

Personlike Waardes en die Effektiewe Gebruik van Beloning tydens Gedragsbestuur: 'n Interpretiewe Perspektief

Dr A. Ferreira¹
& A. Wilkinson

Synopsis

Effectively to manage and to support learner behaviour constitute important facets of a quality education. Although literature indicates that the use of reward is an effective strategy to influence behaviour positively, it nonetheless seems that the use of punishment remains the first choice for many teachers in dealing with disciplinary problems. Despite the fact that it is not possible to reconcile a biblically based perception of the human being with classical behaviorism, a Christian teacher may still use modern behaviouristic principles in a responsible manner. This study, approached from the perspective of qualitative and interpretative methods, investigated the role of teachers' personal values and convictions related to managing learner behaviour, especially the impact of these teacher constructs on the way they reward learners. In this regard, the following aspects are discussed: criticism expressed against the use of reward, teacher values versus the values of positive discipline, reward versus bribery, the use of reward in an attempt to encourage altruism, as well as the difference between reward and reinforcement. In addition, the impact of learner values on disciplinary processes is also briefly explored. If the values and convictions of teachers are not dealt with in pre-service training and the professional development of teachers, the current situation where schools' codes of conduct and classroom practices are not aligned, may persist.

1. Hierdie artikel berus op navorsing wat vir 'n Ph.D.-studie gedoen is. Die mede-outeur was 'n promotor vir die studie. Die navorsing, byvoorbeeld die fokusgroep- en individuele onderhoude, is deur die eerste outeur gevoer. Wanneer daar dus in die teks na die eerste outeur verwys word, word dit as 'outeur (eerste)' aangedui; andersins as 'die outeurs'.

1. Inleiding en doel van ondersoek

'n Belangrike uitdaging waarmee onderwysers wêreldwyd gekonfronteer word, is die effektiewe bestuur en ondersteuning van leerdergedrag. In Suid-Afrika dra faktore soos, *inter alia*, die voortsnellende transformasie van die Suid-Afrikaanse samelewing (Van der Walt, 2007:291), oorvol klaskamers (Eloff, Engelbrecht & Swart, 2000:5), 'n gebrek aan toepaslike opleiding vir onderwysers (Forlin & Engelbrecht, 1998:216), en 'n toenemende aantal leerders met spesiale onderwysbehoefes in die hoofstroom (DoE, 2001(a)), daartoe by dat sommige onderwysers dit moeilik vind om dissipline te handhaaf. Veral diegene wat in die verlede sterk op lyfstraf gesteun het, mag sukkel om ander, meer toepaslike strategieë, te ontwikkel (*Volksblad*, 2006-01-24; *Rapport*, 2006-10-29).

Van der Walt (2007:291) identifiseer twee kulturele dryfvere, naamlik 'n toenemende anomie en sekularisme, wat fundamenteel tot die sogenaamde dissiplinêre krisis in skole is. Beide hierdie faktore word as steeds-groeiende tendense in ontwikkelde lande en ook in Suid-Afrika waargeneem. Anomie verwys na 'n algemene verlies aan outoriteit, 'n inkrimping van morele en sosiale norme. Sekularisme, die tweede betekenisvolle dryfveer wat deur Van der Walt genoem word, impliseer beide die ontkerkliking van die gemeenskap (die kerk het nie meer 'n inspraak op alledaagse gedrag nie) en die terugdring van godsdiens tot die private sfeer van die mens se lewe (godsdiensnige norme het nie meer 'n invloed op die optrede van mense nie – ook nie in die skool nie). Dit is dus duidelik dat die oorsake van dissiplinêre probleme nie slegs in praktiese uitdagings (soos oorvol klaskamers) gesetel is nie, maar dat dit aangevuur word deur kragtige kulturele tendense.

Die literatuur stel 'n oorfloed van navorsingsbevindinge met betrekking tot die ondersteuning en bestuur van leerdergedrag beskikbaar (onder andere Bambara, 2005; Malmgren, Trezek & Paul, 2005; Maag, 2004; Crone & Horner, 2003; Jackson & Panyan, 2002; Rogers, 2002). Tog blyk dit dat hierdie navorsingskennis nie voldoende in Suid-Afrikaanse skole benut word nie.

