviewing is to ask good questions: asking good questions takes practice*". Merriam (1998:75) noem verder dat navorsers deur middel van 'n loodsonderhoud voor die tyd kan vasstel "*which questions are confusing and need rewording, which questions yield useless data and which questions, suggested by your respondents, you should have thought to include in the first place*".

Tydens die onderhoudsessies het die navorsers voortdurend probeer om dié aanbevelings in gedagte te hou om sodoende hoë kwaliteit data te verseker. Daar is

ook 'n loodsstudie gedoen om te verseker dat die vrae wel vra wat dit veronderstel is om te vra.

### **3.7 PROSEDURES**

Toestemming vir die veldwerk van die navorsingsprojek is eerstens van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry. Korrespondensie in hierdie verband word as addendum B aangeheg. Vervolgens is die onderskeie skoolhoofde gekontak om afsprake te reël.

Al agt skoolhoofde is persoonlik besoek om die aangeleentheid te bespreek. Ten tye van die afsprake is die navorsingstudie aan skoolhoofde uiteengesit, waarna toestemming bekom is vir die voer van die onderhoude. Daar is telkens beklemtoon dat deelname aan die studie vrywillig is. Toestemming vir vrywillige deelname is bekom deur die onderwysers by die agt skole in te lig oor die doel van die projek, waarna een manlike en een vroulike onderwyser by elk van die agt skole, vrywillig ingestem het tot deelname aan die studie. Die keuse van tyd en plek ten opsigte van die onderhoude is met skoolhoofde sowel as onderwysers onderhandel. Die eerste fokusgroeponderhoud het, soos met die betrokke skoolhoof ooreengekom, by een van die skole plaasgevind. Die skool is deur ander deelnemers geïdentifiseer as die mees sentrale punt. Die tweede fokusgroeponderhoud het by die plaaslike OBOS plaasgevind, aangesien dit geïdentifiseer is as die mees sentrale punt. Albei onderhoudsessies was vir ná skool-ure geskeduleer en het min of meer 90 minute elk geduur.

### **3.8 DATA-ANALISE**

Die proses van kwalitatiewe data-analise is eklekties, want daar is nie slegs een korrekte metode van optrede nie (Creswell, 1994). Data-analise is die proses waardeur betekenis uit die data verkry word. Dit beteken die redusering, konsolidering en interpretering van wat mense sê, en van wat die navorser waargeneem en ook gelees het. Dit is 'n komplekse proses van betekenisformulering wat heen-en-weeraksie tussen konkrete en abstrakte konsepte, tussen induktiewe en deduktiewe redenering, tussen beskrywing en interpretering behels (Merriam, 1998). Data-analise is in hierdie studie aan die hand van die konstante vergelykende

metode soos in Merriam (1998) uiteengesit, onderneem. Omdat die basiese struktuur van die konstante vergelykende metode verenigbaar is met die induktiewe, konsepvormende oriëntasie van alle kwalitatiewe navorsing, word dit ook gebruik deur navorsers wat nie in die eerste instansie 'n substantiewe teorie wil uitbou nie. Die basiese struktuur van die metode is om presies dit te doen wat die naam impliseer, naamlik om konstant of deurlopend te vergelyk. Die hart van die konstante vergelykende metode is dus die deurlopende vergelyking van gebeure, deelnemers se woorde, en so meer.

### 3.8.1 Data-reduksie

Datareduksie behels die "uitmekaarhaal" van data en die redusering tot kleiner eenhede (Creswell, 1994:154). Volgens Patton (1990) is die eerste besluit wat by die redusering van data ter sprake kom wanneer daar met verskeie deelnemers se data gewerk word, of elke geval eers 'n individuele analise verg, en of daar onmiddellik oor gevalle heen vergelyk moet word. In hierdie navorsingstudie het gevalle bestaan uit 'n fokusgroep ten opsigte van plattelandse hoërskoolonderwysers en 'n fokusgroep ten opsigte van stedelike hoërskoolonderwysers, asook individuele onderhoude met skoolhoofde. Die navorser het besluit om in hierdie geval elke fokusgroeponderhoud en ook elke individuele onderhoud afsonderlik te analiseer voordat oor gevalle heen gewerk word. Die raamwerke van die onderhoudskedules het aanvanklike struktuur aan die proses van datareduksie verleen.

### 3.8.2 Data-interpretasie

Miles en Huberman (1994:261) beskryf die proses van data-interpretasie as 'n opweeg

*from the empirical trenches to a more conceptual overview of the landscape. We're no longer just dealing with observables, but also with unobservables, and are connecting the two with successive layers of inferential glue.*

Interpretasie behels dus dat daar verby die fase van beskrywende data beweeg word. Betekenis word aan bevindinge geheg, afleidings word gemaak, gevolgtrekkings word geformuleer en verbande word gelê. Daar moet effektief met teenstrydighede en onreëlmatighede in die data gehandel word ten einde deurentyd

die lewensvatbaarheid van die interpretasie te toets. Die interpretasie van die data behels in werklikheid 'n poging om die vanselfsprekende te bevestig, die twyfelagtige bloot te lê en die verborgene sigbaar te maak. Die proses begin gewoonlik by die sistematiese klassifisering van data in kategorieë, temas of tipes. "*The categories describe the data, but to some extent they also interpret the data*" (Merriam, 1998:187).

Merriam (1998) identifiseer die volgende stappe met betrekking tot die konstruering van kategorieë tydens konstant vergelykende data-analise:

- Die konstruering van kategorieë begin by die deurlees van die eerste onderhoudstranskripsie. Tydens die deurleesproses is dit belangrik om notas, aantekeninge of inskrywings te maak of om onsekerhede en onduidelikhede in die kantlyn aan te dui.
- Nadat daar op bogenoemde wyse deur die hele transkripsie gewerk is, is dit belangrik om terug te gaan na die inskrywings en kommentaar in die kantlyn, en om te probeer om kommentaar en notas wat bymekaar hoort, te groepeer.
- Die volgende stap is om na 'n volgende onderhoudstranskripsie te beweeg, en dieselfde prosedure te volg soos bo genoem. Terwyl daar deur die proses beweeg word, is dit belangrik om die groeperingslys van vorige transkripsies in gedagte te hou om sodoende vas te stel of dieselfde groeperings weer voorkom. Die afgehandelde groeperings word vergelyk en een saamgestelde meesterlys word dan opgestel.
- Dit behoort duidelik te wees dat die kategorieë 'abstraksies' vanaf die data afkomstig is, en nie die data self nie.

Merriam (1998:183) noem verder dat daar belangrike riglyne is wat gebruik kan word om die doeltreffendheid van gekonstrueerde kategorieë vas te stel:

- Kategorieë behoort die doel van die navorsing te reflekteer "*... in effect, the categories are the answers to your research question(s)*".
- Kategorieë behoort allesomvattend te wees. Alle data wat belangrik of relevant tot die studie is, behoort in 'n kategorie of subkategorie saamgevat te wees.

- Kategorieë behoort wedersyds uitsluitend te wees. Dit kom daarop neer dat 'n spesifieke data-eenheid slegs in een spesifieke kategorie behoort te val. Indien 'n data-eenheid in meer as een kategorie geplaas kan word, dui dit daarop dat verdere konseptuele werk behoort gedoen te word ter verfyning van die kategorieë.
- Kategorieë moet so sentitief as moontlik ingedeel word in verhouding tot dit wat in die data voorkom. 'n Leser behoort in staat te wees om die kategorieë te lees en insig of 'n idee te verkry oor die aard van die data.
- Kategorieë behoort konseptueel-kongruent te wees. Dit kom daarop neer dat dieselfde vlak van 'abstraksie' kenmerkend van alle kategorieë op dieselfde vlak moet wees.

Tydens die data-analiseproses het die navorser gebruik gemaak van bogenoemde prosedure en aanbevelings soos deur Merriam (1998) uiteengesit. 'n Getranskribeerde individuele onderhoud met een van die onderwysers word as addendum C aangeheg om te bewys watter prosesse met die data deurloop is. Temas en kategorieë ten opsigte van onderwysers sowel as skoolhoofde is as volg geïdentifiseer:

TEMAS	KATEGORIEË
1. Tipes gedragsprobleme	Tema word in geheel bespreek
2. Oorsake van gedragsprobleme	Klasgrootte Implementering van uitkomsgebaseerde onderwys Leerdersproblematiek
3. Hantering van gedragsprobleme	In die klaskamer In die skool In die gemeenskap
4. Onderwysers se beleving van hulle professie	Tema word in geheel bespreek

### 3.9 DATAVERIFIKASIE

Alle navorsers poog om geldige en betroubare informasie of data op 'n etiese wyse te produseer. Mertens (1998) verskaf 'n lys van kriteria wat in gedagte gehou moet word tydens die beoordeling van die kwaliteit van kwalitatiewe studies. Haar kriteria vir geloofwaardigheid (*credibility*), veralgemeenbaarheid (*transferability*),

betroubaarheid (*dependability*) en dié van bevestiging van data (*confirmability*) staan parallel teenoor die kriteria vir interne geldigheid, eksterne geldigheid en betroubaarheid wat onderskeidelik gebruik word vir die evaluering van kwantitatiewe navorsing.

### 3.9.1 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid verwys na die waarheid van die studie, oftewel die mate waartoe die navorsingsbevindinge die sosiale verskynsel wat nagevors is, akkuraat beskryf (Silverman, 2000). Die geloofwaardigheid van 'n studie word dus verhoog indien daar 'n ooreenstemming is tussen die wyse waarvolgens deelnemers sosiale konstrakte beleef en die wyse waarop die navorser hulle sienings in hierdie verband weergee. In Babbie en Mouton (2001) en Mertens (1998) word onder andere strategieë genoem om die geloofwaardigheid van 'n studie te verhoog, naamlik triangulering en konsultasie met 'n onafhanklike navorser.

#### 3.9.1.1 *Triangulering*

*"Triangulation refers to the attempt to get a 'true' fix on a situation by combining different ways of looking at it or different findings"* (Silverman, 2000:177). Hierdie konsep is gebaseer op die aanname dat enige inherente gebreke van 'n spesifieke databron of metode geneutraliseer kan word, indien ook van ander databronne of metodes gebruik gemaak word, aangesien:

- dit help in die soeke na die bevestiging van navorsingsbevindinge
- dit aanvullend gebruik kan word
- dit tot nuwe perspektiewe kan lei
- dit tot die verbreding van die studie en navorsingsbevindinge kan lei
- dit ook opvolgend gebruik kan word (Creswell, 1994).

Terre Blanche en Durrheim (1999:128) verwys na die konsep triangulering soos volg:

*Triangulation entails collecting material in as many different ways and from as many diverse sources possible. This can help researchers to 'home-in' on a correct understanding of a phenomenon by approaching it from different angles.*

In hierdie studie is van veelvoudige databronne en metodes van data-insameling gebruik gemaak om die konsep van triangulering gestand te doen. Bo en behalwe 'n uitgebreide literatuuroorsig het die navorser ook verdere databasisse beskikbaar gehad wat verkry is uit die fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude met skoolhoofde en onderwysers. Onderwysers se sienings van gedragsprobleme is geverifieer deur dieselfde onderhoude te gebruik vir individuele onderhoude met die onderskeie skoolhoofde van die skole waarby die deelnemende onderwysers betrokke is. Na afloop van die verbatim transkribering en analisering van die fokusgroeponderhoude is daar twee individuele onderhoude gevoer met twee addisionele hoërskoolonderwysers om leemtes aan te spreek wat tydens die fokusgroeponderhoude geïdentifiseer is.

### **3.9.1.2 Konsultasie met 'n onafhanklike navorser**

Deur op 'n gereelde basis met 'n kollega as onafhanklike navorser te konsulteer ten opsigte van eie persepsies, insigte en die analisering van data, word die geloofwaardigheid van die studie verhoog (Mertens, 1998). Merriam (2002:31) verwys na konsultasie met onafhanklike navorsers as: "*Discussions with colleagues regarding the process of study, the congruency of emerging findings with the raw data, and tentative interpretations*".

Ten einde die geloofwaardigheid van die studie te verhoog, is daar op 'n gereelde basis met 'n kollega as onafhanklike navorser gekonsulteer ten opsigte van eie persepsies, insigte en die analisering van data. Die geloofwaardigheid van die studie is verder verhoog deur gereelde kontakssessies tussen die navorser en die studieleier en dit was 'n verrykende ervaring wat telkens 'n bydrae tot groter insig in die studie gelewer het.

### **3.9.2 Veralgemeenbaarheid**

Veralgemeenbaarheid verwys na die mate waarin navorsingsbevindinge ook op ander kontekste en ander deelnemers van toepassing gemaak kan word. Die

kwalitatiewe navorser is egter nie primêr geïnteresseerd in statistiese veralgemenings nie. Patton (in Merriam, 1998:209) noem dat

*qualitative research should provide perspective rather than truth, empirical assessment of local decision makers' theories of action rather than generation and verification of universal theories, and context-bound extrapolations rather than generalizations.*

Die kwalitatiewe navorser betoog dus nie dat kennis wat in een konteks op 'n gegewe tydstip ingesamel is, noodwendig relevant is vir ander kontekste of vir dieselfde konteks op 'n ander tydstip nie. Ook is binne 'n kwalitatiewe studie die veralgemeenbaarheid van die navorsingsbevindinge nie soseer die verantwoordelikheid van die oorspronklike navorser nie, as eerder dié van 'n ander navorser wat die navorsingsbevindinge in 'n ander situasie en op 'n ander populasie wil toepas (Mertens, 1998). Die verantwoordelikheid van die oorspronklike navorser lê in 'n ryk, omvangryke en in-diepte beskrywing van die totale navorsingsproses en navorsingsbevindinge wat sal toelaat dat vergelykings suksesvol getref kan word (Babbie & Mouton, 2001).

Volgens die model van Guba en Lincoln soos beskryf in Babbie en Mouton (2001:277), kan die volgende strategieë gebruik word om die veralgemeenbaarheid van die studie te verhoog, naamlik, soos reeds vermeld, 'n ryk, omvangryke en in-diepte bespreking van die navorsingsproses en bevindinge en ook die selektering van diverse deelnemers. "*Qualitative research seeks to maximize the range of specific information that can be obtained from and about that context, by purposefully selecting locations and informants that differ from one another*" (Babbie & Mouton, 2001). In 3.5.1 is die selektering van die deelnemers bespreek en in Tabel 3.1, 3.2 en 3.3 is die samestelling van die deelnemersgroep uiteengesit ten einde aan te toon hoedanig diversiteit gemaksimaliseer is. Die volledige navorsingsproses is ook ten opsigte van hierdie studie beskryf en die navorsingsbevindinge is op 'n volledige en 'n ryk-beskrywende wyse weergegee.

### **3.9.3 Betroubaarheid**

Die kriterium van betroubaarheid gaan om die konsekwentheid van data. Volgens Bogdan en Bilken (in Swart, 1994:174) beteken betroubaarheid vir kwalitatiewe

navorsers "... a fit between what they record as data and what actually occurs in the setting under study, rather than the literal consistency across different observations". Volgens Merriam (1998) is betroubaarheid die mate waarin resultate gerepliseer of gedupliseer kan word. Guba en Lincoln (in Babbie & Mouton, 2001) meld dat as 'n studie as geloofwaardig bewys is, dit noodwendig ook betroubaar is. Mertens (1998) noem dat betroubaarheid in 'n kwalitatiewe studie verhoog word deur duidelik-gedefinieerde riglyne van data-insameling, data-analise en data-interpretasie.

Met betrekking tot betroubaarheid beveel Mertens (1998:184) aan dat 'n "spoor vir 'n kontroleur" nagelaat moet word om enige sodanige persoon in staat te stel om die kwaliteit van die studie te evalueer. 'n Duidelik-gedefinieerde "spoor" van data-insameling, data-analise en data-interpretasie verhoog die betroubaarheid van die studie. "*This documentation allows you to walk people through your work, from beginning to end so that they can understand the path you took and judge the trustworthiness of your outcomes*" (Maycut & Morehouse, 1994:146). In hierdie studie is 'n gedetailleerde beskrywing gegee van die insameling en die analisering van data. Alle data wat ingesamel is, is ook behou ten einde dit aan ander navorsers op hulle versoek beskikbaar te stel.

#### **3.9.4 Bevestiging van die navorsingsproses en -bevindinge (*confirmability*)**

Binne kwalitatiewe navorsing impliseer die objektiwiteit van 'n navorsingstudie dat die invloed van die navorser beperk word ten einde groter objektiwiteit te verseker. In kwalitatiewe navorsing beteken dit dat "... *the data and their interpretation are not figments of the researcher's imagination*" (Mertens, 1998:184). Die bevestiging van navorsingsresultate is slegs moontlik indien werklik na die deelnemers geluister is; as 'n algehele fokus op die perseptuele en eksperimentele denkpatoon van die deelnemers bereik is, aldus Niemann et al. (2000:284).

### **3.10 ETIESE OORWEGINGS**

Volgens Babbie en Mouton (2001) en Terre Blanche en Durheim (1999) is dit belangrik om van die volgende etiese beginsels binne die navorsing kennis te neem:

- alle partye moet ingelig wees oor die proses
- almal moet instem tot die navorsing

- vrywillige deelname moet plaasvind
- 'n professionele etiese kode moet deur die navorser nagestreef word
- alle inligting moet korrek weergee word
- vertroulikheid moet gewaarborg word en bevoegdheid ten opsigte van die volg van bepaalde prosedures word vereis.

Denzin en Lincoln (2000) verwys na die volgende vier beginsels met betrekking tot etiek binne die sosiale wetenskappe:

- **Ingeligte toestemming**

Deelnemers het die reg om ingelig te wees met betrekking tot die aard en gevolge van die navorsing waarby hulle betrokke is. Respek vir vryheid van die mens sluit oor die algemeen twee belangrike vereistes in. Eerstens moet deelnemers vrywilliglik instem om aan die navorsing deel te neem. Tweedens moet deelnemers se bereidwilligheid om deel te neem aan die navorsing gebaseer wees op "*full and open information*" (Denzin & Lincoln, 2000:138).

- **Deursigtigheid**

Opsetlike misinterpretasies en die misleiding van deelnemers is totaal onaanvaarbaar.

- **Privaatheid en vertroulikheid**

Etiese kodes lê klem op die beskerming van deelnemers se identiteit en navorsingsplekke. Vertroulikheid moet verseker word as beskerming teen ongewenste blootstelling. Alle persoonlike data moet bewaar word en slegs gepubliseer word agter die skans van anonimiteit.

- **Akkuraatheid**

Die versekering dat die data akkuraat is, is 'n belangrike beginsel in die sosiale wetenskappe se etiese kodes. "*Fabrications, fraudulent materials, omissions and contrivances are both nonscientific and unethical. Data that are internally and externally valid are the coin of the realm, experimentally and morally*" (Denzin & Lincoln, 2000:140).

Die navorser het tydens die navorsingsproses probeer om te alle tye die belangrike etiese beginsels in gedagte te hou en toe te pas. Die navorser het ook voortdurend deelnemers verseker van die vertroulikheid en anonimiteit van die studie. Vertroulikheid en anonimiteit is verder verhoog deur deelnemers van skuilname te voorsien en nie navorsingsplekke bekend te maak nie.

### **3.11 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die navorsingsparadigma, navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie van die studie in besonderhede bespreek. Metodes van data-insameling is verhelder en daar is ook 'n uiteensetting van die prosesse van data-analisering, -interpretasie en -verifiëring gegee. Daarby het die etiese oorwegings van die studie het aandag geniet. In die volgende hoofstuk sal die navorsingsbevindinge uiteengesit en bespreek word.

## HOOFSTUK 4

# NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING

### 4.1 INLEIDENDE BESPREKING

Ten opsigte van die navorsingstudie is die navorsingsvraag en newevraagstellings soos volg geformuleer:

- Wat is hoërskoolonderwysers se sienings van gedragsprobleme?
- Wat is skoolhoofde se sienings van gedragsprobleme?

Tydens die studie sal daar ook afsonderlik gekyk word na plattelandse en stedelike hoërskool-onderwysers se sienings van gedragsprobleme.

In antwoord op die navorsingsvraag en newevraagstellings word bevindinge vervolgens uiteengesit. Bevindinge van fokusgroeponderhoude met stedelike onderwysers en dié met plattelandse onderwysers sal afsonderlik uiteengesit word. Bevindinge van individuele onderhoude met stedelike skoolhoofde en dié met plattelandse skoolhoofde word ook afsonderlik behandel. Die bespreking van die navorsingsbevindinge kom daarby in hierdie hoofstuk aan bod. Navorsingsbevindinge sal egter geïntegreerd bespreek word aan die hand van geïdentifiseerde temas en kategorieë. Die kategorieë ten opsigte van fokusgroeponderhoude met onderwysers en skoolhoofde stem ooreen. Alhoewel geïdentifiseerde temas ook ooreenstem, is addisionele temas ten opsigte van skoolhoofde se response egter geïdentifiseer.

## 4.2 UITEENSETTING VAN NAVORSINGSBEVINDINGS

### 4.2.1 Onderwysers in stedelike skole

Tabel 4.1: Temas en kategorieë ten opsigte van onderwysers in stedelike skole

TEMAS	KATEGORIEË
1. Tipes gedragsprobleme	Tema word in geheel bespreek
2. Oorsake van gedragsprobleme	Klasgrootte Implementering van uitkomsgebaseerde onderwys Leerdersproblematiek
3. Hantering van gedragsprobleme	In die klaskamer In die skool In die gemeenskap
4. Onderwysers se beleving van hulle profesie	Tema word in geheel bespreek

#### 1. Tipes gedragsprobleme

Die deelnemende onderwysers het aangedui dat leerders nie meer respek toon vir gesagsfigure nie en die gesag van onderwysers openlik uitdaag. Hulle plaas 'n hoë premie op hul eie regte wat erken moet word. Onderwysers noem ook dat leerders daarop uit is om onderwysers te tart en te spot en dat leerders doelbewus kyk vir hoeveel onderwysers hulle dit moeilik kan maak. 'n Paar van die onderwysers het soos volg gerespondeer:

*"Die uitdaging van die gesagsfiguur. Hulle is ontsaglik vinnig om jou uit te daag en uhm om jou te koggel. Dit is 'n uitdaging van totale gesag wat ons van die kinders af kry en dit is soos ons dit beleef" (SO-7).*

*"Hulle raak arrogant ... hulle is geweldig bewus van hul regte. By die graad 8's en 9's is dit absoluut skrikwekkend. Dis 'n nagmerrie ... hulle lag vir jou" (SO-3).*

'n Ander onderwyser het ook leerders se aggressiwiteit as 'n gedragsprobleem geïdentifiseer.

## 2. Oorsake van gedragsprobleme

### \* Klasgrootte

'n Bydraende faktor tot gedragsprobleme wat die deelnemers geïdentifiseer het, is klasgrootte. Dit is duidelik dat onderwysers nie in beheer voel van die groot leerdertal in klasse nie en dat die groot klasse aanleiding gee tot meer gedragsprobleme. Twee onderwysers verwys as volg daarna:

*"... die groot klasse en uhm ... en dan het ons definitief baie dissiplinêre probleme ... kans om by jou akademie uit te kom nie. As jy tien minute aan akademie bestee van die 45 minute, dan is dit baie. Jy het meer dissiplinêre probleme" (SO-8).*

*"Ons klasse is groter en dit veroorsaak groot probleme. Jy sukkel om die kinders te alle tye besig te hou en as jy daai kind 'n sekonde alleen los, is dit chaos. So ons groot probleem is dít en dit lei tot baie van die dissiplinêre probleme" (SO-7).*

### \* Die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)

Die meeste onderwysers voel dat die infasering van UGO nie net onderwysers se beleving van die professie negatief beïnvloed nie, maar dat dit ook 'n direkte invloed op leerders se gedrag het. Wat onderwysers veral beklemtoon het, is dat die administratiewe aspek van UGO geweldig tydrowend is en dat dit, tesame met die hoë leerdertal per klas, 'n absolute resep vir chaos is en leerders se gedrag negatief beïnvloed. Onderwysers se magteloosheid in hierdie verband word duidelik deur die volgende response gestaaf:

*"UGO op hierdie stadium vat so groot pond vleis van 'n mens dat jy nie meer tyd het om by die belangrikheid van jou vak en by die opvoeding van die kind uit te kom nie. Jy is so besig met al hierdie ou nietige UGO-goedjies, waar jy liewers 'n kind kon help in sy lewe" (SO-1).*

'n Ander deelnemer noem: *"... jy is gedurig besig om take wat moet inkom op te volg, en dié wat nie inkom nie, dan moet jy môre weer kyk, en hoe meer jy kyk en opvolg, hoe swakker is jou dissipline" (SO-7).*

### \* Leerderproblematiek

Die onderwysers het beklemtoon dat leerders se motiveringsvlakke tans baie laag is, en dat swak skoolbywoning toe te skryf kan word aan die feit dat leerders nie maklik 'n graad kan herhaal nie. Dis juis hierdie lae motiveringsvlakke van leerders wat tot gedragsprobleme aanleiding gee. Die volgende response van die onderwysers onderstreep hierdie benadering:

*"Ek voel leerders is nie gefokus nie. Hulle vraag is hoekom hulle skool toe moet kom" (SO-8).*

*"Dit is pateties en hulle kom met die veronderstelling dat hulle weet hulle kan nie dop nie. En dit is nou amper asof dit vir hulle 'n uitdaging is: "kyk bietjie of jy vir my kan laat dop" (SO-1).*

Deelnemende onderwysers het ook verwys na leerprobleme wat tot gedragsprobleme bydra. Onderwysers voel dat die leerders wat probleme met leer ervaar, ook die leerders is wat geneig is om gedragsprobleme te toon en die hele klas ontwrig. Die leerders poog om met hulle gedrag die fokus te verskuif van hulle onvermoë om in die klassituasie te presteer.