Persoonlike waardes, wat bepaal hoe mense dinge waarneem, interpreteer en evalueer (Butroyd, 1997:3; Manstead, 1997:245), het 'n kragtige invloed op die gedrag van individue en groepe (Zuber-Skerritt, 2001:8). Keuses wat onderwysers daagliks uitoefen ten opsigte van die bestuur van leerdergedrag, mag dus ook deur hul persoonlike waardes en oortuigings gerig word. Dit blyk, byvoorbeeld, dat baie onderwysers steeds verkies om in die eerste plek straf te gebruik wanneer hulle poog om dissiplinêre

probleme te beperk (Cameron & Sheppard, 2006:17; Almog, 2005:4), ten spyte van die bewese oneffektiwiteit daarvan (Marshall, 2005:51; Jackson & Panyan, 2002:31). Die oorsaak hiervan is waarskynlik in diepliggende waardes en oortuigings gesetel.

Dit is welbekend dat daar 'n sterk straffkultuur in baie Suid-Afrikaanse skole heers (Ferreira, 2008:68; Lessing & Dreyer, 2007:121; Mabeda & Prinsloo, 2000:35); hoewel navorsing toon dat die onoordeelkundige gebruik van straf die voorkoms en intensiteit van gedragsprobleme juis mag vererger (Cameron & Sheppard, 2006:15; Safran & Oswald, 2003:361). Daarom is dit belangrik om ook die effektiewe gebruik van beloning of versterking as strategie vir die aanmoediging van positiewe gedrag te ondersoek.

Hoewel daar bronne is wat beweer dat ekstrasieke motivering (soos die beloning van positiewe gedrag) die ontwikkeling van intrinsieke motivering mag beperk (Deci, Koestner & Ryan, 1999), ontvang die oordeelkundige gebruik daarvan reeds dekadeslank sterk navorsingsteun (Maag, 2004:13-15; Lauridsen, 1978). Al die skole wat aan hierdie studie deelgeneem het, poog tans dan ook om die gebruik van deurlopende beloning in hul dissiplinêre programme te inkorporeer.

Die doel van die ondersoek waarop hierdie artikel gebaseer is, was driedelig, naamlik:

- om navorsingsbevindinge wat op die uitwerking van ekstrasieke motivering betrekking het op die ontwikkeling van intrinsieke motivering kortliks te ondersoek;
- om vas te stel waarom dissiplinêre programme van deelnemende skole, waarin beloning of versterking gebruik word, nie méer effektief is om leerdergedrag positief te beïnvloed nie; sowel as
- om die rol wat onderwysers en leerders se persoonlike waardes in hierdie verband speel, te ondersoek.

Die navorsingsontwerp en -metodologie moes die outeur (eerste) dan ook in staat stel om die voorgenoemde doelstellinge te bereik.

2. Navorsingsontwerp en -metodologie

2.1 Teoretiese perspektief

Hierdie studie is vanuit die teoretiese raamwerk van kwalitatiewe en interpretiewe navorsing benader. Hiervolgens word kennis gekonstrueer uit die wyse waarop mense hul optrede interpreteer, definieer en rasionaliseer. Daarom is interpretiewe navorsing 'n gemeenskaplike proses, wat beïnvloed word deur, en in interaksie is met, die sosiale omgewing waarin die

navorsing plaasvind (Henning, 2004:20; McMillan & Schumacher, 2001:395; Carr & Kemmis, 1986:86-101). Vir hierdie studie, wat fokus op onderwysers en leerders se siening van beloning en die effek van hul persoonlike waardes in hierdie verband, blyk die interpretiewe benadering dus juis geskik te wees.

2.2 Oriënterende opmerking

Die navorsing waarop hierdie artikel gebaseer is, val in twee fases uiteen. Die eerste fase behels 'n gevallestudie van die dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant* (*skuilnaam), 'n spesiale skool (*cf.* Subafd. 2.3). Voorlopige bevindinge uit die gevallestudie toon dat persoonlike en gemeenskaplike waardes 'n definitiewe uitwerking het op die wyse waarop dissiplinêre besluite geneem word. Die vraag het ontstaan: is dit slegs by hierdie skool waar waardes so 'n ingrypende rol speel? Tydens die tweede fase van die ondersoek is bevindinge uit die gevallestudie getrianguleer, deur dit met die reaksies, persepsies en optredes van verskillende ander groepe rolspelers te vergelyk (*cf.* Subafd. 2.4).

2.3 Die eerste fase: 'n gevallestudie

Die dissiplinêre program van die Hoërskool Aan-die-Rant is tydens die eerste fase in diepte bestudeer. Dié program is 'n voorbeeld van 'n goedgestruktureerde program wat vanaf die voorskoolse- en grondslagfase tot en met graad twaalf gebruik word. Aan-die-Rant is 'n parallelmediumskool. Hoewel die leerders van die skool 'n veelrassige en veeltalige groep is, is die oorgrote meerderheid onderwysers Afrikaanssprekend.

Die outeur (eerste) het oor 'n tydperk van 18 maande 'n totaal van tien fokusgroeponderhoude met verskillende groeperinge van personeel en leerders van die skool gevoer. In aansluiting daarby is ook meer as 21 individuele onderhoude met geselekteerde lede van die personeel en leerders gebruik om vas te stel hoe verskillende rolspelers die skool se dissiplinêre program ervaar. Laastens het persoonlike waarneming (onder andere van klasse, saalbyeenkomste en klaswisseling); sowel as die analise van dokumentasie (onder andere die skool se gedragskode, notules van tug- en dissiplinêre verhore en briewe aan ouers), gedien om aanvullende inligting te verskaf.

Bevindinge uit die gevallestudie toon 'n opvallende konflik tussen waardes wat deur leerders of onderwysers se optrede geïmpliseer word, en die waardes wat deur die skool se dissiplinêre program verteenwoordig word. So, byvoorbeeld, is 'n basiese doel van die program om te fokus op positiewe gedrag en dit ook aan te moedig deur leerders daarvoor te be-

loon. Tog is bevind dat die meerderheid onderwysers verkies om straf, eerder as beloning, tydens dissiplinêre prosesse te gebruik. Verskeie onderwysers stel dit pertinent dat hulle ‘nie daarin glo’ om leerders te beloon vir ‘wat hulle in elk geval moet doen’ nie. Daar is dus afgelei dat die dissiplinêre keuses wat deur onderwysers uitgeoefen word, deur hul persoonlike waardes en oortuigings beïnvloed word.

Die vraag het ontstaan: kom dié tendense slegs by die Hoërskool Aan-die-Rant voor? Tydens die tweede fase van die studie is geleentheid geskep om bevindinge uit die gevallestudie met die reaksies en persepsies van verskeie ander groepe rolspelers te vergelyk.

2.4 Die tweede fase: triangulering van voorlopige bevindinge

As dosent aan ’n universiteit het die outeur (eerste) ruim geleentheid gehad om met verskeie groepe en individue wat by die onderwys betrokke is in gesprek te tree.

Die primêre doelstelling vir elk van die volgende gesprekke was uiteenlopend, maar tydens elke geleentheid het die outeur (eerste) daarna gestrewe om ook sensitief te luister en reflekerend te besin oor uitsprake, vrae of opmerkings wat na persoonlike waardes en oortuigings verwys (Dick, 2002:159; Zuber-Skerritt, 2001:114; Carr & Kemmis, 1986:186); sodat bevindinge uit die gevallestudie met bevindinge uit ’n omvattende reeks gesprekke getrianguleer kon word. Aktiwiteite in hierdie verband sluit die volgende in:

- Individuele onderhoude is met vyf skoolhoofde in die hoofstroom van onderwys; vyf praktiserende hoofstroomonderwysers; asook met geselekteerde leerders in hoofstroomskole gevoer.
- Tydens die aanbieding van ’n module wat oor gedragsprobleme in die grondslagfase handel, het 46 voorgraadse studente ’n werksopdrag ingehandig waarin hulle reflekerend moes besin oor hul persoonlike filosofie ten opsigte van gedragsbestuur.
- ’n Werkswinkel wat oor die hantering van dissiplinêre probleme in die klaskamer handel het, is aan ’n groep finalejaar onderwysstudente aangebied.
- Tydens ’n jaarvergadering van Die Belangegroep van Sielkundiges en Maatskaplike Werkers in Vrystaatse Skole, is ’n interaktiewe werksessie, met die titel “*School discipline and professional intervention*”, aangebied.