*"Dit is ook jou swakker akademiese kinders wat dit doen, want hy vorder nie akademies nie. Hy kry swaar, nou probeer die hele klas en die hele groep saam met hom aftrek en dit is rêrigwaar vir ons 'n groot prbleem" (SO-7).*

Portuurgroepdruk is ook aangevoer as 'n faktor wat nie onderskat moet word wat betref gedragsprobleme nie. Onderwysers noem dat dit wel moontlik is om 'n positiewe invloed op leerders met gedragsprobleme uit te oefen wanneer daar individueel met hulle in gesprek getree word. Die probleem hervat egter wanneer die leerder weer tussen die res van die leerders in klasverband kom.

*"Verwyder hulle nou net uit hulle groep uit en praat met daai kinders een-een ... kan 'n mens amper iets met hulle doen, maar laat jy hulle nou net terug sit in daai groep, dan vat hulle absoluut oor" (SO-1).*

Een van die onderwysers het beklemtoon dat sy voel dat hedendaagse leerders veel meer swig voor groepsdruk as wat die geval 'n paar jaar gelede was.

*"Voorheen was daar'n paar kinders in jou klasse wat vatbaar is vir groepsdruk, maar deesdae is dit die groot meerderheid" (SO-1).*

Onderwysers voel ook dat leerders baie meer passief is. Die feit dat leerders baie minder by sport betrokke is en verkies om voor die televisie te sit of om speletjies op die televisie te speel, dra ook by tot gedragsprobleme in die klaskamer. Twee onderwysers het soos volg hierna verwys:

*"... kinders sit deesdae voor die playstation of DVD en al die vermaak is geweldspele" (SO-5).*

*"... baie van die kinders is net doenig met speletjies. Heeldag TV. Sport op 'n skool word bedryf seker deur 5% van die leerders, van die leerders op daai skool. Jy kan sien dat sport-outjies is ook jou outjies wat minder probleme gee in die skool" (SO-3).*

Die meeste deelnemers het gevoel dat leerders se sosio-ekonomiese omstandighede beslis 'n impak op hul gedrag binne skoolverband het. Leerders is onlosmaaklik aan hulle sosio-ekonomiese konteks verbonde. Swakker sosio-ekonomiese omstandighede het 'n direkte impak op die algemene funksionering van die gesin en op die gedrag van die leerder. Hierdie gedrag vind dan weerklank in skole en klaskamers.

*"Groot deel van die probleem lê buite die skool en dan kom die kind met die probleem in die skool. Nou sit jy nie net met die kind nie, jy sit met die ouer, sy ouer se werkloosheid, sy ma se drankprobleem, sy situasie in sy huis ... of dit nou 'n gesinsprobleem is of 'n gemeenskapsprobleem, hy kom daarmee skool toe" (SO-5).*

Een van die onderwysers het spesifiek na bende-aktiwiteite verwys, wat veral in laer sosio-ekonomiese gemeenskappe voorkom, en gedragsprobleme onder leerders veroorsaak.

*"... en dan die geweldige invloed van die bendekultuur, veral in jou uhm ... sosiaal agtergeblewe gebiede. Die invloed van bendekultuur en daai identifisering met ... negatiewe gedragswyses. Dit is 'n groot probleem in die skool waar ek is" (SO-5).*

'n Bydraende faktor wat deur een deelnemende onderwyser geïdentifiseer is, is die kleiner en minder betekenisvolle rol wat die kerk in die gemeenskap speel.

### 3. Hantering van gedragsprobleme

#### \* In die klaskamer

Ten opsigte van die hantering van gedragsprobleme in die klaskamer is dit insiggewend om daarop te let dat die meerderheid onderwysers drie strategieë beklemtoon het, naamlik verwydering uit die klaskamer, die inboet van pouses, of om leerders te verontrief deur hulle te laat staan tydens die les-uur. Een onderwyser het die verwydering uit die klaskamer as 'n opsie benadruk.

*"As hulle onbeheerbaar raak, kan ons dadelik inskakel by die kantoor en ek doen dit ... ek skakel in op die kantoor en sê ek stuur 'n leerder af na die kantoor toe en ... ek gaan nie uit die klas uit nie" (SO-4).*

Ter ondersteuning van bogenoemde onderwyser, noem 'n ander onderwyser dat dit soms die enigste uitweg is om leerders wat gedragprobleme toon uit die klaskamer te verwyder, ten einde 'n konflik-siklus te verhoed en die rustige verloop van die res van die les-uur te verseker.

*"... want die groot probleem is, praat jy met hom dan het daai een daar iets te sê en hierdie een hier het iets te sê, en as jy vir hom sê bly stil, dan het iemand anders vir hom iets terug te sê en naderhand skreeu hulle. So dis partykeer 'n nagmerrie" (SO-7).*

Nie alle onderwysers het saamgestem dat leerders wat gedragsprobleme toon uit die klaskamer verwyder moet word nie. Hierdie onderwysers glo dat dit die betrokke onderwyser se verantwoordelikheid is om leerders wat gedragsprobleme in die klaskamer toon self te hanteer eerder as om dit iemand anders se verantwoordelikheid te maak.

*"Ek gaan nooit en ek het nog nooit in my lewe 'n kind kantoor toe gestuur nie, want ek voel hy moet maar aan my dissipline gewoon raak" (SO-1).*

*"Ek hou maar self by die klasdissipline. Ek sal ook nie sommer iemand kantoor toe stuur nie, vir die afgelope 21 jaar nie" (SO-6).*

'n Ander onderwyser is ook ten gunste daarvan om die leerder in die klaskamer te hou, maar beklemtoon dat sy skerp tong hom tot voordeel strek.

As 'n alternatiewe strategie wend sommige deelnemende onderwysers hulle tot die inboet van pouses. Die strategie begin gewoonlik deur leerders wat gedragsprobleme toon te verontref deur hulle te laat staan tydens les-ure. Die staantydperk word verleng afhangende daarvan of die betrokke onderwyser die verwagte gedrag verkry. Indien gedragsprobleme voortduur, word leerders van hulle pouses ontnem. Een onderwyser het as volg daarna verwys:

*"... ek laat staan hulle die hele periode. Dan moan hulle. So hulle staan totdat hulle stil en rustig is. Die derde keer bly hulle net daar vir die hele pouse, of ek hou hulle na skool totdat hulle vir 10 minute aaneenlopend kan stil wees en rustig wees. En ek sluit my vensters, ek sluit my deur" (SO-1).*

In reaksie op bogenoemde stelling toon sommige onderwysers se liggaamstaal dat hulle beslis nie met die voorafgaande strategie saamstem nie. Wat veral duidelik blyk, is dat sekere onderwysers nie kans sien om hul pouses in te boet ter wille van leerders wat gedragsprobleme openbaar nie. Die volgende aanhaling vat hierdie siening netjies saam:

*"Nou ek weier om my pouse op te offer vir hierdie kinders ... ek het my pouse dringend nodig vir my eie behoud, want ek kan self nie wag vir pouse om te kom nie" (SO-4).*

Een onderwyser het duidelik 'n meer outokratiese siening ten opsigte van die hantering van gedragsprobleme, soos blyk uit die volgende aanhaling:

*"As ek nou sê ek glo in militaristiese dissipline ... dan glo ek nou nie ... Ek glo as ek vir hom sê in jou slaapkamer is jy die baas van jou ma se huis, maar hier in hierdie klaskamer is ek baas. Jy moet my maar by my aanpas, ek gaan nie by 40/45 kinders aanpas nie. My reëls geld bo en behalwe die skoolreëls in die klaskamer en ek laat nie toe dat dit oortree word nie" (SO-2).*

Twee onderwysers het spesifiek verwys na die rol wat die onderwyser self speel met betrekking tot gedragsprobleme en die hantering daarvan, en in hoe 'n mate onderwysers op hulself ook moet fokus in die effektiewe hantering van gedragsprobleme.

*"... ek dink onderwysers moet 'n bietjie meer temperament teenoor die kinders toon ... ons moet 'n bietjie meer geduldig wees teenoor die kinders in die klas. Ek dink ons is hopeloos te ongeduldig omdat ons oorlaai word met al die feite van die Departement, UGO ..."* (SO-3).

*"Ons besef nie hoe sien die kinders ons nie. As hulle vir my sien, sien hulle die duiwel cause why hier moet ek regeer en dit hoort nie so nie en hulle kyk jou surprised aan: 'ek het nie geweet die ou kan lag nie, hy is seker ook maar halwe mens'. Die beeld ... en ek sê jou streng onderwyser en jou tiran by die skool en die man wat so sterk orde hou, dis juis hy wat moet werk aan daai beeld wat hy uitstraal na die kind"* (SO-5).

Dit is interessant om daarop te let dat die meeste onderwysers voel dat ouers meer betrokke moet wees by hulle kinders en ook groter verantwoordelikheid vir hulle kinders se gedrag moet aanvaar.

#### **4. Onderwysers se belewing van hul professie**

Wat hier in besonder opgeval het, is onderwysers se negatiewe ten opsigte van hul professie. Vanaf die aanvang van die onderhoud tot en met die verdaging, was dit duidelik dat onderwysers in stedelike skole sterk sienings het oor leerders se gedragsprobleme. Gedragsprobleme het 'n definitiewe negatiewe invloed op onderwysers se belewenis van die onderwys as professie, sowel as op hulle emosionele welstand, soos blyk uit die volgende response:

*"Onderwys het oor die jare net al moeiliker geword en uhm ek sal sê dat onderwys is deesdae beslis nie vir sussies nie"* (SO-8).

*"Alles wat ons hier gehoor het, is negatief en rêrig, ek kan nie iets positief byvoeg nie"* (SO-4).

Sommige onderwysers maak dit duidelik dat hierdie belewenisse ook hulle persoonlike en huislike lewe negatief beïnvloed.

*"Ek kom dit agter partykeer dat as ek by die huis kom dat ek dit op my kinders uithaal. Dit is onregverdig teenoor my eie kinders. My vrou het my al aangevat daaroor"* (SO-7).

Een van die onderwysers het op 'n ligter trant as volg gerespondeer:

*"Die 'bottom line' is 'don't take it' ... drink maar jou bloeddrukpille" (SO-5).*

#### 4.2.2 Onderwysers in plattelandse skole

**Tabel 4.2: Temas en kategorieë ten opsigte van onderwysers van plattelandse skole**

TEMAS	KATEGORIEË
1. Tipes gedragsprobleme	Tema word in geheel bespreek
2. Oorsake van gedragsprobleme	Klasgrootte Implementering van uitkomsgebaseerde onderwys Leerderproblematiek
3. Hantering van gedragsprobleme	In die klaskamer In die skool In die gemeenskap
4. Onderwysers se beleving van hul profesie	Tema word in geheel bespreek

##### 1. Tipes gedragsprobleme

Sommige van die onderwysers het die feit dat leerders voortdurend onderlangs in die klaskamer praat as 'n gedragsprobleem geïdentifiseer.

*"Dit is ongehoorsaamheid soos kinders wat nie verstaan 'bly stil' beteken dat geen geluid gemaak moet word nie" (PO-2).*

*"As jy vir hom sê 'bly stil' dan beteken dit nie noodwendig vir hom maak jou mond toe nie. Dan sê hy: 'maar ek vra net 'n pen' (PO-6).*

Een van die onderwysers het genoem dat leerders nie aandag skenk in die klas nie en dat afwesigheid van die skool ook probleme veroorsaak. Met betrekking tot die omvang van gedragsprobleme het sommige onderwysers beklemtoon dat hulle nie eintlik gedragsprobleme ervaar nie. Slegs 'n klein persentasie van die leerders lewer werklik gedragsprobleme. Onderwysers was dit nie eens oor in watter grade die meeste gedragsprobleme voorkom nie.

*"Ons hoof het vandag gesê: "onthou dames en here, daar is 930 kinders wat pragtig is, vergeet soms net van daai 30. Ek ervaar nie gedragsprobleme in die sin ... dis weereens die voorreg om met die sterker kandidaat te werk omdat ek wiskunde gee. Van graad 10's af opwaarts het jy nie rêrig probleme nie. Die kind het klaar sy roei en stoei gehad" (PO-5).*

*"Ek het baie juniors en hulle pla my nie eintlik nie; hulle gee my nie eintlik probleme nie" (PO-6).*

## **2. Oorsake van gedragsprobleme**

Alhoewel die meeste onderwysers aangevoer het dat hulle die onderwys geniet, was die algemene gevoel tydens die verloop van die onderhoud dat onderwysers wel probleme in klasverband met leerders se gedrag ervaar. Onderwysers was ook uitgesproke oor die faktore wat tot gedragsprobleme onder leerders bydra.

### **\* Klasgrootte**

'n Faktor waarna die meeste onderwysers pertinent verwys het as 'n faktor wat leerders se gedrag negatief beïnvloed, is die vraagstuk van klasgrootte. Die volgende respons beklemtoon hierdie bevinding:

*"So dit maak dit vir my rondom dissipline, die akademie, individuele kontak wat besig is om weg te val as gevolg van die groot klasse, moeilik. Die getalle is so groot dat die hele klas in chaos is as jy met een kind eenkant gaan staan" PO-3).*

### **\* Implementering van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)**

Die meeste van die onderwysers het beklemtoon dat die infasering van UGO 'n negatiewe impak het op hulle belewenisse in die klaskamer. Onvoldoende opleiding, onsekerhede en te veel administratiewe werk is deur die meeste onderwysers tydens die onderhoud genoem. Sommige onderwysers het ook beweer dat UGO indirek bydra tot die gedragsprobleme van die leerders deurdat dit lei tot 'n afname in 'n gesonde leerkultuur, 'n afname in motivering en uiteindelik tot gedragsprobleme onder leerders. Die volgende response in hierdie verband lig die problematiek uit:

*"Nuwe leerplanne en nuwe beleid. Goeters wat hulle wil invoer wat kort-kort verander word. Ons kry nie behoorlike opleiding nie ... jy weet*

*nooit waarheen jy op pad is nie. Dit syfer deur na die kinders toe, want hulle en hulle ouers lees koerant. Hulle weet wat aangaan"* (PO-6).

*"... dit is asof die kinders 'n kannie-worry houding het as gevolg van hierdie UGO en dit slaan deur. Kinders weet dat jy vat hulle beste poging aan die einde van die jaar en so hulle werk net aan een poging"* (PO-1).

*"Hulle weet, hulle sê jy kan nie vir my vir 'n tweede keer drui nie, 'so what', ek sit nou, ek gaan aan soos ek wil. Dit maak dit geweldig moeilik om te weet waarnatoe jy met die kind gaan ... en dit is waar die geroei en stoei kom en dit is die onsekerheid in hierdie UGO"* (PO-5).

### **\* Leerderproblematiek**

Die oorsake van gedragsprobleme, volgens onderwysers se response, is ook geleë in die leerder self, sy portuurgroep, die huisgesin en in die breë gemeenskap. Sommige onderwysers het aangevoer dat dit wil voorkom asof die hedendaagse leerder se motiveringsvlakke redelik laag is en dat daar definitief 'n afname in die leerkultuur onder leerders is. Dit kom voor asof leerders nie werklik daarin sien om skool by te woon nie.

*"... ek dink partykeer die kinders het 'n negatiewe toekomsverwagting ... hulle sien nie meer die nodigheid van rîrig skool toe gaan en harde werk nie, want hoekom? Hulle sien hulle ouers is negatief"* (PO-6).

*"... baie van die leerlinge weet nie eens wat 'n visie en wat 'n droom is nie"* (PO-4).

*"Daar is nie baie gemotiveerdheid onder die leerders nie. Asof daar uhm daar minder gefokusheid onder kinders is. Asof hulle nie weet waatoe hulle op pad is nie ... ek dink baie van hulle verstaan nie hoekom hulle in elk geval moet skool toe kom nie"* (PO-21).

In teenstelling met bogenoemde stellings het een onderwyser wat betrokke is by 'n skool in 'n lae sosio-ekonomiese omgewing soos volg gerespondeer:

*"Weer aan die anderkant, ek dink van ons leerders het verlede jaar by die Universiteit van Stellenbosch beurse gekry, wat 'n verskriklike motivering vir ons kinders was. Ons kinders het nie beurse en lenings gekry by banke nie, nou kry ons kinders ook beurse en lenings"* (PO-3).

Portuurgroepdruk is deur sommige onderwysers aangedui as 'n faktor wat leerders se gedrag in die klaskamer negatief kan beïnvloed. Van die leerders maak hulle skuldig aan swak gedrag ter wille van aanvaarding deur die groep en dit is net makliker om gedragsprobleme te toon wanneer die portuurgroep dit ondersteun.

*"Hulle is baie cool as hulle dit doen ... vriende wat mekaar ondersteun. As hulle versprei was in ander klasse, dan het dit nie gebeur nie, maar daar is hulle bymekaar" (PO-6).*

*"... die ander worry nie ... dis net daai 3, 4 wat saam besluit het maar ons gaan nie werk nie ... hy is nie meer die macho man nie, hy is nie meer die coolste in die klas nie, want hy luister nou vir 'n slag na hierdie juffrou ... nou is sy pelle nie meer sy pelle nie, want hy het nou soet geword in die klas" (PO-1).*

Twee onderwysers wat by dieselfde skool betrokke is, het spesifiek na taal- en kultuurverskille as oorsake van gedragsprobleme by sommige leerders verwys. Een van die onderwysers het beklemtoon dat leerders as gevolg van taalvoorkeure nie altyd verstaan wat daar van hulle verwag word nie, en dan geneig is om gedragsprobleme te toon.

*"... wanneer ons probleme het, is dit baie keer die taalgebrek uhm omdat hulle nie verstaan nie. Afrikaans is al hul derde taal. Daar is ook kultuurverskille, nou van stilbly uhm hulle het baie keer minder respek vir 'n vrou as wat hulle vir 'n man het, omdat dit uit die kultuur so kom. So dit is baie moeilik, die verskillende kulture so saam, en dan ervaar ons die taalgebrek; die taalvermoë wat nie lekker is nie lei by ons ook tot dissiplinêre probleme" (PO-5).*

Tydens die onderhoud het onderwysers genoem dat sommige leerders probleme ervaar met leer en lees, en dat dit dan tot gedragsprobleme lei:

*"Dis omdat hy nie kan lees nie en hy kan ook nie skrywe nie. Ek bied graad 9-werkvlak aan, maar eintlik is sy vlak eintlik graad 5; sy verstandelike vlak is graad 5. Dan ontdek ek hoekom is hy kiewelrig, hoekom gesels hy die heelyd, want hy het nie 'n clue waarvan ek praat nie" (PO-4).*

Met betrekking tot gedragsprobleme en die rol wat ouers speel, noem onderwysers dat ouers soms geneig is om eerder hul kinders te glo as die onderwysers. Sommige onderwysers verwys daarna as kompensاسie vanaf die ouers se kant. Onderwysers

het ook beklemtoon dat die afwesigheid van ouers as gevolg van sosio-ekonomiese probleme ook 'n groot rol speel wat betref gedragsprobleme onder leerders.

*"Die ouers wat al by my gekom het, as ek hulle wou spreek ... glo wat die kind sê. Hulle kom sommer vir jou aanvallend aan" (PO-4).*

*"... sosio-ekonomiese omstandighede lei daartoe dat die kinders smiddae alleen by die huis is" (PO-3).*

'n Ander belangrike aspek wat geïdentifiseer word met betrekking tot die rol wat huislike omstandighede speel, is gebroke huisgesinne.

*"Alles beweeg terug na die ouerhuis. As ek die oorsaak moet gaan soek, gaan ek dit nie in die klaskamer vind nie, glad nie. My hele klas omtrent is uit gebroke gesinne, bly by ouma, of bly by so en so" (PO-4).*

#### **4. Hantering van gedragsprobleme**

##### **\* In die klaskamer**

Sommige onderwysers se strategie om gedragsprobleme te hanteer, is om leerders te ignoreer en om hulle pouses te laat inboet.

*"... ek het al letterlik my rug op hulle gedraai en dan gaan ek aan met die ander. Ek ignoreer hulle. "In the back of my class, you're a desk now". Dit het in 'n mate gewerk, want ek het hom geïgnoreer ... dit is een wat gewerk het. Die ignorering van 'n kind wat besonders aandag soek" (PO-6).*

*"Okay, ek gaan nou jou pouses inboet vir die volgende week of wat ook al ... weet jy ek gaan net nie meer worry oor jou nie. Jy kan maak wat jy wil; op die einde van die maand kry ek my volle salaris" (PO-3).*

Een onderwyser was in besonder mismoedig en het gevoel dat geen strategie, in elk geval vir sekere leerders sal werk nie.

*"... 'n mens weet nie altyd hoe om hulle te hanteer nie. By party kinders sal niks help nie, nie eers al gooi jy hulle met, ek weet nie wat nie ... bank nie" (PO-2).*

'n Ander onderwyser het egter 'n meer positiewe benadering beklemtoon met betrekking tot die hantering van leerders wat gedragsprobleme openbaar:

*"Ek het al baie ervaar, as daai kind gedragsprobleme het, gesels met hom een tot een ... daai kind se hele gedrag verander so gou as hy eers sien ... maar my jinne, iemand luister na my, iemand is bereid om, iemand stel belang in my. So gou as nou kan 'n mens 'n verandering sien" (PO-3).*

Op hierdie stelling het 'n ander onderwyser as volg gereageer:

*"Dit werk goed. Ek stem saam daarmee, maar portuurdruk ... En dis maklik om te sê een tot een nê, maar as jy met 35 sit nê, wat so aangaan ... die oomblik wat ek een tot een is, is dit chaos daar; en aan die einde van die dag ..." (PO-1).*

Daar is ook verwys na die oorbeklemtoning van VIGS in die samelewing, sowel as in Lewensoriëntering as leerarea, en dat daar eerder gefokus moet word op aspekte soos respek, trots en positiewe verhoudings.

*"Dit voel vir my partykeer of lewensoriëntering te geneig is om te veel te doen oor VIGS. Alles in ons land soek ons deesdae by VIGS ... ek voel ons moet meer daar in die vak miskien meer inbring bietjie respek, bietjie verhoudinge ... sulke goed, dat die kinders van kleins af leer trots, respek en daai tipe goed" (PO-1).*

Een van die ander onderwysers kon nie wag om op bogenoemde aanhaling te reageer nie, aangesien sy direk by Lewensoriëntering by haar skool betrokke is:

*"Nou moet ek inspring want ek is by lewensoriëntering. Vigs is een deel van lewensoriëntering. Verhoudings, konflikhantering, streshantering ... dis alles dele, so ek weet nie wat by julle skole aangaan nie, maar alle dele moet gedek word" (PO-3).*

#### **\* In die skool**

Alle onderwysers noem dat hulle wel oor 'n gedragskode beskik en dat gedragsprobleme daarvolgens hanteer word. Alhoewel detensie die strategie is wat deur alle skole gebruik word, betwyfel onderwysers die effektiwiteit van die strategie. Een van die onderwysers het genoem dat hulle skool 'n merietestelsel gebruik om leerders te motiveer om hulle gedrag te verbeter.

*"Ons gedragkode sê as hy 'n kriminele oortreding het, mag hy mos uitgesit wees en toe hoor ons maar die Skolewet sê iets anders" (PO-3).*

*"Sê nou maar 'n kind oortree en jy sê vir hom 'okay jy gaan gaan nou detensie toe'. As die kind nie detensie toe kom nie, wat kan jy nou aan hom doen?" (PO-2).*

*"... ons het begin met 'n merietestelsel ... dit motiveer die kind om betrokke te wees by die skool ... hulle kry 'n gedragspunt ook, so hulle moet werk en as hulle hulle nie gedra het nie, dan ontnem ons daai punte" (PO-5).*

#### **\* In die gemeenskap**

'n Onderwysers voel dat leerders sodanig bemagtig moet word dat hulle beseft dat swak huislike omstandighede nie noodwendig 'n negatiewe invloed op hul lewens of toekoms hoef te hê nie..

*"... ek dink 'n mens moet die kind leer om ... want almal van ons kom nie uit gelukkige ouerhuise nie, so daaraan kan jy nie noodwendig iets doen nie, so iewers moet die kind geleer word om sulke goed te kan hanteer" (PO-2).*

Daar is ook beklemtoon dat meer onderwysers en gevolglik kleiner klasse definitief 'n oplossing sal bring.

#### **4. Onderwysers se beleving van hul profesie**

Ten opsigte van onderwysers in plattelandse skole se beleving van hul profesie was dit interessant dat alle onderwysers dit alreeds aan die begin van onderhoud wou duidelik maak dat hulle beslis onderwys as 'n profesie geniet, nieteenstaande talle probleme en onsekerhede.

*"Ek is baie gelukkig in die onderwys" (PO-3).*

*"Ek geniet die onderwys elke dag" (PO-1).*

Ten spyte van hulle positiewe ingesteldheid teenoor hulle professie, ervaar hulle ook talle frustrasies. 'n Kwessie waaroor sommige onderwysers veral sterk voel, is dat regte vir onderwysers ontbreek.

*"... daar is geen plek waar daar regte staan vir 'n onderwyser nie. Jy het niks agter jou en dit maak dit nogal moeilik" (PO-5).*

*"Jy het nie meer regte nie ... wat kan jy doen?" (PO-4).*

Dit was ook duidelik dat sommige onderwysers voel dat dit beslis nie hulle verantwoordelikheid is om leerders op te voed nie, maar wel die taak van die ouers. Die volgende respons beklemtoon hierdie siening:

*"... dis nie ons werk om die kind op te voed nie. Ons moet die kind leer wat is goeie maniere en ons moet vir 'n kind leer van respek ... een of ander tyd ly iets daaronder ... dit is iets wat my emosioneel vreeslik uitput in die onderwys" (PO-2).*

Volgens die onderwysers dra die Onderwysdepartement daartoe by dat hulle belewing van hul professie negatief is. Onderwysers het veral beklemtoon dat die Onderwysdepartement die onmoontlike van hulle verwag, hulle swak salarisse betaal en dat dit hulle mismoenig en ongemotiveerd laat.

*"Dit voel soms asof die Onderwysdepartement bloed uit 'n klip wil tap ... en dit syfer deur, want jy is later so oorweldig en moedeloos dat jy, jy weet ... dit syfer deur na die kinders toe" (PO-2).*

*"Julle kry in elk geval nie geld nie, julle het nie regte nie. Ons kan by die huis gaan sê wat ons wil ... Ma en Pa kan more skool toe kom en wie is jy ... 'a paid government servant' " (PO-6).*

### 4.2.3 Individuele onderhoude met onderwysers

#### 4.2.3.1 *Individuele onderhoud van onderwyser 1 in plattelandse skool*

**Tabel 4.3: Temas en kategorieë ten opsigte van individuele onderhoud met onderwyser in plattelandse skool**

TEMAS	KATEGORIEË
1. Tipes gedragsprobleme	Tema word in geheel bespreek
2. Oorsake van gedragsprobleme	Uitkomsgebaseerde onderwys Leerderproblematiek
3. Hantering van gedragsprobleme	In die klaskamer In die skool
4. Onderwysers se beleving van hul profesie	Tema word in geheel bespreek

#### 1. Tipes gedragsprobleme

Die betrokke onderwyser noem dat leerders beslis nie meer dieselfde is as 'n paar jaar gelede nie. Hy noem onder andere dat leerders vroeër passief sit en luister het na onderwysers, terwyl leerders vandag alles bevraagteken en nie maklik gesag aanvaar nie. Die spesifieke onderwyser verwys ook na aggressie as gedragsprobleme onder leerders en noem verder dat leerders bewus is van hul regte en dus nie maklik teregwysing aanvaar nie:

*"Jare gelede sou leerders nog gesit en luister het. Deesdae sal hulle reageer op 'n manier wat ons partykeer "onbeskof" sal noem. Hulle sal nie maklik gesag aanvaar nie".*

#### 2. Oorsake van gedragsprobleme

Met betrekking tot oorsake van gedragsprobleme identifiseer die onderwyser die baie veranderinge in die onderwyssektor, veral die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys, as faktore wat leerders se gedrag in die klaskamer beïnvloed. Hy verwys veral na die onsekerhede en onvoldoende opleiding ten opsigte van UGO wat onderwysers negatief stem en gevolglik oorvloei na leerders en hulle gedrag negatief beïnvloed.

Die betrokke onderwyser verwys ook na **sosio-ekonomiese omstandighede** as 'n faktor wat bydra tot gedragsprobleme onder leerders en hy noem dat leerders daaglik by hul huise en in hul gemeenskappe blootgestel word aan dié tipe gedrag wat hulle by die skool en in klaskamers openbaar. Leerders se gedrag is baie keer maar net 'n refleksie van wat hulle in die **ouerhuis** ervaar.

Leerders is nie gemotiveerd nie en wil nie regtig by die skool wees nie. Die skool het 'n hoë omheining om negatiewe sosio-ekonomiese invloede soos bende-aktiwiteite buite die skool te hou, sowel as om te verhoed dat leerders van die skool wegloop. Hy het soos volg daarna verwys:

*"Maar die hele ding was om die probleem buite hou. Die wat daar buite is ... want daar is benedelede wat hulle makkers hier op die skool wil besoek om af te reken met hulle vyande wat hulle hier binne in die skool het. Dit is ook so 'n groot probleem om leerders binne te hou, omdat hulle weghardloop".*

Nog 'n faktor wat bydra tot gedragsprobleme volgens die onderwyser, is die **afskaffing van lyfstraf**. Die onderwyser verwys na die feit dat lyfstraf vir jare deel van die onderwysstelsel was en as 'n goeie afskrikmiddel gedien het, en onderwysers se hande dus nou afgekap is. Hy noem onder andere dat leerders beseft dat onderwysers eintlik niks aan hulle kan doen nie en dat hulle staatmaak op hulle regte. Die onderwyser verwys ook na **huidige voorstelle vir alternatiewe strafmaatreëls** van die Onderwysdepartement wat nie effektief is nie, omdat dit nie as afskrikmiddel vir gedragsprobleme dien nie:

*"Die lat is mos nou weggeneem, die lyfstraf. Die feit dat dit weggeneem is, het daai kinders heeltemaal 'n vrye hand gegee".*

### 3. Hantering van gedragsprobleme

#### \* In die klaskamer

Hy handhaaf deur middel van verbale "teistering" orde in sy klaskamer, aangesien dit nie net 'n impak het op die leerder of leerders wat gedragsprobleme toon nie, maar op alle leerders in die klas. Hy noem dat die strategie 'n onmiddellike effek het en 'n manier is om 'n groot groep tot orde te roep.

*"Die een ding is, ek verhef my stem ... amper soos verbal abuse. Ek wend my maar baie keer tot dit om net weer daai orde te kry. Dis net met daai oortreders wat ek dit doen, maar die ander leerders ervaar mos nou ook dit as ek dit in die klas gebruik".*

Onderwysers wat vrees by leerders inboesem, hanteer gedragsprobleme baie meer effektief. Hy noem verder dat leerders makliker na 'n ouer onderwyser luister as na jonger en onervare onderwysers.

#### **\* In die skool**

Volgens die onderwyser word van onderwysers verwag om eers self te probeer om gedragsprobleme in die klaskamer te hanteer. Erger gevalle mag na die seniorpersoneel verwys word. Leerders is meer bereid om ag te slaan op gesagsfigure binne skoolverband. Indien die hantering van gedragsprobleme op seniorvlak nie suksesvol is nie, word leerders se ouers ingeroep waar hulle dan ingelig word omtrent die leerder se gedrag.

#### **4. Beleving van die professie**

Alhoewel die onderwyser probleme en frustrasies binne sy professie ervaar, maak hy dit nietemin duidelik dat hy ten spyte van al die negatiewe aspekte tog die onderwys geniet en geensins planne het om die professie te verlaat nie.

##### **4.2.3.2 Individuele onderhoud van onderwyser 2 in plattelandse skool**

**Tabel 4.4: Temas en kategorieë ten opsigte van individuele onderhoud met onderwyser in plattelandse skool**

<b>TEMAS</b>	<b>KATEGORIEË</b>
1. Tipes gedragsprobleme	Tema word in geheel bespreek
2. Oorsake van gedragsprobleme	Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) Leerderproblematiek
3. Hantering van gedragsprobleme	In die klaskamer In die skool In die gemeenskap
4. Onderwyser se belewenis van professie	Tema word in geheel bespreek

## 1. Tipes gedragsprobleme

Volgens die onderwyser ervaar sy nie werklik gedragsprobleme in haar klaskamer nie, aangesien die leerders by wie sy betrokke is, haar ken en dus presies weet waar hulle met haar staan en weet wat haar verwagtinge is. Leerders is nie net bewus van haar verwagtinge nie, maar sy is ook van hulle verwagtinge bewus. Leerders by wie sy soms toesighou en haar dus nie ken nie, is geneig is om kansse te vat en soms die klas probeer ontwig deur onnodiglik rond te stap en gesprekke aan te knoop. Leerders is ook geneig om gesag uit te daag.

*"So ek dink ons het nou redelik goeie verstandhouding. Ons weet nou al wat een ... wat ons van mekaar verwag. So vir my om in my klasopset regtig ernstige ... uhm ... ek ... ondervind nie ernstige dissiplinêre probleme nie, soos ek sê, omdat ek mos nou alreeds my stempel afgedruk het".*

Wat betref gedragsprobleme in die skool, verwys die betrokke onderwyser na leerders wat voordurend van die skool weghardloop. Sy verwys onder andere na die hoë omheining om die skool om leerders binne te hou, maar voel dat indien leerders nie by die skool wil wees nie, niks hulle in elk geval binne sal hou nie.

## 2. Oorsake van gedragsprobleme

### \* Uitkomsgebaseerde onderwys

Die onderwyser verwys na faktore soos die implementering van UGO en beperkte hulpmiddels, veral by skole in lae sosio-ekonomiese gebiede as moontlike faktore wat gedragsprobleme in die hand kan werk. Sy glo egter in UGO en in dit waarvoor dit staan, maar wat soms mismoedigheid en frustrasie meebring, is die baie administratiewe pligte sowel as die onsekerhede wat met UGO gepaard gaan. Sy verwys verder na die feit dat onderwysers se onsekerhede ten opsigte van UGO 'n indirekte invloed op leerders se gedrag in die klas het. Sy reageer as volg:

*"As ons dit seker nou lekker onder die knie het en ons weet lekker waarheen ons op pad is en die kinders weet ook noual lekker waarheen 'n mens op pad is, dan gaan dit seker meer aanvaarbaar word, maar vir die oomblik wat ons nog so tas en met die onsekerhede wat daar is uh maak dit 'n mens nogal baie moeilik".*

### \* Leerderproblematiek

Sy voel dat leerders wat tans gedragsprobleme toon, ook in die ou onderwysbedeling die potensiaal tot gedragsprobleme sou hê. 'n Sterker bewustheid van regte maak dit vandag vir leerders net makliker om te sê en te doen wat hulle wil.

*"Jy het seker maar al die jare hierdie tipe kind gehad wat die potensiaal gehad het om rêrig so uit te draai. Dis net dat hierdie kind het nou meer reg om dit te sê Hulle sê dit makliker nou."*

Volgens haar is sekere leerders **nie gemotiveerd** om skool by te woon nie. Leerders stel eenvoudig nie belang om by die skool te wees nie, en dit gee daartoe aanleiding dat leerders gedragsprobleme toon en van die skool af wegloop.

Nog 'n faktor wat tot gedragsprobleme onder leerders bydra, is **maatskaplike probleme**. Sy noem dat leerders tuis aan soveel probleme blootgestel word wat 'n direkte invloed het op hulle gedrag by die skool. Die onderwyser het vandag baie verskillende rolle ten einde die leerder beter te verstaan en die leerproses te ondersteun. Die onderwyser moet hiertoe bereid wees.

### 3. Hantering van gedragsprobleme

#### \* In die klaskamer

Ten opsigte van die hantering van gedragsprobleme is dit duidelik dat hierdie onderwyser 'n unieke benadering het wat verskil van al die ander onderwysers wat deel was van die navorsingsprojek. Haar benadering ten opsigte van die hantering van gedragsprobleme in haar klaskamer is duidelik meer pro-aktief van aard. Wat duidelik tydens die onderhoud met die spesifieke onderwyser na vore gekom het, is dat sy glo in die totale ontwikkeling van die kind, en dat sy 'n passie het vir haar professie – en bowenal vir die leerders.

Die volgende aspekte ten opsigte van die hantering of voorkoming van gedragsprobleme in haar klaskamer is deur die betrokke onderwyser uitgewys:

- Leerders is alreeds voor hulle die klaskamer betree, bewus van die verwagte gedrag en klasreëls.

- Die onderwyser en leerders groet mekaar beleefd voor die aanvang van aktiwiteite.
- Die onderwyser kommunikeer verwagtinge weereens en begin onmiddellik met beplande aktiwiteite.
- Goeie voorbereiding en beplanning is van kardinale belang. Die onderwyser weet so ver moontlik, vandat die leerders klas betree tot en met die oomblik dat hulle die klas verlaat, presies wat die verwagtinge en doelstellings is. Onsekerheid en rondtasting laat net ruimte vir chaos en gedragsprobleme.
- Die onderwyser is deurentyd, tydens die les-uur, bewus van die leerders. Die onderwyser is dus ingestel op die leerders en maak seker dat hulle nie tydens die les-uur verlore raak nie.
- Die onderwyser is aanpasbaar en die nodige aanpassings word tydens die les-uur gemaak.
- Die onderwyser praat met die nodige gesag.
- Die onderwyser respekteer die leerders en verwag ook die leerders se respek.
- Die onderwyser beklemtoon die belangrikheid van 'n positiewe atmosfeer in die klaskamer en besef dat sy daarvoor verantwoordelik is om die ritme in die klas aan te gee.
- Die onderwyser lê klem op die belangrikheid daarvan om die kind in totaliteit te ontwikkel en nie net die akademiese aspek van die kind nie.
- Die onderwyser wys op die belangrikheid om die kind as mens te leer ken en om te individualiseer. Dieselfde strategieë moenie blindelings op alle leerders toegepas word nie.
- Die onderwyser noem dat dit soms nodig is om tot op die leerders se vlak te daal, maar terselfdertyd die afstand te behou waarop 'n gesonde onderwyser-leerder verhouding gebaseer is. Onderwysers moet wel bereid wees om by tye toe te laat dat die leerders met haar kan identifiseer.
- Foute aan die onderwyser se kant moet erken word. Leerders reageer positief hierop.

- Die onderwyser noem dat onderwysers teenoor hulleself moet kan erken as hulle probleme ervaar ten opsigte van die hantering van gedragsprobleme. Onderwysers moet met mekaar konsulteer en idees uitruil met betrekking tot suksesvolle strategieë. Samewerking en konsultasie met mekaar is aangewese wanneer daar nie enkelvoudige antwoorde op gedragsprobleme is nie.

#### **\* In die skool**

Die onderwyser beveel aan dat beginneronderwysers die profesie met 'n positiewe ingesteldheid moet betree, met die voorneme om by die leerder betrokke te raak en die leerder sover moontlik te probeer ondersteun. Hulle moet bewus wees van moontlike uitdagings en probleme in die profesie, maar ook van die feit dat nie alle leerders gedragsprobleme toon nie. Nie alle onderwysers se moraal is noodwendig laag nie en hulle is ook nie almal negatief ingestel nie.

#### **\* In die gemeenskap**

Die onderwyser noem dat leerders aan soveel probleme blootgestel word en dat noue samewerking tussen maatskaplike dienste en die skool dalk een manier is om leerders wat gedragsprobleme openbaar, te ondersteun. Sy noem verder dat 'n tekort aan skoolsielkundiges die problematiek vererger en leerders dus nie die nodige ondersteuning kry soos 'n mens graag sou wou hê nie.

#### **4. Onderwyser se belewing van profesie**

Die onderwyser voel dat ander onderwysers se ingesteldheid 'n invloed het op die res van die onderwysers se moraal. Sy noem onder andere dat die negatiewe en swartgallige ingesteldheid van sommige onderwysers 'n negatiewe invloed uitoefen op diegene wat nog hoop het met betrekking tot die onderwysprofesie. Die ingesteldheid van die bestuursspan van die skool speel ook 'n groot rol ten opsigte van onderwysers se moraal. Onderwysers is meer positief indien samewerking binne skoolverband goed is, almal na gesamentlike doelstellings strewende en onderwysers dus duidelikheid het ten opsigte van waarheen hulle op pad is:

*"Dit dra nogal by tot 'n mens se moraal, ensovoorts, en dinge by 'n mens se skool self ook is die mense saam met wie jy daar is. Jy kry*

*maar net jou ou doemprofete en jou swartgallige mense en so dit dra ook baie daartoe by".*

#### 4.2.4 Skoolhoofde in stedelike skole

**Tabel 4.5: Temas en kategorieë van skoolhoofde in stedelike skole**

TEMAS	KATEGORIEË
1. Tipes en omvang van gedragsprobleme	Tema word as geheel bespreek
2. Oorsake van gedragsprobleme	Klasgrootte Onderwysersopleiding Leerderproblematiek Beleid ten opsigte van dissipline
3. Hantering van gedragsprobleme	In die klaskamer In die skool In die gemeenskap
4. Onderwysers se belewing van hul professie	Tema word as geheel bespreek

##### 1. Tipes en omvang van gedragsprobleme

Met betrekking tot die omvang van gedragsprobleme by skole is dit duidelik dat die meeste skoolhoofde voel dat die mate waartoe gedragsprobleme by die verskeie skole voorkom, kommer wek, en dat die hantering van gedragsprobleme baie tyd in beslag neem.

*"Gedragsprobleme is legio en ek dink dit is wat geweldig baie tyd in beslag neem. Jy is heeldag besig om vure dood te slaan, om in te tree, om ouers te kontak, om kinders te probeer oorreed om hulle gedrag te verander" (SS-1).*

*"... 90 tot 95% van jou tyd word beset met gevalle wat jy moet hanteer. Jy kry nie kans om jou werk te doen nie, want meneer kom hier ingehardloop met 'n man aan sy keel met sy hemp en ... die outjie is besig om hom af te takel ... ons dissipline het net so agteruit gegaan ..." (SS-2).*

Ten opsigte van tipes gedragsprobleme, het van die deelnemende skoolhoofde verwys na die huiswerk wat nie gedoen word nie, die afwesigheid van leerders, nie-

bywoning van klasse en die rondbeweeg in die klaskamer, sowel as die gewoonte van leerders om uit hul beurt te praat. Skoolhoofde verwys ook na leerders wat klasse ontwrig en voortdurend daarop uit is om onderwysers uit te daag.

*"... hulle doen nie hul huiswerk gereeld nie. Vir die geringste dingetjies is hulle siek. Hulle bly weg van die skool af ... hier is selfs ouens wat bank" (SS-3).*

*"Ongemotiveerdheid. Hulle doen nie hul huiswerk nie. Hulle kom nie die keerdatums na nie. Hulle gee nie werkstukke in nie ... het al selfs kinders gekry wat weier om 'n toets te skryf" (SS-4).*

*"... ouens wat spesifiek deur hulle gedrag klasse ontwrig en daar bedoel ek nou praat uit hulle beurt uit ... ontstaan en rondbeweeg uit hulle beurt uit ... rondbeweeg in die klaskamer" (SS-3).*

*"... jy kry leerders wat uh hulle konfronteer, hulle challenge, hulle daag die onderwysers aanmekeer uit" (SS-4).*

Leerders se gebruik van vuil taal teenoor ander leerders sowel as onderwysers, tesame met aggresiewe gedrag, word deur een van die skoolhoofde uitgesonder as gedragsprobleme wat by die spesifieke skool ervaar word.

*"Hy sal lelike taal gebruik. Hy sal baklei in die klas met kinders ... daai soort ding. Hy sal die liederlikste ding doen; hy sal 'n onderwyser vloek of hy sal aanmekeer baklei" (SS-2).*

'n Ander skoolhoof wat betrokke is by 'n voorheen benadeelde skool verwys na dwelmmisbruik, sowel as na die afwesigheid van respek van seuns teenoor dogters as gedragsprobleme wat by die spesifieke skool ervaar word. Hy noem ook dat leerders geneig is om gesag te ondermyn en skryf dit toe aan die geskiedenis van die bevrydingstryd.

*"... veral van die seuns se kant af, die feit dat kinders nie respek het vir ... seuns nie respek vir dogters nie ... en die feit dat dogter dikwels ... so optree wat u weet, dat seuns ... ons het 'n geweldige probleem met dwelms en ... drankmisbruik" (SS-1).*

*"Ek dink een van die groot probleme is die uhm gesagsondermyning. Dit spruit waarskynlik voort uit die geskiedenis waarvandaan ons kom. Ons het nie besef dat dit het deurgeslaan na ons kinders nie" (SS-1).*

## **2. Oorsake van gedragsprobleme**

### **\* Klasgrootte**

Die skoolhoofde is eenstemmig dat klasse te groot is en dat baie gedragsprobleme hieruit voortspruit. Een skoolhoof noem dat leerders glad nie meer respek toon teenoor onderwysers nie en verwys ook na die agteruitgang van dissipline, nie slegs in skole nie, maar ook in ouerhuise.

*"... ons groot probleem, myns insiens, is nog steeds die feit dat ons hopeloos te min onderwysers het. Ons leerdertal per klas, daardie ratio moet noodwendig aan gewerk word ... al ons probleme kan blameer word uit daai tipe probleem ... die beste onderwyser op die ou end gaan ook met 'n probleem sit" (SS-2).*

*"Die groot probleem dink ek waarmee ons vandag sit, is nommer een, jou groot klasse; nommer twee, die algemene vlak van respek; en derdens basiese dissipline wat ons, as ek terug dink aan 10, 15 jaar gelede gehad het by kinders en selfs by ouers; dit bestaan in 'n groot mate nie meer vandag nie" (SS-4).*

### **\* Onderwysersopleiding**

Sommige van die skoolhoofde het aangevoer dat daar beslis 'n leemte in onderwyseropleiding is met betrekking tot die hantering van gedragsprobleme en dat daar ook 'n behoefte bestaan vir indiensopleiding in die effektiewe hantering van gedragsprobleme:

*"In die klassituasie ... ek dink die uitdagings, veral vir die jong mense, is so geweldig ... ons is nie noodwendig opgelei in die nodige skills en daar vind nie genoegsame indiensopleiding plaas nie ... mense (onderwysers) se opleiding om daai situasies te hanteer vind nie ... mense se opleiding vind nie noodwendig aansluiting by die uitdagings nie" (SS-1).*

*"... ek weet nie of die metodieke wat baie onderwysers deesdae by die instansies leer nie so toegewyd is, of dat die goed nie is soos toe ons die ou metodiek geleer het nie ... maar die jong onderwysers sukkel.*

*Eerlikwaar, hulle sukkel. Dit lyk asof die leerders ook baie gou bo-oor hulle beginne loop" (SS-2).*

### **\* Leerderproblematiek**

Die algemene gevoel onder skoolhoofde is dat leerders se motiveringsvlakke baie laag is, dat leerders geen toekomsvisie het nie en dat hulle nie regtig in hul skoolwerk geïnteresseerd is nie. Leerders se bewustheid van hul regte en die feit dat hulle nie in 'n graad teruggehou mag word nie, gee ook aanleiding tot gedragsprobleme. Hulle beklemtoon ook die feit dat baie leerders gedragsprobleme openbaar as gevolg van 'n lae selfbeeld:

*"... lyk net asof ouers nie meer in die akademie belangstel nie. Ek weet nie of dit te doen het met die feit dat die werkloosheid so hoog is dat daar nie motivering vir hulle is om uit te gaan daar buitekant nie" (SS-4).*

*"Hy sien net nie sy pad oop nie, vorentoe, maar hy weet ook hy verdien nie om te slaag nie, maar ons gaan hom maar oorsit ... die outjie weet niks kan met hom gebeur nie ... hy sê reguit vir jou man jy kan my niks maak nie, jy kan my niks maak nie meneer" (SS-2).*

*"... kinders het 'n lae selfbeeld en omdat hy 'n lae selfbeeld het, probeer hy hom laat geld op ander manier ... hulle sal ook vir jou sê daar is geen toekoms vir my nie ... uitsiglose toekoms" (SS-1).*

Een skoolhoof verwys as volg na die verband tussen leerprobleme en gedragsprobleme:

*"... daai outjie is gefrustreerd in sy klas ... hy kan nie lees nie ... die rekenprobleem wat die outjie mee sit ... en die gedragprobleme begin juis daar. Die outjie rebelleer omdat hy is hier en hy is nie met jou nie en hy besef ook hy wil nie alleen verloor nie en dit is hoekom hy daai tipe gedrag openbaar" (SS-2).*

Ouers se algemene ingesteldheid dra soms by tot die gedragsprobleme wat leerders openbaar. Skoolhoofde noem dat ouers geneig is om eerder die kind se kant te kies as dié van die onderwyser, en daarbenewens is ouers se hande self ook afgekap wat betref die hantering van hulle kinders se swak gedrag. Een skoolhoof het

spesifiek verwys na die feit dat sekere ouers nie 'n goeie voorbeeld vir hulle kinders stel nie deur soms besope by die skool op te daag.