Deelnemers aan die bogenoemde geleentheid het verskeie taal- en rasse-groepe; asook verskillende ouderdomsgroepe en beroepe (leerders vanaf graad sewe tot twaalf; voorgraadse studente tot senior onderwysers, asook maatskaplike werkers en sielkundiges) verteenwoordig.

2.5 Analisering van data

Die voorgenoemde onderhoude en gesprekke is, met toestemming van deelnemers, op oudioband vasgelê, en daarna so gou moontlik getranskribeer. Transkripsies is in kort betekenishoudende eenhede verdeel, waarna die eenhede volgens tematiese kategorieë en sub-kategorieë wat voorgekom het, gekodeer is (Miles & Huberman, 1994:55-57, 69-72; Krueger & Casey, 2000:125-141).

Vir die doeleindes van hierdie artikel word slegs bevindinge wat met die gebruik van beloning verband hou, gerapporteer.

3. Begripsverheldering

3.1 Waardes en oortuigings

Wanneer gepoog word om konsepte soos waardes, norme en oortuigings te ondersoek, is dit gou duidelik dat daar in die literatuur geen eenstemmigheid ten opsigte van interpretasie en definiëring is nie. In hierdie studie word aanvaar dat waardes beskryf kan word as dit (gedrag, besittings, oortuigings) waarna 'n gemeenskap of individu streef; wat vir daardie persone sinvol en waardevol is (Coetzee, 2005:1). Waardes beklee 'n meer sentrale of dieperliggende plek as houdings en oortuigings – houdings en oortuigings word gebaseer op reeds-bestaande waardes (Van der Walt, 1994:7; Lindzey & Aronson, 1985:674). Daarby is dit belangrik om te beklemtoon dat waardes deur 'n spesifieke lewens- en wêreldbeskouing gerig word, en dat sodanige beskouing altyd binne 'n godsdienstige konteks gesetel is. Vir die Christen word waardes dus deur 'n lewens- en wêreldbeskouing wat op die Bybel gegrond is bepaal. Wat in hierdie studie van belang is, is dat mense (ook onderwysers) se waardes en oortuigings bepaal hoe hulle dinge interpreteer en evalueer (Butroyd, 1997:3; Manstead, 1997:245); en dat dit hul besluitneming en optrede bepaal.

Dit is egter nie slegs waardes van individue wat 'n rol speel nie. Navorsers beskryf die wyse waarop 'n diepgewortelde waardesisteem die denke en besluitneming in 'n totale sisteem soos 'n skool, mag beïnvloed (Abbate-Vaughn, 2004:229). Die problematiek wat ontstaan wanneer individuele onderwysers se waardes in botsing met die kultuur van die skool is, of wanneer daar gepoog word om 'n program te implementeer waarvan die onderliggende waardes nie deur die waardes van die skool ondersteun word nie, is reeds dekadeslank die fokus van internasionale navorsingsaandag (Abbate-Vaughn, 2004:229; Delamont, 1976:60).

Suid-Afrikaanse onderwysleiers beklemtoon tans waardes soos menswaardigheid en respek, ook tydens dissiplinêre prosesse (DoE, 2000:9). Die

implementering daarvan verteenwoordig egter 'n paradigmaskuif – 'n skuif weg van dwang en reaktiewe negatiewe gevolge vir ontoepaslike gedrag, na 'n meer pro-aktiewe en positiewe benadering. Uit die huidige navorsing is dit duidelik dat baie onderwysers tans nie gemaklik met dié nuwe paradigma is nie.

Die verband tussen waardes en gedrag, tussen die oortuigings van onderwysers en leerders en hul optrede in die skoolsituasie, is die fokus van hierdie artikel. Daar word veral gekyk na die waardes wat betrekking het op die gebruik van beloning, soos uit die bevindinge van die ondersoek geblyk het.

3.2 Versterking, beloning en motivering

Outeurs wat vanuit die behavioristiese perspektief skryf, ondersteun die gebruik van beloning om positiewe gedrag aan te moedig en vas te lê (Mitchem, 2005:189), en vind dat beloning, eerder as straf, tot positiewe optrede mag lei (Mwamwenda, 2004:179). Dit word beklemtoon dat goeie gedrag wat geïgnoreer word mag afneem; dat mense dikwels 'n rede nodig het om positief te handel (Witt, VanDerHeyden & Gilbertson, 2004:5).