*"... daar is ouers wat, jy kry die idee dat hulle vat net altyd die kind se part ... as jy nie die ouers se ondersteuning het nie, dan gaan daai kind net glo dit is die skool of die onderwyser se skuld. Die kind kan op die ou einde maar maak net wat hy wil en doen net wat hy wil maar Pa sal maar die kastaiings maar vir hom uit die vuur uit krap op die einde van die dag" (SS-4).*

*"As die ouer nou vir jou sê hy het nie meer raad nie ... wat ... waarheen is ons op pad? Baie keer as jy daarin slaag om 'n ouer wel hier te kry, dan is daai ouer so besope dat daai kind so skaam is, weet jy, dat hy nie eers hier wil inkom nie" (SS-2).*

Die skoolhoofde het ook verwys na die afwesigheid van gesonde gesinstrukture wat soms daartoe aanleiding gee dat leerders gedragsprobleme openbaar. Die volgende respons onderstreep hierdie stelling:

*"Die meeste van my gedragsprobleme is altyd die een of ander abnormaliteit wat daar bestaan, of enkelouers of kinders wat deur Oupa en Ouma grootgemaak word, of kinders wat nie eers by Oupa of Ouma bly nie, wat by familie bly" (SS-4).*

Talle oorsake van gedragsprobleme is egter ook in die breër gemeenskap gesetel en leerders is sistemies verbonde aan die gemeenskap. Die sosio-ekonomiese omstandighede waarin baie leerders van dag tot dag leef en die afwesigheid van rolmodelle in die gemeenskap word deur skoolhoofde as bydraende faktore tot gedragsprobleme beklemtoon:

*"... die probleem van armoede ... basiese armoede is 'n groot probleem ... die ander ding is, gebrek aan rolmodelle" (SS-1).*

*"... jou smokkelhuise sit sommer teen die skooldraad, hier rondom ons sit die smokkelhuise ... moenie glo dat die ding heeltemaal los staan nie ... dit is duidelik as jy kyk waaruit ons laaities kom" (SS-2).*

Skoolhoofde uit skole in laer sosio-ekonomiese omgewings het verwys na die afwesigheid van voldoende ontspanningsgeriewe en onvoldoende sportgeriewe en

sportbenodighede vir leerders en beklemtoon die negatiewe gevolge hiervan op leerdergedrag.

*"... ontspanningsgeriewe wat afwesig is en uhm programme vir die jeug om hulle werklik nie net besig te hou nie, maar om hulle te bemagtig" (SS-1).*

*"Die feit dat ons nie ons sportvelde kan ontwikkel nie, want ons het nie geld nie ... dat jy meer kinders kan betrek. Ek bedel nou al soos 'n loafer ... by mense net om 'n paar hokkiestokke te kry. My kinders het nie eers uitrustings om aan te trek nie ... as die een span klaar is moet die ander span maar weer dieselfde goed aantrek" (SS-2).*

Een skoolhoof het beklemtoon dat die breëre Suid-Afrikaanse samelewing gekenmerk word deur 'n gebrek aan waardes, soos byvoorbeeld gesinswaardes, en die gevolglike negatiewe beïnvloeding van leerders se waardes.

*"So die algemene breakdown van dissipline wat ons het in die land en in die tweede plek die algemene breakdown van tradisionele waardes ... gesinswaardes" (SS-3).*

Een van die deelnemende skoolhoofde verwys daarna dat die meerderheid leerders wat gedragsprobleme toon nie formeel by 'n kerkorganisasie ingeskakel is nie, en sien dit as oorsaaklik tot gedragsprobleme.

#### **\* Beleid ten opsigte van dissipline**

Tydens die onderhoud het skoolhoofde se besondere frustrasie met die Departement van Onderwys se rol ten opsigte van gedragsprobleme en dissipline duidelik geblyk. Skoolhoofde voel dat die Departement van Onderwys nie genoeg doen om gedragsprobleme aan te spreek nie en gevolglik bydra tot leerders se gedragsprobleme. Die Departement is verwyderd van die realiteite en nie bewus van wat werklik in skole en klaskamers aangaan nie. Dit wil voorkom asof die Departement nie 'n duidelik geformuleerde beleid het wat betref die toelaatbare en effektiewe hantering van gedragsprobleme in skole nie.

*"Dit is my enkele grootste probleem waarmee ek op die oomblik sit en dit is die Departement se onvermoë ... die Departement tree soms so op nê, dat dit werklik lyk ... of dissipline vir hulle nie 'n saak van erns is nie" (SS-3).*

*"... ek dink ons het hopeloos te min support van die Departement se kant ... Jy weet 'n mens kan nie 56 banke in 'n klas sit nie en 'n tafel vir 'n onderwyser nie. Daar is nie plek nie ... dis ongesond ... ek weet nie hoe die Onderwysdepartement geredeneer het nie, eerlikwaar" (SS-2).*

### **3. Hantering van gedragsprobleme**

Met betrekking tot die hantering van gedragsprobleme het skoolhoofde verwys na aspekte wat gesetel is in die klaskamer, die skool en die gemeenskap, en het ook verwys na die rol van die Departement van Onderwys.

#### **\* In die klaskamer**

Ten opsigte van die hantering van gedragsprobleme in klaskamerverband het een van die skoolhoofde verwys na die feit dat sommige gedragsprobleme verhoed kan word indien onderwysers pro-aktief optree, en ook genoem dat onderwysers soms geneig is om leerders se uitdagende gedrag as 'n persoonlike belediging te beskou.

*"Baie van die probleme wat ons het kon eintlik voorkom gewees het as mense pro-aktief opgetree het in 'n situasie. Ek voel jy moet die regte atmosfeer skep, jy moet bou aan 'n bepaalde uhm verhouding sodat wanneer daar krisistye kom dat persone (onderwysers) weet, maar jy weet hoe om op te tree" (SS-1).*

*"... ek dink die probleem met opvoeders is baie keer dat die opvoeder sien as 'n kind van my verskil dan sien hy dit as 'n aanval. En onmiddellik is daai opvoeder op sy agtervoete" (SS-1).*

Die feit dat sommige onderwysers nie in staat is om gedragsprobleme effektief in die klaskamer aan te spreek nie, gee daartoe aanleiding dat dit die probleem van die seniorpersoneel by die skool raak.

#### **\* In die skool**

Skoolhoofde se strategieë met betrekking tot die hantering van gedragprobleme is hoofsaaklik gebaseer op 'n puntstelsel wat lei tot detensie. Die gradering van gedrag op grond van punte, is saamgevat of uiteengesit in die skool se gedragskode. Die meeste skoolhoofde voel egter dat detensie oneffektief is, maar dat daar nie ander alternatiewe is nie.

*"Vir elke 10 punte wat op 'n leerder se rekord staan, doen hulle detensie op 'n Vrydag wat nie vir my baie effektief is nie, maar daar is eintlik baie min ander middele tot jou beskikking wat jy kan gebruik ... ek weet nie watter alternatief om te gebruik nie" (SS-4).*

#### \* In die gemeenskap

Een skoolhoof verwys na die aspek van kollaborasie op gemeenskapsvlak. Hy beklemtoon die belangrikheid van samewerking tussen klinieke, munisipaliteite, kerke en skole in 'n poging om gedragsprobleme aan te spreek.

#### 4. Onderwysers se belewenis van hul professie

Volgens al vier skoolhoofde is onderwysers se moraal tans baie laag. Hulle beklemtoon die feit dat onderwysers tans baie negatief is teenoor die professie en dat hulle onder geweldige druk en spanning verkeer. Dit is ook duidelik dat onderwysers se motiveringsvlakke baie laag is en dat dit vir hulle 'n stryd is om deur 'n skooldag te kom. Skoolhoofde het soos volg daarna verwys:

*"By die skool is die moraal maar baie laag ... baie moeilik om die manne te motiveer. Dis baie moeilik om onderwysers so ver te kry om nog vir die skool iets positief, produktief te doen. Van 8 uur tot 3 uur is vir hom hel ... dis hel vir hom net om die dag deur te kry" (SS-2).*

#### 4.2.5 Skoolhoofde in plattelandse skole

**Tabel 4.6: Temas en kategorieë ten opsigte van skoolhoofde van plattelandse skole**

TEMAS	KATEGORIEË
1. Tipes gedragsprobleme	Tema word as geheel bespreek
2. Oorsake van gedragsprobleme	Klasgrootte Implementering van uitkomsgebaseerde onderwys Leerderproblematiek Rol van die media
3. Hantering van gedragsprobleme	In klaskamer In die skool In die gemeenskap
4. Onderwysers se belewing van hul professie	Tema word as geheel bespreek

## 1. Tipes gedragsprobleme

Dit was opvallend dat skoolhoofde betrokke by skole in laer sosio-ekonomiese omgewings dit pertinent noem dat hulle wel gedragsprobleme ervaar by hulle onderskeie skole en dat in 'n redelike ernstige graad voorkom. Skoolhoofde betrokke by skole wat geleë is in 'n hoër sosio-ekonomiese gemeenskappe het dit egter duidelik gemaak dat hulle nie werklik gedragsprobleme van 'n ernstige aard ervaar nie.

Die meeste skoolhoofde verwys na leerders wat voortdurend probeer om gesag te ondermyn, en geen respek toon nie. Hulle beklemtoon ook die feit dat leerders eenvoudig net nie op onderwysers se versoeke en reëls ag slaan nie. 'n Ander aspek wat uitgelig word is die feit dat leerders alles bevraagteken en moeilik teregwyding aanvaar. Skoolhoofde het soos volg respondeer:

*"... kinders wat net doodgewoon opvoeders se gesag ondermyn ... waar kinders doodluiters net eenvoudig nie hulle steur aan algemene gedragskodes of reëls en regulasies van die skool nie" (PS-4).*

*"Kinders wat disrespekvol is teenoor onderwysers en dan natuurlik die groot euwel wat ek ook as 'n gedragsprobleem beskou, kinders wat weier om werkopdragte uit te voer" (PS-2).*

Die skoolhoofde wat betrokke is by 'n skole wat geleë is in laer sosio-ekonomiese omgewings sê dat gedragsprobleme ook gebaseer is op gewelddadige gedrag deur leerders, sowel as dwelmmisbruik.

*"Die gebruik van dwelms, veral dagga" (PS-3).*

*"Dan kry jy natuurlik mos nou hierdie goed waar kinders hulle skuldig maak aan geweld". "Daar is veskillende vorme daarvan ... dit kan bloot wees deur liggaamstaal, dit kan bloot wees deur mense te teister, veral die onderwysers, veral ander leerders" (PS-4).*

'n Skoolhoof betrokke by 'n skool in 'n hoër sosio-ekonomiese omgewing, het verwys na die feit dat hulle nie werklik ernstige gedragsprobleme ervaar nie. Daar kom egter gedragsprobleme voor soos onder andere graffiti, krap op banke en die steel van klein items soos liniale en optelmasjiene.

Dieselde skoolhoof noem verder dat kinders vandag gedrag openbaar wat hulle jare terug ook maar openbaar het. Mense van vandag is geneig om negatiewe konnotasies te heg aan tipes gedrag waarna vroeër jare maar net verwys was as gewone stoutigheid. Die voorbeeld wat die betrokke skoolhoof hier noem, is dat wanneer twee swart seuns baklei, mense daarna verwys as stoutigheid, maar as 'n wit seun en 'n swart seun baklei, dan is dit rassisme.

*"Dan die normale verkeerdelike stoutwees van kinders kom nog steeds voor, maar ons gee dit ander etikette" (PS-1).*

## **2. Oorsake van gedragsprobleme**

### **\* Klasgrootte**

Skoolhoofde het hier spesifiek verwys na klasgrootte as 'n faktor wat tot gedragsprobleme bydra. Een skoolhoof noem dat dit onredelik is om van leerders te verwag om gepaste gedrag te toon in 'n situasie waar daar soveel leerders in 'n beperkte ruimte ingepas word. Hy het soos volg daarna verwys:

*"As jy gaan kyk na ons klasgroottes, die grootte van die lokaal en die hoeveelheid kinders wat daarin is. As ons as grootmense heelyd onder sulke omstandighede moet sit vir 6 ure elke dag gaan ons ook maar een of ander tyd begin krapperig raak" (PS-3).*

'n Ander skoolhoof het verwys na die afwesigheid van 'n positiewe klaskamer-kultuur as 'n faktor wat bydra tot gedragsprobleme. Hy beklemtoon dat gedragsprobleme baie kere voorkom in klaskamers waar onderwysers nie moeite doen met betrekking tot die skep van 'n positiewe leeratmosfeer nie.

*"... een ding wat ek opgetel het uhm dan het ek ook uitgevind dat ... in die klaskamers waar daar groot gedragsprobleme is, is die klaskamers waar daar nie 'n leeratmosfeer heers nie" (PS-3).*

### **\* Implementering van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)**

Die deelnemende skoolhoofde het ook verwys na die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys as 'n aspek wat tot gedragsprobleme bydra. Hulle noem veral die onsekerhede en konstante veranderinge met betrekking tot uitkomsgebaseerde onderwys. 'n Aspek waarna ook verwys is, is die feit dat Suid-

Afrika na 1994 aan soveel veranderinge blootgestel is dat daar onregverdiglik van onderwysers, wat tydens die vorige bedeling opgelei is, verwag word om al die verandering in 'n positiewe sin te aanvaar.

*"Voortdurende veranderinge aan kurrikulum uhm ... daar is nie langtermyn ... Die beplannings is vir sulke kort termyne" (PS-2).*

*"... veral vir ons hier in Suid-Afrika voel dit dat in hierdie laaste 10 jaar het daar so baie veranderinge gekom en jy sit met 'n onderwyskorps wat besig is aan die verouder. Manne wat opgelei is met die vorige bedeling, dit is dieselfde mense wat nou ook hierdie nuwe kurrikulum moet dryf ... tesame met 'n klomp ander landswette" (PS-3).*

### \* Die Leerder

'n Kwessie wat redelik aandag geniet het tydens die onderhoud met die skoolhoofde was sienings met betrekking tot leerders se oorbewustheid van hul regte en in hoe 'n mate dit tot leerders se gedragsprobleme bydra. Skoolhoofde voel dat onderwysers geen sê meer het nie as gevolg van leerders se oorbewustheid van hul regte. Hulle noem verder dat die oorbeklemtoning van leerders se regte, tesame met die feit dat finale besluite by die ouers berus, tot gedragsprobleme bydra.

*"... die hele kwessie wat ek dink wat so van humanisme ontwikkel het, dat die kind het alle regte op aarde. Dit lei daartoe dat kinders uitnemend uit fokus is met wat is my reg en dit lei party keer tot klasontwrigting. Oorbeklemtoning van die kind se regte en oorbeklemtoning van die ouer se finale besluit" (PS-1).*

Een skoolhoof wat betrokke is by 'n voorheen benadeelde skool verwys daarna dat die rede waarom leerders voortdurend gesag ondermyn, mag voortspruit uit die apartheidsgeskiedenis en die bevrydingstryd toe die ondermyning van gesag aan die orde van die dag was. 'n Ander skoolhoof noem dat die ondermyning van gesag 'n kultuur in die Suid-Afrikaanse samelewing is wat oorspoel na die leerders. Hulle verwys soos volg daarna:

*"... iets wat heelwaarskynlik oorgespoel het, kom ons sê, die jare van transformasie, die bevrydingstryd ... dit is moontlik die rede waarom kinders voel hulle wil van tyd tot tyd gesag uitdaag" (PS-4).*

*"Gesag word getoets dwarsoor die samelewing ... die kinders sien dit en dit raak amper 'n tendens by hulle" (PS-2).*

Een skoolhoof voel dat leerders al hoe minder by sport betrokke is en dat leerders vandag eerder hulle tyd by dansplekke en kroeë deurbring.

Sommige skoolhoofde voel dat ouers beheer verloor het oor hulle kinders en dus van die skool verwag om hulle kinders te dissiplineer. Hulle gaan selfs so ver om toestemming te gee dat lyfstraf toegepas mag word, alhoewel hulle weet dat dit afgeskaf is. Skoolhoofde voel dat sosio-ekonomiese omstandighede daartoe lei dat ouers al hoe meer ure weg van die huis spandeer en dat gesinstrukture nie meer so sterk soos in die verlede is nie. Hierdie ouerlike afwesigheid gee gevolglik aanleiding tot 'n gebrekkige ondersteuningsstelsel vir leerders.

*"... ek reken baie van ons ouers het beheer verloor en baie van hulle kom vra vir die skool "meneer, slaan my kind", wetend dat ons dit nie mag doen nie ... die feit dat by die ouerhuis daar dalk as gevolg van die afwesigheid van 'n sterk vaderfiguur heel waarskynlik, gebrekkige ondersteuningsstelsel by die huis is" (PS-4).*

*"Ek kry ook half so 'n idee Ma en Pa werk al hoe meer en die strukture in die huislike gesin is nie meer so heg soos dit dalk in die verlede was nie" (PS-2).*

Een skoolhoof noem dat sommige ouers geneig is om hul kinders onvoorwaardelik te glo en dit spruit direk voort uit die feit dat onderwysers vandag min tot geen regte het nie.

Skoolhoofde verwys na die volgende faktore wat in die gemeenskap gesetel is as faktore wat tot gedragsprobleme bydra:

**Onbetrokkenheid van gemeenskapslede:** Die skoolhoofde verwys na die onbetrokkenheid van bure en ander gemeenskapslede by leerders. Gemeenskapslede staar hulle blind teen die sosiaal onaanvaarbare gedrag van leerders uit vrees vir viktimisering.

**Invloed van sosiale ewels:** Een skoolhoof noem dat dit wat in gemeenskappe gebeur, outomaties oorvloei na die skool en daar dan onregverdiglik van skole verwag word om in te staan vir die gebeure.

**Werkloosheid:** Werkloosheid is ook 'n faktor wat deur skoolhoofde geïdentifiseer is. Hulle verwys onder andere na die feit dat leerders daaglik blootgestel word aan kennis en familieledes wat werkloos is. Leerders word ook blootgestel, sodat dit 'n situasie van "geen hoop" by leerders skep.

**Beskikbaarheid van dwelms:** Die skoolhoofde voer ook aan dat dwelms in sekere gemeenskappe vryelik beskikbaar is en daartoe bydra dat al hoe meer leerders daarmee eksperimenteer, en dit uiteindelik 'n invloed op leerders se gedrag in skole het.

**Ongedissiplineerdheid in die samelewing:** Een skoolhoof verwys na die ongedissiplineerdheid van die breë samelewing en die invloed daarvan op leerders.

**Sosio-ekonomiese omstandighede:** Leerders ervaar 'n gevoel van magteloosheid as gevolg van swak ekonomiese toestande. Die skoolhoofde verwys na die swak toestande van woonbuurte en armoedige toestande waaraan talle leerders daaglik blootgestel word en die invloed daarvan op leerders se gedrag:

*"Ons gemeenskapstrukture is een deesdae waar baie mense in die gemeenskap kinders net doodsluiters laat begaan. Dit gaan oor onbetrokke bure, onbetrokke gemeenskapslede wat oogluikend maar dinge hulle gang laat gaan omdat ek bevrees is ek mag dalk die teiken wees van aanvalle deur 'n bendegroep" (PS-4).*

*"... dis seker maar 'n gevoel van magteloosheid wat by die kinders is. As jy gaan kyk hoe lyk ons woonbuurtes. Jy sien hoeveel mense daar rondstaan. Jy sien mense wat al gematrikuleer het wat doelloos daarbuite rond dwaal; so dit gee vir ons kinders 'n gevoel van magteloosheid" (PS-3).*

Een van die deelnemende skoolhoofde verwys na die afwesige rol van die kerk as faktor wat tot gedragsprobleme bydra, en noem dat:

*"... die kerk nie meer sentraal staan nie, in ons gemeenskap nie. Die kerk nie meer langer sentraal staan in ons huishoudings nie. Baie bevind vir hulle in die informele behuisingsgebiede of woonareas en uit die aard van die saak is daar so baie maatskaplike issues wat negatief inwerk ... baie ander lede van die gemeenskap in daai woonareas moet maar hulle soms wend tot misdaad om te kan oorleef" (PS-4).*

### \* Rol van die media

Sommige skoolhoofde het na die media verwys as 'n bydraende faktor tot gedragsprobleme. Die media stel leerders bloot aan sosiaal onaanvaarbare gedrag en aktiwiteite wat leerders se gedrag negatief beïnvloed. Die Suid-Afrikaanse media is geneig om enkele insidente, veral ten opsigte van leerder- en onderwysersgedrag by skole, op te blaas en uit verband aan te haal om die sirkulasiesyfers te verhoog. Skoolhoofde het soos volg daarna verwys:

*"Die skoolprobleme raak nuuswaardig so die koerante vind uit as hulle die tipe goed dek, die onderwysers en kinders se wangedrag, dan verkoop koerante op die manier" (PS-3).*

*"As jy kyk wat die media deesdae vir kinders bied, dan praat ek van multi-media; die televisie, films die koerante gee dit vir kinders meer opsies om kwaad te doen" (PS-1).*

### 3. Hantering van gedragsprobleme

Skoolhoofde se sienings met betrekking tot die hantering van gedragsprobleme fokus opsommenderwys op die verskillende sisteme waarin leerders fungeer, met ander woorde in die klaskamer, by die skool, by die ouerhuis en in die breëre gemeenskap.

Een skoolhoof som dit as volg op:

*"... die herstel van dissipline in ons skole ... die herstel van dissipline by die huis en daarmee bedoel ek net doodeenvoudig dat almal behoort te verstaan wat hulle rolle is" (PS-4).*

#### \* In die klaskamer

Met betrekking tot die hantering van gedragsprobleme in die klaskamer voel van die deelnemende skoolhoofde dat die Departement van Onderwys hulle in die steek gelaat het. Die afskaffing van lyfstraf sonder daadwerklike alternatiewe het daartoe gelei dat onderwysers die persepsie het dat gedragsprobleme slegs met lyfstraf werklik effektief hanteer kan word.

Een skoolhoof noem dat gedragsprobleme, tydens die vroeëre konserwatiewe onderwysstelsel, meer effektief hanteer kon word, aangesien dit op vrees gebaseer was en dat die afskaffing van lyfstraf hierdie mate van vrees uit die sisteem verwyder het. 'n Ander skoolhoof noem omomwonde dat lyfstaf as 'n middel gedien het waardeur onderwysers van hulle frustrasies ontslae kon raak, en dat dit nou van onderwysers ontnem is. Die volgende response som skoolhoofde se gevoel met betrekking tot die afskaffing van lyfstraf op:

*"... jy het 'n mate van vrees uit die stelsel uit gevat (afskaffing van lyfstraf). Jy weet daar moet 'n bietjie van 'n vrees vir 'n oortreding wees ... kry 'n mens so half die gevoel dat Hoofkantoor jou nie altyd ondersteun nie. Jy weet hulle gooi jou partykeer vir die wolwe" (PS-2).*

*"... die rottang was vir die onderwyser 'n tipe van 'n uitlaatklep waarop hy half sy frustrasies baie maal op die kinders kon uitslaan en nou is dit nie meer daar nie ... nou is dit dat baie meer van daai probleme bereik die prinsipaal" (PS-3).*

Skoolhoofde het ook verwys na veral beginneronderwysers wat geneig is om te dink dat indien hulle met die leerders bevriend raak, leerders respek vir hulle sal hê en dus hulle volle samewerking sal gee. Hulle noem verder dat die kwaaieste en strengste onderwysers die suksesvolste is met betrekking tot die effektiewe hantering van gedragsprobleme.

Een skoolhoof noem dat onderwysers in die klaskamer magteloos voel en eerder leerders wat gedragsprobleme openbaar ignoreer, aangesien hulle nie oor alternatiewe strategieë beskik nie. Onderwysers verkies dat lyfstraf weer geïmplementeer moet word aangesien dit as effektief en minder tydrowend gesien word.

#### **\* In die skool**

Binne skoolverband is dit interessant om daarop te let dat die meeste skoolhoofde se hantering van gedragsprobleme beperk is tot detensie wat in die gedragskode uiteengesit word, waar toepaslike dissiplineringsmaatreëls vir elke graad van oortreding uiteengesit word. Skoolhoofde is dit egter eens dat detensie as strategie nie suksesvol is nie.

*"Detensie uhm ek is nie 'n groot voorstander van detensie nie, want ek voel jy straf die onderwyser, want hy sit nou alreeds met die probleem; die kind was 'n probleem in sy klas en nou moet hy vanmiddag na skool saam met daai klomp stout kinders weer kom sit ..."* (PS-3).

#### **\* In die gemeenskap**

Ouers het ook 'n rol in die hantering van gedragsprobleme. Skoolhoofde verwys na die strategie waar daar briefies huis toe gestuur word, of daar selfs met die ouer kontak gemaak word om sodoende 'n afspraak te reël waartydens leerders se gedrag bespreek word.

Een skoolhoof het spesifiek genoem van die verwysing van leerders na ondersteuningsinstansies buite die skool, terwyl 'n ander skoolhoof die samewerking van verskillende sektore in die breë samewlewing beklemtoon. Die skoolhoof verwys onder andere na die daarstelling van 'n forum waar alle rolspelers in die breë gemeenskap betrokke is, en ten doel het om leerders wat gedragsprobleme toon te ondersteun.

Daar is ook gevoel dat die Departement van Onderwys dit ernstig moet opneem as skoolhoofde kla dat gedragsprobleme by skole besig is om hand-uit te ruk. Een skoolhoof het selfs aanbeveel dat die Departement nie net aan skole moet voorskryf oor hoe om gedragsprobleme te hanteer nie, maar dat hulle eerder self by skole moet kom ervaar wat skoolhoofde en onderwysers elke dag moet hanteer.

*"Departement moet luister wanneer skole se dissipline hand-uit ruk en nie net sê gaan deal so of so daarmee. nie. Kom ervaar dit eerstehands"* (PS-4).

Deelname aan sport as 'n manier om gedragsprobleme te bekamp is beklemtoon. Leerders moet aangemoedig word om deel te wees van 'n sportspan ongeag of dit die beste of swakste span is.

#### **4. Onderwysers se belewing van hul professie**

Ten opsigte van onderwysers se belewing van hul professie, noem een skoolhoof dat onderwysers baie meer spanning ervaar binne die professie as voorheen en dat dit 'n direkte impak het op leerders se gedrag in die klaskamer. Ouers se

oorbewustheid van hul regte dra ook by tot verhoogde spanning onder onderwysers. 'n Ander skoolhoof verwys na die belangrikheid dat onderwysers se houding teenoor hulle professie positief moet wees, aangesien dit 'n effek op leerders se gedrag het. Indien onderwysers negatief en ongemotiveerd is, kan hulle nie van leerders verwag om positief ten opsigte van die skool te wees nie. Hy noem verder dat indien onderwysers nie kans sien om met leerders 'n ekstra myl te stap nie, leerders dit wel sal agterkom, en dit 'n negatiewe effek op hul gedrag sal hê.

### **4.3 BESPREKING VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE**

#### **4.3.1 Inleidende bespreking**

Soos alreeds in hoofstuk 1 genoem, is die navorsingstudie gebaseer op die aanname dat alvorens daar voorstelle aan onderwysers gemaak kan word ten opsigte van strategieë en tegnieke vir die hantering van gedragsprobleme, dit belangrik is om vas te stel wat onderwysers se sienings en uiteindelijke interpretasie van leerdergedrag is. Die doelstelling van die studie is egter nie om te fokus op ernstige emosionele en gedragsprobleme soos geweld en misdaad nie, maar eerder op minder ernstige gedragsprobleme, oftewel steurende gedrag in die skool en klaskamer. Volgens Corrie (2002); Docking (in Blandford, 1998); en Rogers (in Blandford, 1998) is dit juis die minder ernstige gedragsprobleme of steurende gedrag van leerders wat aanleiding gee tot onderwysers se verhoogde stresvlakke.

Die bespreking van die resultate van hierdie studie sal so aangebied word dat dit beantwoord aan die doel en newevraagstellings van hierdie studie. Die navorsingsresultate van die twee individuele onderhoude met die onderwysers in plattelandse skole is reeds in Tabel 4.3 uiteengesit. Hieruit spreek dit duidelik dat deelnemer IO-1 se sienings sterk aansluiting vind by dié van die res van die onderwysers in plattelandse skole. Deelnemer IO-2 se sienings voeg egter 'n interessante teenstellende stem tot die navorsingsresultate by, en sal, wanneer van toepassing, telkens in die bespreking aldus aangedui word.

#### **4.3.2 Tipes, voorkoms en omvang van gedragsprobleme**

Die meeste onderwysers in plattelandse skole het aangedui dat gedragsprobleme wel by hulle onderskeie skole 'n werklikheid is. Hierdie bevindinge word ondersteun

deur die skoolhoofde van hierdie skole en ook deur onderwysers en skoolhoofde in stedelike skole.

Onderlinge praterij, verontagsaming van opdragte en ongehoorsaamheid is in die plattelandse skole as die algemeenste gedragsprobleme uitgewys. Skoolhoofde in plattelandse skole wat in laer sosio-ekonomiese gemeenskappe geleë is, het ook leerders se hoë vlakke van aggressiwiteit, dwelmmisbruik en rokerij beklemtoon. Kleinskaalse diefstal van besittings soos liniale en vandalisme in plattelandse skole geleë in middel-hoë sosio-ekonomiese gemeenskappe, is deur skoolhoofde uitgewys.

Dit wil voorkom asof leerders in die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase (VVO) in plattelandse skole minder gedragsprobleme toon as leerders in die Juniorfase. Die bevindinge sluit aan by dié van Coleman, Brown en Petrie (in Louw 1994) dat leerders in die vroeë adolessensiefase as gevolg van 'n gebrek aan onafhanklikheid, selfvertroue en 'n identiteitsgevoel meer gedragsprobleme toon. Volgens Louw (1994) word 'n leerder in dié fase se waardes en oordele dikwels negatief beïnvloed deur die groep waarvan hy/sy deel is, veral as gevolg van die adolessent se intense behoefte aan aanvaarding. Dit is dus belangrik dat onderwysers bewus moet wees van hierdie behoefte van die adolessent, aangesien aanvaarding deur die portuurgroep baie keer by hulle swaarder weeg as aanvaarding deur die onderwyser of volwassenes.

Dit was insiggewend dat nie alle onderwysers onmiddellik bereid was om te erken dat leerders in hulle klasse gedragsprobleme toon nie, alhoewel hulle later binne die veiligheid van die groep tog aangedui het dat gedragsprobleme wel vir hulle 'n bron van frustrasie in die klas is. McPhilly (1997) noem dat gedragsprobleme wel vir sekere onderwysers 'n sensitiewe onderwerp is, aangesien daar aangeneem word dat onderwysers wat in staat is om tot so 'n mate orde in die klas te handhaaf dat gedragsprobleme geminimaliseer word, groter aansien onder kollegas geniet.

In teenstelling met die sienings van onderwysers in plattelandse skole, het gedragsprobleme van leerders in stedelike skole 'n beduidende impak op die moraal en ingesteldheid van sowel onderwysers as skoolhoofde. Corrie (2001:7) beklemtoon dat konstante pogings om gedragsprobleme te hanteer, kosbare

onderrigtyd van die onderwyser in beslag neem, wat hulle hulself laat bevraagteken en onbekwaam laat voel. Een van die skoolhoofde in 'n stedelike skool het beweer dat 90% tot 95% van hulle tyd en dié van die onderwysers bestee word aan die hantering van gedragsprobleme. Die omvang en intensiteit van gedragsprobleme wat in stedelike skole hanteer moet word, is duidelik groter as dié in plattelandse skole. Leerders se algemene ingesteldheid teenoor hulle eie leerproses en teenoor die onderwyser is negatief. Gedragsprobleme wat voorkom, dui op 'n groter bewustheid van regte, die doelbewuste ondermyning van gesag en 'n gebrek aan respek vir gesagsfigure.

Gedragsprobleme wat uit die bovermelde ingesteldheid spruit, is veral moeilik vir onderwysers om te hanteer, aangesien hulle vertrou is met 'n vorige konserwatiewe onderwysstelsel waar 'n sterker beklemtoning van gesag en respek vir gesagsfigure gegeld het. Binne die konserwatiewe onderwysstelsel is leerders gesien as passiewe ontvangers van kennis wat gesag onvoorwaardelik moes aanvaar (Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys, 2000:5). Die aanname het gegeld dat *"the better the discipline in schools and the quieter the learners in the educational situation, the more effective the education that was taking place"* (Williams, 2002: 31; Lemmer, 1999:153).

Onderwysers van plattelandse en stedelike skole sowel as hulle onderskeie skoolhoofde beklemtoon dat swak skoolbywoning 'n groot probleem onder leerders is. Hulle verwys onder andere na die groot leerderafwesigheid en dat leerders nie aandag skenk wanneer hulle wel in die klaskamer is nie. Stone (1990:31) waarsku in hierdie verband dat onderwysers moet let op die klaskamerkultuur, aangesien dit tot lae motiveringsvlakke kan bydra. Dit mag gebeur dat onderwysers leerders vir swak gedrag en min belangstelling mag blameer terwyl leerders slegs reageer op lesmateriaal wat op 'n vervelige en oninteressante wyse sonder entoesiasme aangebied word.

Volgens Pretorius (1998:220) kan 'n gebrek aan motivering by leerders lei tot skoolmoegheid, swak skoolbywoning, skoolverlating, onderprestasie, sowel as gedragsprobleme. Hy noem verder dat onderwysers die motiveringsvlakke van leerders in die lig van die vervulling van behoeftes moet sien, soos deur Maslow se hiërargie van behoeftes uiteengesit. Die volgende is belangrik:

- Voordat enige leerder tot enigiets anders gemotiveer kan word, moet die leerders se fisieke behoeftes bevredig word.
- Wanneer 'n leerder die leersituasie as onvoorspelbaar en bedreigend beleef, sal die leerder nie ten volle gemotiveerd wees om te leer nie.
- 'n Leerder wat nie in 'n klaskamer tuis voel nie, sal swak gemotiveer wees (weens die behoefte aan 'n gevoel van geborgenheid en om te behoort).
- Sukseservaring en die geleentheid tot prestasie moet beskou word as 'n geleentheid vir die leerder om sy selfkonsep te verhoog (weens die behoefte aan eiewaarde – 'n belangrike motiverende faktor).
- Die behoefte aan selfaktualisering is 'n wesenlike, intrinsieke motivering by elke mens – wat ook selfmotivering genoem word. "*Sinvolle leer beteken selfaktualisering deur leeraktualisering en insien van die verband tussen die skoolse leergebeure en buiteskoolse werklikheid*" (Pretorius, 1998:223).

Dit is dus nie net die onderwysers se plig om te onderrig nie, maar ook om die leerders doelbewus te motiveer.

### **4.3.3 Oorsake van gedragsprobleme**

#### **4.3.3.1 Klasgrootte**

Die siening dat klasgrootte of die hoë leerdertal per klas 'n negatiewe invloed op leerders se gedrag het, word duidelik deur die studie geïllustreer. Onderwysers in plattelandse en stedelike skole, sowel as die onderskeie skoolhoofde, was dit eens dat die hoë leerdertal per klas positiewe klaskamerdisipline bemoeilik. Dit is ook byna onmoontlik om individuele aandag te skenk aan leerders wat dit nodig het. Christie (1999:289) beklemtoon in hierdie verband die regering se poging tot kostebesparing in die onderwyssektor en die gepaardgaande probleme in skole en klaskamers. Brophy (1996) noem dat dit ongeregverdig is om van onderwysers te verwag om aan te pas by die uitdagings wat deur groot klasse gestel word.

#### **4.3.3.2 Die Implementering van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)**

Naas klasgrootte het alle deelnemers aan die studie aangedui dat die implementering van UGO beslis bydra tot gedragsprobleme onder leerders.

Onderwysers is nie voldoende opgelei om UGO effektief te implementeer nie. Daarbenewens voel onderwysers dat UGO met vele onsekerhede gepaard gaan en 'n geweldige administratiewe las op onderwysers plaas. Die feit dat leerders nie 'n graad kan herhaal nie, het ook 'n negatiewe invloed op die leerkultuur in die klaskamer en gee aanleiding tot lae motiveringsvlakke onder leerders. Skoolhoofde ondersteun hierdie sienings van die onderwysers.

Met betrekking tot die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys beklemtoon Muller (in Jansen & Christie, 1999:237), "*The curriculum does not talk much about the teacher, but the teacher has to do a lot more work. He or she has to choose the way to get to the outcomes and help establish the environment in which the learner will get there ... They (the education authorities) don't have the money or time to raise all the teachers to the right level. The leap is too big*". Onderwysers is in baie opsigte die belangrikste bron van opvoeding en bepaal dus ook in 'n groot mate die sukses van uitkomsgebaseerde onderwys. Jansen en Christie (1999) noem dat onderwysers egter nie die nodige opleiding en ondersteuning ontvang nie. Uitkomsgebaseerde onderwys stel hoë eise aan onderwysers en noodsaak 'n paradigmaskuif, aangesien dit reëlreg staan teenoor aanvanklike opleiding wat ontvang is.

#### **4.3.3.3 Leerderproblematiek**

##### **\* Leerderingesteldheid**

Leerders se algemene ingesteldheid teenoor die skool en hul negatiewe toekomsverwagtinge is 'n kwessie wat deurlopend tydens die onderhoude met onderwysers in sowel plattelandse as stedelike skole beklemtoon is. Die skoolhoofde ondersteun hierdie siening en beklemtoon dat leerders se algemene ingesteldheid tot gedragsprobleme bydra. Onderwysers voel dat leerders geen toekomsvisie het nie en dat 'n moontlike rede hiervoor gevind kan word in die negatiewe ingesteldheid van ouers. Volgens Zeicher en Liston (1996) moet onderwysers nie die invloed van sosiale kwessies soos armoede, geweld, werksdruk en HIV-Vigs op leerders onderskat nie. Skole en klaskamers is nie eilande nie en dit wat daaglik in skole gebeur, word grootliks deur dit wat buite die skool gebeur, beïnvloed.

Kenmerkend van Suid-Afrika oor die afgelope 10 jaar is die drastiese veranderinge op alle terreine. De La Rey et al. (1997) noem dat onderwysers erkenning moet gee aan die impak wat die transformasieproses na 1994 ook op leerders se algemene ingesteldheid het. 'n Studie deur Boulter (in De La Rey et al., 1997) dui daarop dat adolessente in Suid-Afrika worstel met kwessies soos selfvertroue, selfbeeld, emosionele stabiliteit, gesondheid, gesinsinvloed, morele kwessies en negatieweit. In Suid-Afrika leef 45% van die totale bevolking in armoede, en werkloosheid in die land is so hoog soos 33% (Hartshorne in Van Wyk, 2001). Werkloosheid en armoede dra by tot swak vooruitsigte en negatieweit onder ouers; dit veroorsaak dat leerders die rol van skoolgaan bevraagteken, aangesien dit nie toekomstige werk verseker nie.

Wat betref die ondermyning van gesag, het skoolhoofde in sowel plattelandse as stedelike skole wat in lae sosio-ekonomiese gemeenskappe geleë is, verwys na die impak van die vryheidstryd vóór 1994 op leerders se ingesteldheid teenoor gesag. Baie leerders en ook hul ouers het die politieke woelinge wat met die ondermyning van gesag gepaardgegaan het, beleef – en dit waarskynlik as 'n lewenswyse geïnternaliseer.

#### **\* Portuurgroepdruk**

In skoolverband bevind die leerder hom/haarself grotendeels in 'n groep; daarom is dit te verstane dat groepsdinamika 'n belangrike rol in leerdergedrag speel. Onderwysers in sowel plattelandse as stedelike skole verwys na die invloed van portuurgroepdruk op individuele leerders se gedrag. Louw (1994) noem dat die adolessent baie keer onder druk van die groep swig en meedoen aan minder aanvaarbare aktiwiteite. Leerders se waardes en oordele word dus dikwels negatief beïnvloed deur die groep, juis as gevolg van die adolessent se intense behoefte aan aanvaarding. Pretorius (1998) noem dat die leerder die goedkeuring van sy vriende soek, waardeur sy leerprestasie óf negatief óf positief beïnvloed kan word. As dit byvoorbeeld volgens die norme van 'n bepaalde groep nie sinvol is om in 'n spesifieke onderwyser se klas hul samewerking te gee nie, kan 'n leerder wat besluit om wel te werk, verwerping ervaar.

### \* Taal- en kultuurverskille

Taal- en kultuurverskille as 'n bydraende faktor tot gedragsprobleme is slegs deur onderwysers in plattelandse skole ervaar, en wel in die middel- tot hoër sosio-ekonomiese gemeenskappe. Die sienings word deur die betrokke skoolhoofde ondersteun. Na die oopstelling van skole was dit veral die skole in die middel- en hoër sosio-ekonomiese omgewings wat deur groter leerderdiversiteit geraak is. Die onderwysers noem dat taal- en kultuurverskille onder leerders wel tot gedragsprobleme aanleiding gee en uiteindelik tot verhoogde frustrasievlakke onder onderwysers lei. Daar word egter onnodiglik aan leerders sekere etikette geheg wat oor taal- en kultuurgrense by insidente betrokke raak. Volgens die skoolhoofde was dit nog altyd eie aan die leerderkultuur in enige skool.

In 'n multikulturele klaskamer word daar dus van die onderwyser verwag om verskeie strategieë gereed te hê om die taalkwessie aan te spreek; ook behoort onderwysers die nodige sensiwiteit te openbaar teenoor die verskillende taal- en kulturele behoeftes van leerders. Volgens Pretorius (1998:122) word daar dikwels van die veronderstelling uitgegaan dat multikulturele onderwys outomaties realiseer waar leerders van verskillende kultuurgroepe hulle in een klaskamer bevind. Hy (Pretorius) beklemtoon dat multikulturele onderwys die akkommodering en veelheid van kulture in die leerinhoud bedoel, en nie bloot die veelheid van leerders uit verskillende kulture saam in een klaskamer nie. Hy noem verder: "*multikulturele onderwys impliseer derhalwe 'n veelheid van kulture in die leerinhoud en nie bloot 'n veelheid van leerlinge uit verskillende kulture nie*". Lemmer en Squelch (in Pretorius, 1998) beweer dat die verwagtinge wat onderwysers van leerders het, die gedrag en leerprestasie van leerders grootliks beïnvloed. Navorsing dui daarop dat blanke onderwysers dikwels laer verwagtinge koester van swart leerders as van wit leerders. Dié tipe verwagtinge word gewoonlik weerspieël in onderwysers se houdings, sienings en ingesteldheid teenoor leerders. Onderwysers behoort dus ongeag ras, kultuur, taal en sosio-ekonomiese agtergrond gelykwaardige, realistiese en positiewe verwagtinge van alle leerders te koester.

Effektiewe gesagsuitoefening en die hantering van gedragsprobleme binne die multikulturele klaskamer is volgens Pretorius (1998) slegs moontlik indien die onderwyser:

- respek en begrip vir kultuurverskeidenheid toon
- oor kennis van gesagsuitoefeningstyle rakende verskillende kulture beskik
- aanvaarding van die individualiteit en uniekheid van elke kind toon
- empaties, konsekwent, onbevooroordeeld en regverdig optree
- deurlopend 'n positiewe gesindheid kommunikeer.

#### \* **Leer- en leesprobleme**

Onderwysers en skoolhoofde in beide plattelandse- en stedelike skole beklemtoon dat leerders soms onderpresteer as gevolg van leer- en leesprobleme. Wanneer 'n leerder leerprobleme ervaar, impakteer dit negatief op sy/haar selfbeeld en selfvertroue binne die leerproses. Die leerders toon dus gedragsprobleme as gevolg van *"the alienation of being misunderstood, the frustration of not achieving, and the limited repertoire of problem solving skills associated with a low sense of self"* (Porteus et al., 2001:40). Deur gedragsprobleme te toon, word dié leerders se behoeftes bevredig ten opsigte van die aandag wat hulle eis, asook deur die verskuiwing van die fokus weg van die leerinhoud waarmee hulle probleme ervaar.

#### \* **Onbetrokkenheid by sport**

Onderwysers voel dat die hedendaagse leerders verkies om voor die televisie te sit of speletjies op die rekenaar te speel as om aan sport deel te neem. Die sienings is deur onderwysers sowel as skoolhoofde ondersteun. Leerders wat by sport betrokke is, is minder geneig tot gedragsprobleme. By skole in lae sosio-ekonomiese gemeenskappe dra onvoldoende sportgeriewe en 'n tekort aan fondse daartoe by dat leerders nie gemotiveerd is om by sportaktiwiteite betrokke te raak nie.

#### \* **Ouerhuis**

Armoede, werkloosheid by die ouers, drankprobleme, gesinsprobleme sowel as gemeenskapsprobleme word deur leerders na die skoolsituasie oorgedra en dit reflekteer in leerders se gedrag. Swak sosio-ekonomiese omstandighede gee daartoe aanleiding dat beide ouers moet werk en 'n groot deel van hul dag weg van die huis is, waardeur leerders gevolglik vir baie ure sonder toesig gelaat word. Talle van hierdie ouers verloor beheer oor die kinders en steun op die skool om hulle

kinders en moontlike probleme te hanteer. Ouers is geneig om te kompenseer deur eerder hulle kinders te glo as die onderwyser of skoolhoof met betrekking tot voorvalle by die skool. Ouers skroom nie om onderwysers te dagvaar oor insidente by die skool nie.

'n Groot persentasie seuns (75%) spandeer hul naskoolse ure sonder toesig op een of meer dae per week, en omtrent die helfte (48%) het geen volwasse of ouerlike toesig na skoolure nie. Die 23% van die seuns wat wel toesig ontvang, toon minder gedragsprobleme. Dit plaas dus 'n groot persentasie seuns in 'n posisie waar hulle geneig sal wees tot gedragsprobleme binne skoolverband. Ekonomiese deprivasie lei tot verhoogde stresvlakke onder ouers en dit mag 'n negatiewe effek hê op die verhouding tussen ouers en kinders en die kwaliteit van hulle ouerskap (Bezuidenhout & Joubert, 2003). Padayachee (in Bezuidenhout & Joubert, 2003) noem dat die probleem binne die Suid-Afrikaanse konteks nie net dui op die afwesigheid van ouers of ouerlike toesig nie, maar ook op 'n tekort aan ouerskapvaardighede, aangesien baie ouers nog jonk en onervare is. Volgens Chaiken (in Bezuidenhout & Joubert, 2003) dui die bevindinge van 'n navorsingstudie daarop dat die tekort aan volwasse of ouertoesig een van die grootste faktore is wat bydra tot gedragsprobleme tydens die ure vóór en ná skool.

Gebroke huisgesinne en enkelouerskap dra ook by tot gedragsprobleme by leerders. Moontlike oorsake van enkelouerskap is volgens Bezuidenhout en Joubert (2003) die volgende:

- Die groot persentasie mans in Suid-Afrikaanse tronke veroorsaak dat talle gesinne vir maande en jare vaderloos gelaat word.
- In sommige Suid-Afrikaanse huishoudings is moeders afwesig as gevolg van werksverpligtinge. Baie moeders werk groot afstande vanaf die huis; hulle verlaat die huis dus vroeg en keer laat terug. In sommige gevalle woon moeders gedurende die week naby of by die werkplek, en keer hulle slegs naweke terug na hul gesinne.
- Suid-Afrika word beskou as een van die lande met die hoogste egskeidingsyfer.

- 'n Ander kommerwekkende faktor wat bydra tot gebroke gesinne of families is die dood van 'n ouer as gevolg van HIV en Vigs; dit laat 'n groot persentasie van die kinders wees.

Wanneer die data bestudeer word, blyk dit duidelik dat onderwysers in hierdie studie hulleself uit die vergelyking verwyder wanneer daar ekosistemies na gedragsprobleme gekyk word. Onderwysers verwys na die leerder self, na die ouers en die gemeenskap as oorsake van gedragsprobleme. Bo en behalwe die rol van die onderwyser en die van die klaskamerkultuur, word die rol van die skool nie verreken nie.

Die skoolhoofde wat hulle binne sistemiese verband op die intervlak tussen die skool, gemeenskap en die onderwysdepartement bevind, bring ook hierdie sisteme in berekening wanneer die kwessie van gedragsprobleme bespreek word. Hulle verwys na die **ongedissiplineerdheid van die Suid-Afrikaanse samelewing** as 'n bydraende faktor. Gesagsondermyning onder die Suid-Afrikaanse bevolking en die ingesteldheid van "elkeen vir homself en sy regte" vloei oor na leerders en leerdergedrag.

Ook die rol van die **Onderwysdepartement** wat betref gedragsprobleme word beklemtoon. Hulle voel dat die departement hulle in die steek gelaat het met verhoogde leerder-onderwyser- verhoudings en die afskaffing van lyfstraf, en dat skole nie altyd die nodige ondersteuning ten opsigte van gedragsprobleme van die Departement ontvang nie. Die Onderwysdepartement skep die idee dat dissipline en gedragsprobleme nie werklik vir hulle 'n saak van erns is nie.

Skoolhoofde in plattelandse skole verwys na die rol van die **media** as 'n bydraende faktor tot gedragsprobleme. Hulle beklemtoon die mediamateriaal waaraan leerders blootgestel word en onewewigtige beriggewing ten opsigte van gebeure by skole.

#### **4.3.4 Hantering van gedragsprobleme**

##### **4.3.4.1 In die klaskamer**

Moontlike strategieë vir die hantering van gedragsprobleme is om leerders te ignoreer, om leerders uit die klas te verwyder en om leerders te verontref deur hulle

te laat staan tydens les-ure. Onderwysers verwys ook na die ontneming van sekere voorregte (soos pouses) as 'n moontlike strategie om gedragsprobleme te hanteer. Vorster (2000:10) onderskryf nie die ignorering van leerders nie, aangesien hy voel dat gedragsprobleme 'n pleidooi van die kant van die leerder is om hulp te verkry met die proses van identiteitformasie "*because their plea is often misinterpreted or ignored, they have to fall back on their own, often ineffective, efforts at leading a meaningful existence*". Sommige van die onderwysers ondersteun ook nie die strategie om leerders wat gedragsprobleme toon uit die klas te verwyder nie. Hulle voel dat dit iemand anders se probleem raak wanneer leerders buite die klas staan. Een onderwyser val eerder terug op sterk verbale teregwysing as om leerders uit die klas te verwyder.

Van die onderwysers was baie mismoedig en magteloos en het aangedui dat daar geen werkbare strategieë blyk te wees om gedragsprobleme aan te spreek nie. 'n Strategie wat soms goeie resultate lewer, is om individuele gesprekke met leerders te voer, aangesien dit tot 'n mate vergoed vir hulle behoefte aan liefde en aanvaarding. Groepsdinamika en druk van die portuurgroep negeer egter dikwels die goeie werk wat op individuele vlak gedoen is. Porteus et al. (2001: 95) verduidelik dat menslike gedrag binne 'n sosiale konteks plaasvind en dat "*effective discipline strategies, therefore, must be considered in the context of the relationships surrounding any given behaviour problem*".

Soos in die uiteensetting van data aangedui, handhaaf een onderwyser spesifiek 'n teenstellende siening van die hantering van gedragsprobleme. Sy beklemtoon 'n praktiewe benadering tot gedragsprobleme. Vir haar is 'n positiewe verhouding tussen die onderwyser en leerders gebaseer op wedersydse respek. Leerdergedrag begin reeds die moment as hulle die klaskamer betree. As gevolg van dié benadering ervaar die spesifieke onderwyser minimale gedragsprobleme in haar klaskamer. Wheldall (1992:1) noem in hierdie verband dat "*evidence suggests that the importance of group or classroom management skills tend to be underestimated by teachers and their trainers. This is worrying because it is an area of competence which relates most directly to pupil behaviour*". Dit is belangrik om daarop te let dat hierdie onderwyser haar eie rol met betrekking tot die suksesvolle hantering van leerdergedrag erken en daarvan bewus is dat sy 'n verskil kan maak.

Parker-Jenkins (1999) voel dat onderwysers dit moeilik vind om nuwe konsepte en benaderings ten opsigte van die hantering van gedragsprobleme te internaliseer, aangesien die nuwe benaderings lynreg staan teenoor diepgevestigde vroeëre benaderings. Skole en onderwysers het volgens Corrie (2002:178) 'n professionele verantwoordelikheid om leerders met gedragsprobleme te ondersteun en om hulle te help om hulle volle potensiaal te bereik. Sy noem verder dat *"it can never be ethical for teachers to turn their backs on learners that exhibit behaviour problems or to count off the days till the end of the year when the behaviour problems become another teacher's concern"*.

Skoolhoofde beklemtoon dat onderwysers ook 'n bydrae het ten opsigte van leerders en hulle gedrag. Onderwysers wil nie in konflik betrokke raak nie en skep nie die nodige struktuur in die klaskamer nie, sodat baie gedragsprobleme die bestuursspan se verantwoordelikheid raak, terwyl dit almal by die skool se verantwoordelikheid is. Onderwysers is ook geneig om gedragsprobleme van leerders persoonlik op te neem en te oorreeger. Skoolhoofde beklemtoon dat baie gedragsprobleme eintlik voorkom kon word indien onderwysers in die klaskamer pro-aktief te werk gaan. Binne die nuwe menseregteperspektief wat in wetgewing beklemtoon word, moet 'n dissiplinêre sisteem in 'n skool menseregte en respek vir ander erken (Grondwet, Republiek van Suid-Afrika, 1996).

#### **4.3.4.2 In die skool**

Volgens die onderwysers en hulle skoolhoofde beskik skole oor 'n gedragskode wat deur alle rolspelers, soos voorgeskryf deur die Skolewet. Dit sluit dus aan by wat seksie 8(1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (Republiek van Suid-Afrika, 1996) aanvoer, naamlik dat die beheerliggaam van 'n openbare skool 'n gedragskode moet saamstel en voorhou, wat ten doel het om 'n gedissiplineerde en effektiewe leerklimaat te skep om konstruktiewe leer te fasiliteer en goeie morele waardes te vestig. Die gedragskode dien dus ook as basis waarop gedragsprobleme by die onderskeie skole hanteer word. Die meeste skole beskik oor 'n puntstelsel waardeur leerders se gedrag aan 'n punt gekoppel word en die hantering van gedrag daarvolgens geskied. Die sit van detensie volg wanneer sekere hoeveelheid punte teenoor 'n leerder se naam verskyn, maar onderwysers betwyfel die effektiwiteit van hierdie stelsel. By een van die skole is daar met 'n stelsel begin waar leerders

erkenning kry vir positiewe gedrag, om sodoende eerder op positiewe as negatiewe gedrag te fokus.

#### **4.3.4.3 In die gemeenskap**

Volgens die onderwysers is die ouerhuis in die eerste instansie vir die sosialiseringprosesse van kinders en die aanleer van sosiaal-aanvaarbare gedrag verantwoordelik. Tog blyk dit 'n realiteit dat baie ouers self moedeloos en onervare is in die hantering van gedragsprobleme. Baie maal is die leerders uitgelewer aan stresvolle situasies binne hulle ouerhuise. Hierdie sosiale probleme word na die skool- en klaskamersituasie oorgedra en gevolglik word dit die verantwoordelikheid van die onderwyser om moeilike situasies te besleg. In die lig hiervan beklemtoon Porteus et al. (2001) die noodsaaklikheid van 'n vennootskap tussen ouers en onderwysers.

Die Onderwysdepartement se rol tot om oplossings vir gedragsprobleme te vind, is ook beklemtoon. Die verlaging van die onderwyser-leerder verhouding is deur skoolhoofde as moontlike verligting van die probleem benadruk.

Die skoolhoofde voel dat die Onderwysdepartement hulle beklemtoning van toenemende gedragsprobleme in skole ernstig in oënskou moet neem. Beamptes moet skole besoek om eerstehands te ervaar wat hulle ervaar. Skoolhoofde verwys ook na die samewerking tussen verskillende sektore in die gemeenskap as 'n moontlike wyse om gedragsprobleme van leerders aan te spreek. Die polisie, kerke en skole moet 'n gesamentlike poging aanwend binne 'n betrokke gemeenskap om gedragsprobleme van leerders effektief aan te spreek. Volgens Porteus et al. (2001:78) is die meeste onderwysers se denke en ingesteldheid van so 'n aard dat dit vir onderwysers maklik is om die blaam op iemand anders te plaas, *"If only the government or parents or the principal would act differently, things would be fine". It is much more difficult to look at their own responsibilities, at what they can do to change the situation"*.

#### **4.3.5 Onderwysers se belewenisse van hul professie**

Uit die data het dit duidelik geblyk dat onderwysers in plattelandse skole deurgaans 'n meer positiewe beleving van hul professie het as onderwysers in stedelike skole.

Onderwysers in stedelike skole se moraal is laag weens leerders se gedragsprobleme en hul onvermoë om dit effektief te kan hanteer. Baie onderwysers in stedelike skole ly aan stresverwante siektes. Die feit dat regte vir onderwysers ontbreek, dra verder by tot 'n lae moraal onder onderwysers. Die kwessie dat ouers al hoe minder verantwoordelikheid vir hul kinders aanvaar en die opvoedingstaak aan die onderwysers oorlaat, veroorsaak ook addisionele spanning. Onderwysers beklemtoon verder dat die Onderwysdepartement indirek tot negatiewe belewinge in die professie bydra, aangesien die Departement soms die onmoontlike van onderwysers verwag. Ook die swak salarisse van onderwysers en die lae status wat die professie geniet, is beklemtoon.

Binne die Suid-Afrikaanse konteks kan verskeie redes vir die toename in gedragsprobleme onder leerders aangevoer word. Uit die bevindinge van hierdie studie blyk dit dat oorvol klaskamers (selfs tot 50 en meer leerders) onderwysers magteloos laat. Die afskaffing van lyfstraf en die gebrek aan alternatiewe werkbare strategieë, die infasering van uitkomsgebaseerde onderwys, die verhoogde aantal indiensopleidingsgeleenthede tydens skool-ure en ook Saterdag, en veral ook die beklemtoning van die regte van leerders ten koste van dié van die onderwyser is as redes vir die toename van gedragsprobleme uitgewys. Ook die feit dat onderwysers salarisse swak vergelyk met die van persone in die privaatpraktyk, verlaag die moraal van onderwysers. Sommige onderwysers hou eenvoudig op om moeite te doen om effektiewe leer en ontwikkeling van leerders te bevorder. Ander verlaat die professie "*while others carry on grimly, but take as many days off as they are entitled to*" (Bezuidenhout & Joubert, 2001:64). Dit dra by tot afwesigheid onder onderwysers met 'n negatiewe effek op die leerproses van leerders en 'n groter voorbeeld van onverantwoordelikheid word geskep.

In die volgende hoofstuk sal daar gefokus word op gevolgtrekkings, aanbevelings, leemtes en sterkpunte van hierdie studie.

## HOOFSTUK 5

# GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS, LEEMTES EN STERKPUNTE

### 5.1 INLEIDING

Binne hierdie studie is hoërskoolonderwysers se sienings van leerders se gedragsprobleme ondersoek. Die studie wou ook die sienings van die skoolhoofde in die onderskeie skole waarvan die onderwysers geselekteer is, eksploreer. Ten laaste wou die studie vasstel hoe hoërskoolonderwysers en skoolhoofde in plattelandse en stedelike skole se sienings van gedragsprobleme met mekaar vergelyk.

Hierdie studie is onderneem aan die hand van 'n kwalitatiewe ondersoek. Data is hoofsaaklik deur middel van onderhoude en 'n literatuuoroorsig ingesamel. Die navorsingsbevindinge het wel betekenisvolle insigte verskaf betreffende hoërskoolonderwysers en skoolhoofde se sienings van gedragsprobleme.

Binne die literatuuoroorsig wat as die teoretiese raamwerk vir die studie gedien het, word die ekosistemiese benadering en die beklemtoning van bates (eerder as 'n fokus op probleme) in die verskillende sisteme as belangrik geag waar leerdergedrag ter sprake kom. Dit is dus belangrik om in die verskillende sisteme vir potensiaal, asook vir effektiewe en werkbare strategieë te soek om die gedrag van leerders sinvol te bestuur.

### 5.2 BEVINDINGE

Die opsommende bevindinge van die studie wat hierna volg, word geplaas binne 'n ekosistemiese en bategebaseerde siening van die hantering van leerdergedrag.

### 5.2.1 Onderwysers se sienings van gedragsprobleme

- Gedragsprobleme by die onderskeie skole word as 'n realiteit erken. Veral in sekere van die skole voel die onderwysers magteloos om 'n verskil te maak.
- Die onderwysers is dit eens dat die ondermyning van gesag, die oorbeklemtoning van leerders se regte, die gebrek aan respek en die lae motiveringsvlakke die algemeenste gedragstipes verteenwoordig wat daagliks in skole en klaskamers beleef word.
- Oorsake van gedragsprobleme wat deur onderwysers aangedui is, is hoofsaaklik in die leerder self en in die ouerhuis gesetel.
- Wat strategieë vir die hantering van gedragsprobleme betref, word oor die algemeen verwys na die ignorering van leerders, hul verwydering uit die klas en die ontneming van pouses by diegene wat gedragsprobleme toon.
- Een onderwyser het 'n teenstellende siening van leerdergedrag gehandhaaf; sy beklemtoon 'n pro-aktiewe hantering van moontlike probleme. Die volgende voorstelle is deur die betrokke onderwyser uitgewys as belangrik vir die effektiewe hantering van leerdergedrag:
  - Leerders behoort alreeds voor hulle die klaskamer binnekom, bewus te wees van aanvaarbare gedrag en klasreëls wat in die klaskamer geld.
  - Die onderwyser en leerders behoort mekaar voor die aanvang van aktiwiteite beleefd te groet.
  - Die onderwyser behoort die verwagtinge duidelik te kommunikeer en onmiddellik met die voorafbeplande aktiwiteite te begin.
  - Goeie voorbereiding en beplanning is van deurslaggewende belang. Die onderwyser behoort so ver moontlik, vandat die leerders die klas betree, totdat en terwyl hulle die klas verlaat, presies te weet wat die verwagtinge en doelstellings vir die les-uur is. Enige onsekerheid en rondtasting laat ruimte vir chaos en gedragsprobleme.

- Die onderwyser behoort deurgaans bewus te wees van die leerders. Onderwysers moet dus op leerders ingestel wees en seker maak dat leerders nie verlore raak tydens die les-uur nie.
- Die onderwyser behoort aanpasbaar te wees om die nodige aanpassings tydens die les-uur te maak.
- Die onderwyser behoort met die nodige gesag te praat.
- Die onderwyser behoort leerders te respekteer en ook leerders se respek te verwag.
- Die onderwyser beklemtoon die belangrikheid van 'n positiewe atmosfeer in die klaskamer. Dit is haar verantwoordelikheid daarvoor om die tempo in die klas aan te gee.
- Die onderwyser lê klem op die belangrikheid daarvan om die leerder in totaliteit te ontwikkel en nie net die kognitiewe dimensie van die leerder nie.
- Die onderwyser wys op die belangrikheid om die leerder as mens te leer ken en om te individualiseer. Dieselfde strategieë moet nie blindelings op alle leerders toegepas word nie.
- Die onderwyser noem dat dit soms nodig is om tot op die leerders se vlak te daal, maar terselfdertyd die afstand te behou waarop 'n gesonde onderwyser-leerder verhouding gebaseer is. Onderwysers moet wel bereid wees om by tye toe te laat dat die leerders met haar kan identifiseer.
- Foute aan die onderwyser se kant behoort erken te word. Leerders reageer positief hierop.
- Die onderwyser noem dat onderwysers teenoor hulself moet kan erken as hulle probleme ervaar ten opsigte van die hantering van leerdergedrag. Onderwysers behoort met mekaar te konsulteer en idees uit te ruil wat betref suksesvolle strategieë. Samewerking en konsultasie met mekaar is aangewese wanneer daar nie enkelvoudige antwoorde op leerdergedrag is nie.

### **5.2.2 Skoolhoofde se sienings van gedragsprobleme**

- Die skoolhoofde het die sienings van onderwysers ondersteun deur aan te dui dat hulle wel gedragsprobleme by hul skole ervaar.
- Die skoolhoofde het verder die onderwysers se sienings dat die oorsake van gedragsprobleme in die leerder sowel as in die ouerhuis gesetel is, bevestig. Die skoolhoofde se rol op die intervlak tussen die skool en die gemeenskap, sowel as tussen die skool en die Onderwysdepartement, is moontlik verantwoordelik vir die skoolhoofde se byvoeging van die gemeenskap en Onderwysdepartement as sisteme waarin oorsake van leerders se gedragsprobleme gesoek moet word.
- Die skoolhoofde verwys hoofsaaklik na detensie as 'n strategie vir die hantering van gedragsprobleme in skole. Hulle is dit egter eens dat die strategie nie effektief is nie. As gevolg van skoolhoofde se rol op die intervlak tussen die skoolsisteem en ander sisteme buite die skool, beklemtoon die skoolhoofde die Onderwysdepartement se onvermoë of onwilligheid om 'n daadwerklike bydrae te maak tot die suksesvolle aanspreek van gedragsprobleme. Van die skoolhoofde het ook aangedui dat 'n moontlike oplossing vir die probleem lê in effektiewe samewerking tussen verskillende sisteme in die breëre skoolgemeenskap.

### **5.2.3 Sienings van gedragsprobleme deur onderwysers en skoolhoofde in plattelandse skole teenoor dié in stedelike skole**

- Alhoewel alle onderwysers en skoolhoofde dit eens is dat gedragsprobleme by hulle skole ervaar word, blyk dit uit die studie dat daar 'n verhoogde omvang en intensiteit van gedragsprobleme in stedelike skole ervaar word.
- Onderwysers in plattelandse skole beleef hulle professie meer positief as onderwysers in stedelike skole. Dit is duidelik dat gedragsprobleme, sowel as die gebrek aan werkbare strategieë om gedragsprobleme te hanteer, 'n geweldig negatiewe invloed het op onderwysers in stedelike skole se beleving van hul professie. Hierdie siening is sterk ondersteun deur skoolhoofde in stedelike skole.

### 5.3 GEVOLGTREKKINGS

- 'n Ekosistemiese siening van gedragsprobleme soek nie die oorsprong van die probleem enkelvoudig binne die gedrag van dié individu nie, maar sien dit as 'n produk van komplekse wisselwerkende en dinamiese sosiale interaksies tussen alle geassosieerde sisteme. 'n Bategebaseerde siening van leerdergedrag gee wel erkenning aan bogenoemde, maar beklemtoon die doelbewuste identifisering van bates of potensiaal (eerder as probleme) wat in dié sisteme setel ten einde leerdergedrag pro-aktief en effektief te bestuur.
- Soos duidelik blyk uit die navorsingsbevindinge, handhaaf byna al die onderwysers probleem-gesentreerde sienings van leerdergedrag en fokus hulle dus sterk op verskillende probleme in die sisteme. Die onderwysers beklemtoon die rol van die leerder en die ouerhuis as daar op gedragsprobleme gefokus word. Die onderwysers het, met die uitsondering van een, nie hulle eie rol binne sistemiese verband verreken nie. Die skoolhoofde identifiseer ook "probleme" in leerders, ouerhuise en ander sisteme buite skoolverband, maar gee nie voldoende aandag aan die bydrae van die onderwyser in hierdie opsig nie. Hulle neem geensins hulle eie rol of dié van die skool en die skoolkultuur in ag as bydraende faktore tot gedragsprobleme nie.
- Die een onderwyser wat wel sukses behaal in die bestuur van leerdergedrag in die klaskamer, beklemtoon 'n pro-aktiewe benadering in hierdie verband. Sy fokus wel op die rol van die oorvol klaskamers, die infasering van uitkomsgebaseerde onderwys en so meer, maar behaal sukses omdat sy erkenning gee aan haar eie rol in die hantering van leerdergedrag. Sy beklemtoon in besonder die waarde van wedersydse respek, goeie beplanning, goeie klaskamer-organisasie en 'n sterk individuele fokus op elke leerder.
- Dit is moontlik nie vergesog om die afleiding vanuit die navorsingsbevindinge te maak dat onderwysers en skoolhoofde nog vasgevang is in die verouderde konserwatiewe sienings van leerdergedrag, en dat die hantering van leerdergedrag hoofsaaklik op die behaviouristiese perspektief gebaseer word, sodat hulle steeds teruggryp na byvoorbeeld lyfstraf (wat nog by geleentheid by sommige skole toegepas word). Alvorens onderwysers en skoolhoofde nie aan

die nuwer sienings van die hantering van leerdergedrag blootgestel word nie, sal hulle nie bereid wees om alternatiewe strategieë te oorweeg en 'n kans te gee nie. Dit is dus belangrik dat onderwysers se sieninge van leerdergedrag en oorsaaklike faktore eers moet verander alvorens suksesvolle strategieë geïnternaliseer kan word.

#### **5.4 AANBEVELINGS**

- Voordiens- en indiensopleidingsprogramme vir onderwysers sal hulle moet bewus maak en begelei tot die verstaan van en insig in die ekosistemiese en bategebaseerde perspektief op leerdergedrag. Die suksesvolle aanspreek van leerdergedrag in die klaskamer behoort gebaseer te wees op bates of potensiaal in al die sisteme in die skoolgemeenskap, sowel as die verskillende sisteme in die breëre gemeenskap. Samewerkingsgeleenthede moet ook tussen die verskillende sisteme geskep word waartydens gefokus word op bates en nie probleme nie.
- Binne onderwysersopleiding behoort onderwysers tot refleksie en selfondersoek begelei te word, ten einde hulle eie rol in leerdergedrag te begryp en daarvolgens op te tree.
- Die rol van die skoolhoof, skoolkultuur, -beleid en -praktyke moet ook nie onderskat word in die pro-aktiewe en effektiewe bestuur van leerdergedrag nie.

#### **5.5 LEEMTES**

Die studie was van beperkte omvang en 'n meer betroubare beeld van onderwysers se sienings van gedragsprobleme sou heelwaarskynlik verkry kon word deur die deelnemertal uit te brei. Tog gee kwalitatiewe navorsing erkenning aan 'n klein aantal deelnemers wat in diepte bestudeer word ten opsigte van 'n sekere verskynsel, in die wete dat daar langs hierdie weg 'n rykdom van data gegenereer kan word. Hierdie studie getuig juis hiervan.

## 5.6 STERKPUNTE

- In hierdie studie is daar van veelvoudige databronne gebruik gemaak om die konsep van triangulering gestand te doen. Tydens die studie is daar ondersoek ingestel na die sienings van hoërskoolonderwysers in beide plattelandse en stedelike skole, sowel as na dié van hulle onderskeie skoolhoofde ter wille van die triangulering van data.
- Die sterkpunte van die studie is verder ook geleë in die kwalitatiewe databasis wat ryk en werklikheidsgetroue navorsingsbevindinge gelever het.
- Tydens die studie is daar goeie verhoudings tussen die navorser en deelnemers gestig wat die betroubaarheid van navorsingsbevindinge verhoog het.
- Die geloofwaardigheid van die studie is verder verhoog deur 'n goeie verhouding tussen die navorser en studieleier, sowel as die beskikbaarheid of toeganklikheid van die studieleier.

## 5.7 TOEKOMSTIGE NAVORSING

'n Fokusarea vir toekomstige navorsing is moontlik 'n gevallestudie oor die rol van die ekosistemiese bategebaseerde perspektief op leerdergedrag in die pro-aktiewe bestuur van gedrag in die klaskamer.

Alreeds vroeg in my sewe jaar in die onderwysprofessie het ek ontdek dat verskillende onderwysers verskillende benaderings ten opsigte van leerdergedrag het. Dit was ook baie goue duidelik dat sommige onderwysers sukses behaal ten opsigte van die effektiewe hantering van gedragsprobleme en sommige nie. Dit het my belangstelling verder geprikkel, nie net ten opsigte van gedrag nie, maar ook hoe onderwysers se sienings van leerdergedrag 'n direkte impak het op die hantering van leerdergedrag. Die studie het my die geleentheid gebied om die belangstellingsveld te ondersoek ten einde aanbevelings te formuleer ten opsigte van onderwysopleiding en die effektiewe hantering van gedragsprobleme. Die studie was nie net verykkend op 'n persoonlike vlak nie, maar het wel betekenisvolle insigte verskaf ten opsigte van onderwysers se sienings van gedragsprobleme.

## BRONNELYS

- Ariel, A. 1992. **Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities**. USA: Macmillan Publishers.
- Armstrong, D., Henson, K. & Savage, T. 1997. **Teaching Today: An Introduction to Education**. New Jersey: Prentice-Hall.
- Atwater, E. 1992. **Adolescents**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ayers, H., Clarke, D. & Murray, A. 1996. **Perspectives on Behaviour: A Practical Guide to Effective Interventions for Teachers**. London: David Fulton Publishers.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. **The Practice of Social Research**. Cape Town: Oxford University Press.
- Bezuidenhout, C. & Joubert, S. (Eds.). 2003. **Child and Youth Misbehaviour in South Africa: A Holistic View**. South Africa: Van Schaik Publishers.
- Blandford, S. 1998. **Managing Discipline in Schools**. London: Routledge.
- Bogdan, R.C. & Bilken, S.K. 1992. **Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods** (2<sup>nd</sup> Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Brophy, J. 1996. **Teaching Problem Students**. New York: Guilford Press.
- Cangelosi, J. 1997. **Classroom Management**. New York: Longman Publishers.
- Charlton, T. & David, K. (Ed.). 1993. **Managing Misbehaviour in Schools**. London: Routledge.
- Charlton, T. & David, K. (Eds.). 1993. **Managing Misbehaviour in Schools**. London: Routledge.
- Coetzee, J.K. & Graaff, J. 1996. **Reconstruction, Development and People**. Halfway House: International Thomson Publishing.
- Cook, M. 1979. **Perceiving Others: The Psychology of Interpersonal Perception**. London: Methuen.

- Cooper, P., Smith, J. & Upton, G. 1994. **Emotional and Behaviour Difficulties: Theory to Practice**. London: Routledge.
- Corrie, L. 2002. **Investigating Troublesome Classroom Behaviour; Practical Tools for Teachers**. London: Routledge.
- Covelier, P., Du Plessis, T. & Teck, L. (Eds.). 2003. **Multilingualism, Education and Social Intergration**. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Creswell, J. 1994. **Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches**. London: SAGE Publications.
- Davidoff, S., Parker, B., Graaff, J., Collet, K. & Kabali-Kagwa, P. 1997. **Teaching in the Gap: Implementing Education Policy in South-Africa in the nineties**. South-Africa: Via-Africa.
- De la Rey, C., Duncan, N., Shefer, T. & Van Niekerk, A. 1997. **Contemporary Issues in Human Development: A South-African focus**. South-Africa: Thomson Publishers.
- De Witt, M. & Booysen, M. 1995. **Focusing on the Small Child. Insights from Psychology of Education**. Hatfield: Acasia Books.
- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. 1994. The art of interpretation, evaluation and presentation. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds). 2000. **Handbook of Qualitative Research** (2<sup>nd</sup> Edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Department of National Education. 1997. Quality education for all: overcoming barriers to learning and development. NCSNET & NCESS Report. Pretoria: Government Printer.
- Department of National Education. 2000(b). Country Paper: Education for a global area: Challenges to equity, opportunities for diversity. Globalisation, values and HIV/AIDS. Johannesburg: Department of Education, Wits Education Policy Unit.
- Department of Education. 2000. Alternatives to Corporal Punishment: A Practical Guide for Educators.

- Department of National Education. 2001. Education White Paper 6 (Special needs education): Building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printer.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. **Educational Psychology in Social Context** (2<sup>nd</sup> Edition). South-Africa: Oxford University Press.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 1997. **Educational Psychology in Social Context**. South-Africa: Oxford University Press.
- Dorling Kindersley. 1998. **Illustrated Oxford Dictionary**. UK: Oxford University Press.
- Eloff, I. & Ebersöhn, L. 2003. **Life Skills Assets**. Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P., Green, L., Naicher, S. & Engelbrecht, L. 1999. **Inclusive Education in Action in South-Africa**. Pretoria: Van Schaik.
- Fontana, D. 1994. **Managing Classroom Behaviour**. Leicester: British Psychology Society.
- Foreman, P. 1996. **Integration and Inclusion in Action**. Australia: Harcourt Brace.
- Galloway, D. & Edwards, A. 1992. **Secondary School Teaching & Educational Psychology**. London: Longman.
- Galvin, P. 1999. **Behaviour and Discipline in Schools: Practical, Positive and Creative Strategies for the Classroom**. London: David Fulton Publishers.
- Galvin, P., Miller, A. & Nash, J. 1999. **Behaviour and Discipline in Schools: Devising and Revising a Whole-School Policy**. London: Fulton Publishers.
- Gnagey, W. 1969. **The psychology of Discipline in the Classroom**. Ontario: Collier-Macmillan.
- Gouws, E. Kruger, N. 1995. **The adolescent: An Educational perspective**. Butterworth Publisher: Cape Town.
- Gouws, E., Kruger, N. & Burger, S. 2000. **The Adolescent**. Sandown, SA: Heineman Publishers.

- Gultig, J., Lubisi, C., Parker, B. & Wedekind, V. 1998. **Understanding Outcomes-based Education: Teaching and Assessment in South Africa**. Cape Town: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. 1995. **Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age**. London: Cassel.
- Hart, C. 1998. **Doing a Literature Review. Releasing the Social Science Research Imagination**. London: SAGE Publications.
- Heiberg, M. 1997. Remediërende Praktisyne se Konsepsie van die Insluitende Onderwysbeleid. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (MEd Tesis)
- Huysamen, C. 1994. **Metodologie vir die Sosiale- en Gedragwetenskappe**. Halfweghuis: Southern Uitgewers.
- Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N. (Eds.). 2000. **Teaching-learning Dynamics: A Participative Approach for OBE**. South-Africa: Heineman Publishers.
- Jansen, J. & Christie, P. (Eds.). 1999. **Changing Curriculum: Studies on Outcomes based Education in South-Africa**. South-Africa: Juta Publishers.
- Jones, E. 1990. **Interpersonal Perception**. New York: Freeman and Company.
- Kohn, A. 1998. **What to Look for in a Classroom**. USA: Jossey-Bass Publishers.
- Kruger, N. & Adams, H. 2002. **Psychology for Teaching and Learning: What Teachers Need to Know**. Sandton, South Africa: Heineman.
- Kvale, S. 1996. **Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing**. London: SAGE Publications.
- Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. (Eds.). 2005. **Addressing Barriers to Learning – A South African Perspective**. Pretoria: Van Schaik.
- Lapointe, J.M. & Legault, F. 2004. Solving group discipline problems without coercion: An approach based on attribution retraining. *Journal of Classroom Interaction*, 39(1).
- Lawrence, J., Steed, D. & Young, P. 1984. **Disruptive Children; Disruptive Schools**. London: Croom Helm.

- Le Roux, J. 1997. **Multicultural Education: What Every Teacher Should Know**. South-Africa: Kagiso Publishers.
- Lemmer, E. (ed.). 1999. **Contemporary Education: Global Issues and Trends**. South-Africa: Heineman Publishers.
- Louw, D. 1994. **Menslike Ontwikkeling** (2de Uitgawe). Pretoria: HAUM-Tersiêr.
- Lowe, P. 1988. **Special Needs in Ordinary Schools: Responding to Adolescent Needs – A Pastoral Care Approach**. London: Cassell.
- Mabeba, M. & Prinsloo, E. 2000. Perceptions of discipline and ensuing problems in secondary schools. *South African Journal of Education*, 20(1):34-41.
- MacGrath, M. 2000. **The Art of Teaching Peacefully. Improving Behaviour and Reducing Conflict in the Classroom**. London: David Fulton Publishers.
- Marshall, C. & Rossman, G. 1995. **Designing Qualitative Research** (2<sup>nd</sup> Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. **Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Practical Guide**. Washington: The Falmer Press.
- McPhillimy, B. 1997. **Controlling Your class: A Teacher's Guide to Managing Classroom Behaviour**. England: Wiley.
- Mda, T. & Mothata, S. (Eds.). 2000. **Critical Issues in South Africa Education after 1994**. South-Africa: Juta & Co.
- Merriam, S. 1998. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. 2002. **Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D. 1998. **Research Methods in Education and Psychology. Intergrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches**. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. **An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis**. London: SAGE.

- Mongon, D., Hart, S., Ace, C. & Rawlings, A. 1989. **Special Needs in Ordinary Schools: Improving Classroom Behaviour - New Directions for Teachers and Pupils**. London: Cassell.
- Montgomery, D. 1989. **Managing Behaviour Problems**. London: Hodder Stoughton.
- Moonsammy, G. & Hasset, A. 1997. **Reconstructing Schools: Management and Development from Within**. Swaziland: Macmillan Publishers.
- Morrell, R. 2001. Corporal punishment in South African schools: A neglected explanation for its persistence. *South African Journal of Education*, 21(4):292-299.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1990. **Basiese begrippe: Metodologie van die Geesteswetenskappe**. RSA: RGN Uitgewers.
- Mouton, J. 1996. **Understanding Social Research**. RSA: Van Schaik Publishers.
- Neuman, W.L. 2000. **Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches** (4<sup>th</sup> Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Niehaus, L., Myburgh, C. & Kok, J. 1996. South African high school teachers' personal beliefs and their ability to hold their own. *South African Journal of Education*, 16(20):106.
- Niemann, R., Niemann, S., Brazelle, R., Van Staden, J., Heyns, M. & De Wet, C. 2000. Objectivity, reliability and validity in qualitative research. *South African Journal of Education*, 20(4):283-286.
- Ogilvy, C. 1994. An evaluative review of approaches to behaviour problems in the secondary school. *South African Journal of Educational Psychology*, 14(2):195.
- Parker-Jenkins, M. 1999. **Sparing The Rod. School, discipline and children's rights**. England: Trentham Books.
- Patton, M. 1990. **Qualitative Education and Research Methods**. Newbury Park, California: SAGE.

- Porteus, K., Valley, S. & Ruth, T. 2001. **Alternatives to Corporal Punishment. Growing Discipline and Respect in our Classrooms.** South-Africa: Heineman Publishers.
- Prinsloo, E., Vorster, P.J. & Sibaya, P.T. 1996. **Teaching with Confidence.** Kagiso Publishers.
- Republic of South Africa. 1996(a). Constitution of the Republic of South Africa. Pretoria: Government Printer.
- Robertson, J. 1996. **Effective Classroom Control: Understanding Teacher-student Relationship.** Great Britain: Hodder & Stoughton.
- Sands, D.J., Kozleski, E.B. & French, N.K. 2000. **Inclusive Education for the 21<sup>st</sup> Century.** USA: Wadsworth.
- Sayed, Y. 1998. Changing patterns of education management development in South Africa Education. In building a culture of democratic education in a young democracy. Seminar Report (169). Education Building, University of Stellenbosch, 21-24 July. Johannesburg: Konrad Adenauer-Stiftung.
- Schutte, L & McLennan, A. 2001. **Managing People.** South-Africa: Canadian International.
- Selaledi, D. 2000. Teachers classroom discipline and management self-efficacy scale. *South African Journal of Education*, 20(4):259.
- Seminar Report. Building a Culture of Democratic Education in a Young Democracy. 1998. Konrad-Adenauer- Stiftung Publishers: South-Africa.
- Silverman, D. 2000. **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.** London, UK: SAGE Publications.
- Smit, B. 2001. How primary school teachers experience education policy change in South Africa. *Perspectives in Education*, 19(3):67-83.
- Stevens, M. 1996. **How to be a Better Problemsolver.** London: Kogan Page.
- Stewart, R., Powell, G. & Chetwand, S. 1979. **Person Perception and Stereotyping.** England: Saxon House.
- Steyn, J., De Klerk, J. & Du Plessis, W. (Eds.). 1999. **Education for Democracy.** South-Africa: Wachwa Publishers.

- Steyn, S.C., Wolhuter, C.C., Oosthuizen, I.J. & Van der Walt, J.L. 2003. 'n Internasionale perspektief op leerderdisipline in skole. *South African Journal of Education*, 23(3):225-232.
- Stone, L. 1990. **Managing Difficult Children in School**. England: Basil Blackwell.
- Swart, R.E. 1994. Die Opleiding van die opvoedkundige sielkundige as reflektiewe praktisyn. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (DEd Proefskrif).
- Terre Blance, M. & Durrheim, K. 1999. **Research in Practise. Applied Methods for the Social Siences**. South-Africa: University of Cape Town Press.
- Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (Eds.). 1998. **Promoting Inclusive Practise**. London: Routledge.
- Van der Merwe, Oosthuyzen, Calitz. 2004. Huisgenoot.
- Van Staden, J. & Alston, K. 2000. The constitution has gone to school. *South African Journal of Education*, 20(4):289-303.
- Van Wyk, N. 2001. Perceptions and practices of discipline in urban black schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 21(3).
- VandenBerghe, R. & Huberman, A.M. (Eds.). 1999. **Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice**. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Vithal, R. & Jansen, J. 1997. **Designing Your First Research Proposal. A Manual for Researchers in Education and the Social Sciences** South-Africa: Juta.
- Vorster, P.J. & Sutcliffe, C.M. 2000. The role of teachers in the identity formation of adolescents in their becoming. *South-African Journal of Education*, 20(1).
- Weinstein, C. 1996. **Secondary Classroom Management: Lessons from Research Practice**. USA: McGraw-Hill.
- Wevers, E. & Steyn, G. 2002. Opvoeders se persepsies van hulle werkmotivering: 'n Kwalitatiewe studie. *South African Journal of Education*, 22(3):205-212.
- Wielkiewicz, R. 1986. **Behaviour Management in the Schools: Principles and Procedures**. New York: Pergamon Press.

- Williams, C.G. 2001. The notion of conservatism in South African education revisited. *University of the Western Cape Perspectives in Education*, 1:29-37.
- Winkler, G. 1998. **All Children Can Learn: A South African Handbook on Teaching Children with Learning Difficulties**. Cape Town: Francolin Publishers.
- Woody, R. 1969. **Behaviour Problem Children in the Schools**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Woolfolk, A. 1998. **Educational Psychology: Interactive Education**. Ohio: Allyn and Bacon.
- Zeichner, K. & Liston, D. 1996. **Reflective Teaching: An Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.

# BYLAAG A

## ONDERHOUDSKEDULE

1. Wat is u belewing tans van u professie? Hoe ervaar u die onderwysprofessie?
2. Wat is die tipe gedragsprobleme wat u daaglik in u klaskamer ervaar?
3. Hoe dink u wat is moontlike oorsake of wat gee aanleiding tot gedragsprobleme?
4. Watter strategieë het u in plek met betrekking tot die hantering van gedragsprobleme?
5. Wat het die skool in plek met betrekking tot die hantering en voorkoming van gedragsprobleme?
  - 6.1 Beskik die skool oor 'n gedragskode/gedragsbeleid?
  - 6.2 Wie was verantwoordelik vir die samestelling van die gedragskode?
  - 6.3 Maak onderwysers van die gedragskode gebruik en hoe effektief is dit?
7. Is daar enigiets wat u wil byvoeg of noem met betrekking tot gedragsprobleme?

## BYLAAG B

April 2004

The Director: Research  
Western Cape Education Department  
Private Bag X 9114  
Cape Town  
8000

Fax: 021 425 7445  
Tel: 021 425 7400 ext 2234

Dear Dr. Cornelissen

### **REQUEST TO GAIN ACCESS TO SCHOOLS: M.Ed. STUDY PROJECT**

I hereby request permission to conduct the undermentioned research study in a group of high schools within the EMDC of Metropole East and EMDC Breede River/Overberg in partial fulfilment of my M.Ed. Degree in Specialised Education. The research will be undertaken in collaboration with the Department of Educational Psychology, University of Stellenbosch.

#### **Title of the project**

High school educator's perceptions of classroom behaviour problems.

#### **Researcher**

Mrs. Claudia Saunderson

#### **Research objective**

This qualitative research study aims to analyse high school educator's perceptions of classroom behaviour problems.

#### **Research Instrument**

The research will be undertaken with focus group interviews and individual interviews as methods of data collection. Semi-structured interview schedules will be designed to establish high school educator's perceptions of classroom behaviour problems.

#### **Proposed Schools**

High School Eben Dönges, High School Monument Park, High School Scottsdene and High School Scottsville within the EMDC of Metropole East. High School Esselen Park, High School Breërivier, High School Goudini and Worcester Gimnasium within the EMDC of Breederiver.

#### **Research Procedure**

Individual interviews will be undertaken with the principals of the different schools. Two teachers will be selected from each school to participate in the focus group interviews. Two focus group interviews will be conducted: one in every EMDC. All interviews will be tape-recorded and transcribed.

**Confidentiality**

The information gathered from the interviews will be used for research purposes only. It will be impossible to identify the participants or the schools involved after the data of the completed interviews have been processed.

Your speedy answer to my request will be appreciated as I would prefer to visit the schools in the second term of this year (2004).

Yours truly,

.....

Mrs. C. Saunderson  
Student Number: 13510460

Tel: 084 5515938  
Fax: 021 808 2021

Mrs. Marietjie Oswald (Supervisor)

.....

## BYLAAG C

1 O: Wat is u beleving tans van u professie? Hoe  
2 ervaar u die onderwysprofessie?

3 R: Uhm. Juffrou dit hang af. As ons kyk na die  
4 verskillende aspekte van die onderwys.

5 O: Mmhm.

6 R: As ons kyk na die akademiese sy daarvan  
7 en die hantering, die baie administratiewe  
8 werk wat daarmee saamgaan. Die  
9 onsekerhede oor wat presies môre en  
10 oormôre gedoen moet word dan is dit op die  
11 oomblik nogal iets wat my op die oomblik  
12 bietjie omkrap. Met die baie administratiewe  
13 werk en daai onsekerhede van môre,  
14 verander dit weer, en word dit weer op 'n  
15 ander manier gedoen.

Beleving van professie /  
Oorsake van gedragsprobleme  
Negatiewe invloed  
Beleving van professie  
Admin. Verpligtinge  
Onvoorspelbaarheid

16 O: Mmhm.

17 R: Uhm. Ek is egter 'n mens wat hou daarvan  
18 om nie net na die akademiese sy van die  
19 onderwys en kind te kyk nie. Ek hou  
20 daarvan om die kind in sy totale mens te  
21 ontwikkel.

Hantering van gedragspr.!  
Voorkoming!  
Rol van onderwyser!  
Meer as net akademiese  
ondersteuning  
Ondewys → ontwikkeling van  
alle fasette van kind

22 O: Mm.

23 R: So ek is baie meer betrokke as net by die  
24 akademie. Ek is bv. betrokke by die  
25 trompoppies van die skool.

26 O: Mm.

27 R: Dan is ek ook betrokke by die drama van die  
28 skool wat nou betrokke is by Love Life.

29 O: Mm.

30 R: So dit is daai tipe van projekte wat my nou  
31 nog aan die gang hou en die feit dat ek in

Hantering/voorkoming  
Betrokkenheid by alle  
fasette van kind →  
ondewys die meeste werd!

32 daai opsig, ek kry met alle tipe kinders te  
33 doen en die kinders is nog entoesiasies. So  
34 dit is van daai dinge wat dit nog vir my die  
35 moeite werk maak.

Betrokkenheid by onder-  
projekte → Gledskilling  
aan verskillende leerders  
met verskillende behoeftes

36 O: Dit maak dit die moeite werd!

37 R: ....om in die onderwys te bly en te voel ek  
38 maak darem nog iewers 'n verskil vir  
39 iemand.

40 O: Dit laat u voel u is nog op die regte plek.

41 R: Definitief ja. So dit is nog wat ek uit die  
42 onderwys uit put. So om vir jou te sê ek voel  
43 om nou al uit die onderwys uit te gaan, ek  
44 sal nogal jok as ek so sê.

Belang van profesore!  
gesien onderwys  
gesien betrokkenheid by  
verskillende aspekte

45 O: Goed! Wat is die tipe gedragsprobleme wat  
46 u ervaar in u klaskamer, indien daar is!

47 R: Ja nee. Dit baat nie om te sê daar is nie.  
48 Wat ek egter kan sê is ek werk met Graad  
49 11 leerlinge en wat vir my tot dusver nog  
50 voordelig is is die feit dat ek kom 'n pad met  
51 daai kinders aan.

Herkenning van gedragsprobleme!  
Erken Ervaar 'n gedrags-  
probleme? Gedragsprobleme  
realiteit?

52 O: 'n Pad?

53 R: Van Graad 8 af. Van Standaard 6 af kom ek  
54 met daai kinders aan.

Tipes gedragsprobleme!  
Vandee → Gedragsprobleme  
↓ → saam met leerders  
nou volgende graad  
bereik! Kerit verstaan  
mekeel 'don'  
Herkenning / voorkoming!  
ONS → Erken U.  
bude linte van  
verhouding!  
leerders (het ook  
verwagtinge!

55 O: Uh.

56 R: So ek dink ons het nou 'n redelik goeie  
57 verstandhouding. Ons weet noual wat  
58 een..... wat ons van mekaar verwag. So vir  
59 my om in my klasopset regtig  
60 ernstige...uhm... ek... ondervind nie ernstige  
61 dissiplinêre probleme nie, soos ek sê, omdat

Handmatig / voortkomend!  
Ken mekaar!  
Eiken → behoeftes  
bestaan aan beide  
kante → verhouding  
leerder: onderwyser!

Tipes gedragprobleme!  
leerders wat jou nie  
ken → gedragprobleme!  
• ontwyking klas  
• trek leerder se aandag  
• uitdaging van leerder!

Handmatig / voortkomend!  
Positief! goeie self-beeld?

Handmatig / voortkomend!  
Streng! Voorkomend  
van oord / Seker verstaan  
• goeie beplanning

62 ek mos nou alreeds my stempel afgedruk  
63 het en ...

64 O: uhm

65 R: Ons het besluit dit is hoe dit werk in hierdie  
66 klas en dit is wat ek van jou verwag. Kanse  
67 word egter deur ander leerders gevat waar  
68 'n mens mos nou gaan toesig hou en jy ken  
69 nie die leerders nie en hulle ken jou nie.

70 O: Mm.

71 R: Verstaan, jy het mos nou altyd daardie  
72 leerders wat voel hulle wil die klas ontwig in  
73 terme van dat hulle nou ander se aandag  
74 moet aftrek en ek bedoel in daardie  
75 toesigperiode is hulle veronderstel om aan  
76 te gaan met hulle werk.

77 O: mmm

78 R: Dan voel hulle mos nou hulle wil die klas  
79 ontwig. So dit is maar die uitdaging van 'n  
80 mens se gesag.

81 O: Ek sien.

82 R: Maar juffrou ek dink ek is 'n redelike mens  
83 wat. ....ek is in beheer en ek voel net, man,  
84 ek hou daarvan om vir leerders duidelik te  
85 maak wie is die onderwyser en wie is die  
86 leerder.

87 O: Maar hoe doen u dit? Daar is tog  
88 onderwysers wat probleme ervaar ten op  
89 sigte van gedragsprobleme?

90 R: Uhm. Ja. In die eerste plek juffrou sorg ek  
91 dat as ek beheer wil hê oor my klas, moet ek  
92 weet wat ek doen.

93 O: Goed!

94 R: So ek moet voorbereid wees.

95 O: mmm

96 R: Ek kan nie gaan rond tas en rond val in my

97 klas en nie weet wat om te doen nie, want

98 die oomblik wat die kinders gaan sien dat ek

99 verbouereerd is en ek tas rond, dan gaan dit

100 al klaar chaos in my klas skep. So dit is een

101 van die dinge. Ek sorg dat ek presies weet

102 wat ek wil doen van die eerste minuut dat

103 hulle daar instap totdat hulle daar uitstap uit

104 my klas gaan ons werk en die tweede ding

105 is ook die manier waarop leerders aankom

106 daar by my klas.

107 O: Mm.

108 R: Die manier waarop hulle my klas betree.

109 O: Mm.

110 R: Laat ons net weet, dit is die manier waarop

111 die klas betree word. Ons gaan ordelik in

112 onse rye gaan. Ons gaan netjies in die klas

113 in en as ons daar kom is dit belangrik dat

114 ons, dat ons groet. Ek sê vir die kinders jy

115 kan as verloor, maar moet net nie jou

116 gedrag verloor nie my kind. As jou

117 onderwyser vir jou in die vorige klas

118 kwaadgemaak het moet nie vir my kwaad

119 wees nie. Groet maar vir my, want ek groet

120 almal van julle.

121 O: Ek sien.

122 R: En as die vorige klas vir my omgekrap het

123 dan groet ek nog steeds vir jou. Al gaan ek

Hanting / voorkomming!  
 - Strategie (voorkomend)  
 - goeie voorbereiding

Hanting / voorkomming!  
 - Onvoorbereid  
 - Ontlok gedragprobleme  
 - chaos

Hanting / voorkomming!  
 - Strategie (voorkomend)  
 - Goeie beplanning!  
 - Oewerwagtinge!  
 - Begin alreeds wanneer leerders klas betree!  
 - Ordelekkheid!

Hanting / voorkomming!  
 - Beseer jou mentore!  
 - Groet mekaar beleef!

124 die werk wat ek verduidelik miskien nie so  
 125 lekker verduidelik nie, maar ek gaan vir jou  
 126 lekker groet.

127 O: Ek verstaan.

128 R: So groet vir my lekker en dan sit ons en ons  
 129 begin onmiddellik te werk. So dit is sulke  
 130 tipe goedjies en dan die wedersydse respek.  
 131 Ek het absoluut respek vir die kinders.

132 O: Mmmm

133 R: Ek het respek vir die kinders en ek probeer  
 134 soveel as moontlik nog my waardes en  
 135 beginsels in terme van my praatstyl behou  
 136 sodat kinders net weet dit is ek die, en ek is  
 137 nie van plan om my beginsels, my manier  
 138 van praat, te verander nie.

139 O: Mm.

140 R: So dit is maar sulke tipe goedjies wat maak  
 141 dat... dat ek voel... en dan speel ek redelik  
 142 met my stem.

143 O: Wat bedoel u u speel met u stem?

144 R: Ek ek hou daarvan ... ek hou daarvan daar  
 145 moet met gesag gepraat word.

146 O: Wat bedoel u daarmee?

147 R: 'n Onderwyser moet met gesag praat sodat  
 148 die kinders weet, soos ek sê, wie is die  
 149 onderwyser en wie is die leerder. Dit is baie  
 150 belangrik en dat jy deur jou hele les.... dat jy,  
 151 soos ek sê, as jy goed voorberei is dat jy  
 152 weet wat wil jy bereik en dan gaan jy sorg  
 153 dat jy tydens jou hele les heelyd agterkom,  
 154 ek het nog my kinders met my ...of het ek

Herkomming! Voorkomming!  
 Voorkomend!

→ Gee nie ruimte vir  
 godsgeprobleme!

✓ Voorkomend!

NB! Wedersydse

Verstaan nie net respekt,  
 maar staan ook in respekt!

✓ Voorkomend!

→ In beheer van  
 emosies! Verloor nie  
 heerskap! Behou  
 waardes/beginsels

Herkomming! Voorkomming!

✓ Voorkomend!

→ gebruik stem?  
 • Ofsiek met gesag!  
 • Goede kommunikasie  
 • Gegewende oëfening!

Herkomming! Voorkomming!

✓ Voorkomend!

→ Heelyd kennis van  
 leerder tydens les!  
 • Moet seker leerder  
 nie verlore!

155 my kinders iewers verloor en dan moet jy  
 156 aanpasbaar wees wat jou styl betref in die  
 157 klas. So of jy nou speel met jou stem om  
 158 hulle weer by te bring of jy 'n tegniek het dat  
 159 jy weer net so iets ingooi dat hulle net weer  
 160 by is, maar jy moet, jy moet die atmosfeer  
 161 skep in jou klas en jy moet die ritme aangee  
 162 in jou klas. So dit is sulke tipe goedjies wat  
 163 maar, ek is redelik op en wakker om te sien  
 164 is my kinders nog met my. Volg hulle  
 165 waarheen ek oppad is.

O: *Het u dit oor die jare maar self ontdek wat  
 166 werk? Hoe het u gekom by die punt waar u  
 167 weet dit is dalk 'n effektiewe manier om met  
 168 die leerders om te gaan?*

R: Uhm. Ja. In die eerste plek is ek maar 'n  
 170 mens wat maklik omgaan met ander mense.

O: *Mm.*

R: So, so my persoonlikheid maak dat ek nou  
 173 rêrig, maak dit vir my ietwat makliker en dan  
 174 aan die ander kant.... uhm as jy.... as jy met  
 175 meer as bloot net akademies met die kind te  
 176 doen het dan leer ken jy so baie van die kind  
 177 self en dit gee nou weer vir jou insig...oor  
 178 hoe om voortaan te werk met die kind in die  
 179 klas en so. So dit is die ervarings wat ek  
 180 maar oor die jare opgedoen het van met  
 181 kinders gaan toer en soos ek sê ek het al  
 182 van akademiese toere tot sporttoere tot al  
 183 wat 'n toer is met kinders meegemaak en in  
 184 daai opsig leer ken jy mos verskillende  
 185

Henkery! Vastemming!  
 Maak verskoning indien  
 nodig -> tydelik les-uur

Strategie! Indien  
 leerders verlore raak  
 'Tegniese! stemme!  
 'Staatjies! -> leerders!  
 leer by te kom

✓ Vastemming!  
 - Skep passende atmosfeer  
 in klas  
 - Ondersig gee ritme  
 aan

Persoonlikheid is 10!

Henkery! Vastemming!  
 leer leer kind, te doen  
 kind! Vastemming gelykspasie

186 aspekte van die leerders en so aan. Jy doen  
 187 so bietjie ervaring op. Dis hoe jy die een  
 188 hanteer en dis hoe jy daai een hanteer-so dit  
 189 is daai tipe goed en dan hou jy mos maar  
 190 ander mense dop.

Hantering? Voorkoming!  
 Die alle 'strategies'  
 werk vir alle leerders!  
 'n 'n strategie' oorr'

191 O: *Mm.*

192 R: En ek het ook redelik geleer, ek kom uit 'n,  
 193 ek kom uit 'n onderwys familie-uit-en ek  
 194 moet sê die, my oom wat nou oorlede is hy  
 195 het 'n redelike groot rol in my lewe gespeel.

Opleiding?  
 Kennis in die hantering!  
 Onderwys familie!

196 O: *Mm.*

197 R: Ek kan onthou hy was destyds toe ek nog  
 198 baie jonger was, was hy 'n groot KPO man.

199 O: *Mm.*

200 R: Redelik betrokke in die KPO en die  
 201 organisering ens en ons, ek was redelik na  
 202 aan hom en hy het altyd ons hulp ingeroep  
 203 vir sekere goedjies.

204 O: *Mm.*

205 R: En en so daar het het ek sekere dinge, ek  
 206 het hom dopgehou en sekere style van hom  
 207 aangeleer en so..... dis al daardie tipe van  
 208 goed wat gemaak het dat ek nou kan sê wat  
 209 ek nou kan sê wat ek ietwat weet hoe om ...

210 O: *Sou u sê dat persoonlikheid 'n groot faktor*  
 211 *is, kan mens dan sê daar is sekere tipe*  
 212 *onderwyser vir wie dit altyd moeilik sal wees*  
 213 *om kinders te hanteer wat gedragsprobleme*  
 214 *het of het almal die potensiaal om dit te kan*  
 215 *doen?*

216 R: Ja en nee juffrou.....'n mens moet in die  
 217 eerste plek seker ook bereid wees om  
 218 teenoor jouself eers te erken as daar sekere  
 219 dinge is waarmee jy sukkel. En 'n mens  
 220 moet oop wees en bereid wees om te leer  
 221 by mense.

222 O: Mmhm.

223 R: So as jy agterkom dat dat jy 'n probleem het  
 224 in die hantering van dissipline, dan maak dit  
 225 nie van jou 'n swakkeling om by ander  
 226 mense te gaan uitvind wat werk vir jou en  
 227 wat werk nie, wat werk vir hulle. Verstaan  
 228 u?

229 O: Absoluut.

230 R: So 'n mens moet oop wees om te leer en as  
 231 'n mens nie oop is om te leer nie dan gaan  
 232 jy net nooit regkom nie en.... en mens moet  
 233 partykeer moet jy ook teenoor kinders kan  
 234 erken ...dat hulle ook sekere regte het en  
 235 dat jy kan ook soms verkeerd kan wees as  
 236 onderwyser. En dit maak dan ook uhm.. dit  
 237 maak dan ook dat dat kinders anders na jou  
 238 kyk ...

239 O: Mmhm.

240 R: ....en voel jy is ook maar net mens en so ek  
 241 dink enigeen van ons beskik oor die vermoë  
 242 om om so bietjie iets van 'n mens se  
 243 persoonlikheid te doen as jy voel reg ek kan  
 244 daai styl probeer om vir my te werk en daai  
 245 styl en 'n mens moet ook so op die kind se  
 246 vlak gaan dat jy soort van, ten einde die kind

Hantering!  
 Oplossing?  
 • Erken jouself  
 indien sukkel!  
 • Nie swakkeling!  
 • Eers erken voer  
 hulp kan ontvang!

Hantering / verkenning!  
 Oplossing?  
 • Konsulteer!  
 • Gesprek neemge  
 onderlinge!  
 • Wees oop vir leer!

Hantering / Verkenning!  
 Hantering van gedragprobleme!  
 • Erken soms teenoor  
 kinders!  
 • Onderspel ook net  
 n mens!  
 • Kinders sien -  
 kan identifiseer  
 • Onderspel ook foute

Hantering / Verkenning!  
 Oplossing / strategie?  
 • Posiewe selfbeeld  
 • Identifiseer kortkoms  
 in persoonlikheid / styl!  
 • Bereid om deesdae  
 te werk!

247 te bereik moet jy so bietjie van jouself  
 248 verloor in die sin dat jy jy moet kinders kan  
 249 laat insien as jy soms weer self kind raak ...

250 O: Mm.

251 R: Dan is dit nie omdat daar iets van jou  
 252 persoonlikheid afgaan nie, maar jy kan daai  
 253 aspek ook hanteer. So om die kind te bereik  
 254 moet jy partykeer so.... (so daal na hulle vlak  
 255 toe en terselfdertyd daai afstand te behou  
 256 tussen onderwyser en kind. So ...!

257 O: Dis 'n fyn lyn.

258 R: Definitief 'n baie fyn lyn. Definitief 'n baie fyn  
 259 lyn en en soos ek sê 'n mens moet maar  
 260 bereid wees om te leer by ander mense.

261 O: Om aan te beweeg! Dis vir my interessant  
 262 as ek kyk na die hoë bedrading om die  
 263 skool. Wat is u opinie omtrent dit?

264 R: O juffrou, dis definitief nie 'n baie lekker  
 265 gesig nie. Dis definitief nie 'n baie lekker  
 266 gesig om te sien dat jy by skole en oral waar  
 267 jy nou maar kom hierdie hakkiesdraad sien  
 268 nie. Dit gee 'n mens so 'n 'n tronk...

269 O: Tronk gevoel?

270 R: Ja. Dat jy begin ook later te voel lyk my jy is  
 271 'n bewaarder of wat ook al die geval mag  
 272 wees. Dit gaan rêrig nie lekker af nie, maar  
 273 wat ook wat ook 'n werklikheid is is dat jy het  
 274 te doen met 'n tipe kind wat partykeer voel  
 275 dat 'n skooldag is eenvoudig net te lank vir  
 276 hom of wat ook al.

Hantering! Verkang!  
 Strategie!

Bereid om soms te  
 daad op te leed se  
 vlak - self kind  
 te raak!  
 - Behou tog gesond  
 afstand!

Hantering! Skool!  
 Skool strategie?

'Hee' omhening!  
 Bewesig gindie ->  
 onderwys bewaarders!

Los nie probleem op!  
 Spreek nie moeilike  
 redes vir vraghardloop  
 aan nie!

277 O: Mm. Wat is die leerders se opinie omtrent dit  
 278 of is dit dat dit nie rêrig vir hulle affekteer  
 279 nie?

280 R: Hulle het baie beslis 'n opinie daaromtrent.

281 O: Wat is hulle opinie?

282 R: Hulle voel daar is mos nou natuurlik die wat  
 283 hulle sterk uitspreek oor die tronk gedagte  
 284 ens dat hulle uh die goeie kinders wat nou  
 285 rêrig sê juffrou dis nou nie, dis nie 'n baie  
 286 lekker prentjie nie. Ons gaan mos nou nie  
 287 weghardloop ...

288 O: (Oorvleuel) Weghardloop....

289 R: van die skool af nie. Hoekom moet julle nou  
 290 vir ons so bedraad ens.  
 291 Gelag.

292 R: En dan is daar ook die wat nou duidelik  
 293 gewys het maar hulle gaan deur die  
 294 hakkiesdraad en hulle knip die hakkiesdraad  
 295 en hulle, as hulle wil weg wees wil hulle weg  
 296 wees. Omheining gaan hulle nie binne hou  
 297 nie.

298 O: So die hakkiesdraad gaan hulle nie binne  
 299 hou nie!

300 R: Niks gaan hulle binne hou nie juffrou. As  
 301 hulle wil weg wees dan wil hulle weg wees.

302 O: Dink u dit is die tipe leerder wat geen sin  
 303 sien om hier te wees nie?

304 R: Ja. Ja juffrou. Sy belangstelling is eenvoudig  
 305 net nie hier by die skool nie. Die redes kan  
 306 nou, is natuurlik legio. 'n Mens kan baie  
 307 redes aanvoer, maar ...

Intensivering! Skool!  
 "Hie" omhenny! Hie  
 positief effek 'oie leerders!

strategie! Hie omhenny  
 Hie effekteer  
 Spreek nie vertel van  
 probleem van  
 Oorsake van geespr.  
 Oorsake van geespr?  
 Motivering!  
 Sien nie sin in  
 skool bywoning

308 O: Mm.

309 R: Die probleem wat hulle het met gesag en en  
 310 daai tipe ding.

311 O: Sou u sê leerders is ... is erger as 'n paar  
 312 jaar terug? Dink u leerders toon baie meer  
 313 gedragsprobleme?

314 R: Daar het definitief 'n verandering  
 315 plaasgevind. Daar was definitief 'n  
 316 verandering. 'n Mens kan seker nie alles, 'n  
 317 mens kan seker nie die kind vir alles  
 318 blameer nie en sê dat ons hierdie tipe  
 319 hierdie tipe ongeskikte kind het ens nie, dis  
 320 maar net dat ... jy het seker maar al hierdie  
 321 jare hierdie tipe kind gehad.

322 O: Mm.

323 R: Jy het seker maar al die jare hierdie tipe  
 324 kind gehad wat die potensiaal gehad het om  
 325 rêrig so uit te draai. Dis net dat hierdie kind  
 326 het nou meer reg om dit te sê. Hulle sê dit  
 327 makliker nou.

328 O: Uh.

329 R: En hulle wys dit makliker. So, daai  
 330 opstandigheid en daai moeiliker gedrag by  
 331 die ander leerders, dit was daar. Dit was  
 332 net makliker onderdruk. Dit was daar. Ek  
 333 bedoel, maar nou is dit 'n kwessie van die  
 334 kind kan soveel makliker vir jou sê.

335 O: Juffrou, wat is u opinie omtrent Uitkoms  
 336 Gebaseerde Onderwys?

337 R: Uitkoms Gebaseerde Onderwys?

338 O: Ja.

Worsake van gedragsprobleme!  
 Oorsaak!  
 - Probleem t.o.v gesag!  
 - Heekom?  
 - Assosieer skool/onderwyser met gesag! → negatief

Oorsaak van gedragsprobleme  
 Kinders toe en nou!  
 - Potensiaal vir gedragsprobleme altyd daar!  
 - Basies van regte!  
 - Nou makliker dies en sê!

Tipe gedragsprobleem!  
 Tipe gedrag  
 - gedragsprobleem mag altyd deel van onderwys!

339 R: As ons dit nou seker lekker onder die knie  
 340 het en ons weet lekker waarheen ons op  
 341 pad is en en die kinders weet ook noual  
 342 lekker waarheen 'n mens op pas is, dan  
 343 gaan dit seker meer aanvaarbaar word,  
 344 maar vir die oomblik wat ons nog so tas en  
 345 met die onsekerhede wat daar is uh maak  
 346 dit 'n mens nogal baie moeilik.

Oorsade van gedragsproble  
 UGO' (oorsake)  
 - Onsekerhede!  
 - Onsekerhede speel  
 oor nou kinders!  
 - kinders se gedrag  
 beïnvloed!

347 O: Mm.

348 R: Dit maak 'n mens rêrig nogal baie moeilik.  
 349 Mens kan kan miskien sien waarheen hulpe  
 350 op pad is ... met hierdie onderwysstelsel  
 351 verstaan u en en waarheen jy op pad is met  
 352 die individuele kind met die onderwysstelsel,  
 353 maar uh ...

UGO'  
 - glo in UGO'  
 - Verstaan skuff!  
 - Onsekerhede versuur  
 eglar'

354 O: uhm..

355 R: Ek dink as ons bietjie meer geskoold is en  
 356 en ons voel bietjie meer seker van ons saak  
 357 ...dan, dan kan mens met groter  
 358 entoesiasme werk aan daai storie sien.

Meer positief wees!  
 UGO' onderkneet  
 - ↑ entoesiasme!  
 - ↓ gedragsprobleme!

359 O: Goed. Het u enige opleiding ontvang oor  
 360 hoe om gedragsprobleme te kan hanteer  
 361 binne u klaskamer?

362 R: ..uhm....nee, die opleiding self vir die  
 363 hantering van gedragsprobleme met  
 364 leerders.... dit was nou nie daar nie. Dit  
 365 moet 'n mens nou maar agterkom soos  
 366 wanneer jy in 'n situasie is ...

Opleiding!  
 Geen!  
 Opleiding t.o.v.  
 hantering van gedragsprobleme!

367 O: Uh.

368 R: en dan moet jy nou maar daai situasie  
 369 hanteer so.... so daar was definitief nie dat

- trial & error "  
 - leer met tyd en  
 ervaring!

370 ons nou hierdie sessies het dat dit behels  
 371 nou opleiding vir die hantering van  
 372 gedragsprobleme nie...as daar maar was.

373 O: Sou u sê dat dit dalk 'n noodsaaklikheid raak  
 374 ?

375 R: Juffrou, weet u vandag moet mens so so  
 376 verskillende rolle speel in die kind se lewe.  
 377 Daai tyd wat die kind by die skool is en en  
 378 hy maak 'n mens se hart so seer, die  
 379 maatskaplike probleme is so groot deesdae.  
 380 As die kinders eers kom "juffrou ek was nou  
 381 nie in die skool gister want ek moes in die  
 382 hof oor my ma en pa vir onderhoud" So  
 383 iewers moet mense seker nou in hulle  
 384 opleiding bewus gemaak word van dit is die  
 385 tipe probleme waarmee julle te doen gaan  
 386 kry. Uhm. Dit is moontlike maniere waarop  
 387 dit gehanteer kan word en so, verstaan jy.  
 388 Dit is so dat 'n mens in die opleiding van  
 389 onderwys moet mense bewus gemaak word  
 390 van die aspekte...dit is en mens moet  
 391 bewus gemaak word uhm dit is bronne wat  
 392 wat tot ons skool se beskikking of wat ons  
 393 kan uitreik na ...

394 O: Wat sou u sê is moontlike oplossings vir al  
 395 sie kwessies?

396 R: Ek bedoel dit sal altyd behoeftes wees....  
 397 maar wat my so na aan die hart lê soos ek  
 398 sê is rêrig die mens. Die kind self en die  
 399 kinders het soveel probleme, maar jou  
 400 hande voel afgekap.

Opleiding!  
 - Opleiding vandag nodig!  
 - Rol van onderwyser meer as akademies!

Opleiding!  
 Kinders baie probleme!  
 - Opleiding → onderwyser vergoed vir alle probleme  
 Verder kinders blootgestel word!

Opleiding!  
 Opleiding!  
 - Maak bewus van moontlike probleme!  
 - Maak bewus watter opsies - om nou uit te reik!

- Kinders baie verskillende behoeftes!  
 - Onderspes maceleas? mogeteas?

401 O: Mm.  
 402 R: So ek sou nou nie wil hê okay dit is seker  
 403 goed om te sê die maatskaplike afdeling,  
 404 Maatskaplike Dienste se afdeling....

405 O: Mm.

406 R: Maar ek sou rêrig wou sien dat daar, dat die  
 407 onderwyser en die Maatskaplike Dienste  
 408 baie baie nouer saamwerk.

409 O: Nouer saamwerk.

410 R: Baie nouer saamwerk en dat daar rêrig  
 411 meer Skool Sielkundiges of wat ook al,  
 412 Maatskaplike Werkers in plek moet wees.

413 O: Ondersteuning vir die kinders.

414 O: Wat sou u se ten op sigte van die moraal  
 415 van die onderwysers oor die algemeen? Nie  
 416 noodwendig u moraal nie.

417 R: Ja. Dis nie baie hoog nie.

418 O: Hoe dink u hoekom is dit so?

419 R: Al hierdie faktore wat mos nou bydrae  
 420 daartoe sou ek sê, hierdie UGO. Die  
 421 oningeligtheid daar. Die min begrip van  
 422 UGO.

423 O: Dit het 'n direkte impak op die onderwysers  
 424 se moraal.

425 R: Absoluut. Absoluut. Definitief ja en as 'n  
 426 mens ook bietjie vanuit die agtergeblewe  
 427 gemeenskappe kom en jy sien die resources  
 428 is ook nie altyd so daar soos wat jy dit wil hê  
 429 nie. Hulpmiddels is nie altyd so beskikbaar.

430 O: Ja.

Identifisering van goeteproeke  
 Strategie  
 - Kollasie / verskillende  
 sektore!  
 - Meer skool Sielkundiges  
 - Meer ondersteuning!

Beleuning van professie!  
 Ingesteltheid van  
 onderwysers → nie  
 baie positief

UGO!  
 faktore → lae moraal  
 a.g.v. onsekere/ nie  
 onderkne!

Beleuning van professie!  
 Lae moraal  
 faktor → min/bepaalde  
 hulpmiddels!

431 R: soos wat mens dit wil hê nie. Dit dra nogal  
 432 bietjie by tot 'n mens se moraal ens. en  
 433 dinge by 'n mens se skool self ook is die  
 434 mense saam met wie jy daar is.

435 O: Mm.

436 R: Jy kry maar net jou ou doemprofete en jou  
 437 swartgallige mense en en so dit dra ook baie  
 438 daartoe by en dan ook 'n Bestuurspan by 'n  
 439 mens se skool.

440 O: Mm.

441 R: Mense wat aan die hoof is van ons skool. As  
 442 jy ook sien reg hier het ons 'n sterk  
 443 Bestuurspan wat weet waarheen ons op  
 444 pad is en hulle trek soos 'n verenigde front  
 445 dan, verstaan u, dan kan dit ook bydra tot 'n  
 446 mens se moraal. So dit is al daai tipe  
 447 goedjies wat 'n rol speel.

448 O: Wat sal u raad aan beginneronderwysers  
 449 wees.

450 R: Kom met die idee om 'n ekstra myn te wil  
 451 loop met die kind en kom tog met die idee  
 452 om om betrokke te wil raak by die kind.  
 453 Rêrig en nader maar die onderwys so  
 454 moeilik soos wat dit ook al lyk, nader maar  
 455 die onderwys met 'n passie. Definitief met 'n  
 456 passie. Moet nie al klaar met 'n negatiewe  
 457 houding, negatiewe ingesteldheid kom dan  
 458 gaan dit baie, baie moeilik gaan. Sien u. So  
 459 ek sou aanraai dat dit en dat hulle nie moet  
 460 verwag dat dit net maanskyn en rose gaan  
 461 wees nie. Definitief nie.

Beleuning en profesa  
 Lae moraal!  
 Ekdreue → negatiewe  
 kollegies

Moraal →  
 bepaal deur  
 bestuurspan!

Verhoogde moraal  
 indrens samewerking  
 goed is!  
 Gemeenskaplike  
 doelstellings!

Beginneronderwys!  
 Strategie!  
 Ingesteldheid van  
 beginneronderwysers!

+ ingesteldheid!  
 - porsie te ver onderwys  
 - totale kind betrokke  
 te raak  
 - ekster tyd in te  
 ruim van kind  
 - verenging → nie  
 net maanskyn en  
 rose!

- ingesteldheid  
 - teek bemoeite

462 O: Mm.  
 463 R: Maar ook nie met daai negatiewe  
 464 ingesteldheid van ek kan niks uit die  
 465 onderwyser uit put nie. Of ons het net  
 466 ongeskikte kinders of ons het net kinders  
 467 wat nie wil werk nie, want daar is mooi  
 468 kinders en daar is kollegas wat dit vir 'n  
 469 mens die moeite werd maak om aan te gaan  
 470 met die onderwys. Sien u. So ek sal  
 471 definitief vir daai studente sê die onderwys  
 472 is nog die moeite werd. Hulle moet rêrig nie  
 473 dink daar is niks meer in die onderwys nie..

Begrens onderwys!  
 + = onderwys - hui  
 - net leerders uit  
 gedruisprobleme  
 openbaar  
 - nie net negatiewe  
 onderwys!  
 - Bo alles - nog die  
 moeite werd!