'n Bybels-gefundeerde siening van die mens kan egter nie met die sosiale determinisme van die klassieke behaviorisme versoen word nie. In Skinner (1971) se invloedryke boek, *Beyond freedom and dignity*, ontgin hy die wyse waarop mense gekondisioneer word en beweer hy dat die mens in die laaste instansie slegs 'n produk van kondisionering is. Volgens hom kan die gemeenskap positiewe stimuli aanwend om 'n positiewe wêreld te skep (Schaeffer, 1976:228-229). Skinner ontken dus Bybelse konsepte soos, *inter alia*, die realiteit van God se genade, die vryheid van keuse (in gehoorsaamheid) of die waarde van die individu.

Beteken dit dus dat Christen-onderwysers nie behavioristiese beginsels behoort te gebruik nie? Anders gestel: is die groot hoeveelheid navorsing vanuit die behaviorisme enigszins vir Christen-onderwysers relevant? Dit moet duidelik gestel word dat konsepte soos die gebruik van beloning en straf om gedrag te bepaal, nie die alleen-eiendom van die behavioriste is nie. Intendeel, die belofte van beide straf en beloning is 'n tydllose Bybelse tema wat vanaf Genesis tot Openbaring beskryf word.

Moderne eksponente vanuit die behaviorisme beweeg dan ook weg van die deterministiese en meganiese gebruik van beloning en beklemtoon dat dit met verantwoordelikheid en omsigtigheid en in 'n atmosfeer van menswaardigheid en aanvaarding, gebruik behoort te word (Lerner, 2006:532-533; Phelps, 2004:340). Dáármee kan elke Christen-onderwyser identifiseer.

Dit moet in gedagte gehou word dat 'beloning' en 'versterking' nie noodwendig sinonieme is nie; slegs wanneer 'n beloning positiewe gedrag aanmoedig is dit effektief en kan dit as versterking dien (Phelps, 2004:340). In hierdie artikel word die term 'beloning' gebruik, omdat dit die term is waarna daar in al die deelnemende skole se dissiplinêre programme verwys word. Tensy anders aangedui, is die veronderstelling egter dat dit verwys na die weldeurdagte gebruik van beloning, wat dus ook tot die versterking van positiewe gedrag lei.

Dit word dus allerweë aanvaar dat beloning gebruik mag word om gedrag te beïnvloed – indien 'n toepaslike beloning gegee word terwyl of kort nadat iemand op 'n sekere wyse opgetree het, verbeter die kans dat daardie gedrag herhaal sal word (Shaffer, 1999:216-217). Dié beginsel het daartoe bygedra dat beloning reeds dekadeslank wyd in die bestuur van gedrag van persone van alle ouderdomme gebruik word.

Tog ondersteun nie alle bronne dié behavioristiese perspektief nie. Sentraal tot die debat is die vraag of eksterne belonings die ontwikkeling van intrinsieke motivering mag benadeel; dat dit dus ekstrinsieke motiverings-oriëntering mag bevorder (Davis, Winsler & Middleton, 2006:212; Jensen, 1998:269-272). Deci *et al.* (1999:627) rapporteer byvoorbeeld bevindinge dat sekere tipes beloning negatief op die ontwikkeling van intrinsieke motivering mag inwerk, veral wanneer proefpersone met interessante take besig is (Deci *et al.*, 1999:631). Daar word verder beweer dat die gebruik van beloning die ontwikkeling van kreatiwiteit en hoër-orde denkvaardighede mag beperk (Jensen, 1998:269).

Wanneer drie verskillende meta-analises, wat op die verband tussen eksterne motivering en die ontwikkeling of behoud van intrinsieke motivering betrekking het, bestudeer word, is dit duidelik dat daar steeds meningsverskille in hierdie verband bestaan (Deci *et al.*, 1999; Eisenberger & Cameron, 1996; Cameron & Pierce, 1994). Dit val nie binne die reikwydte van hierdie artikel om uitsluitel ten opsigte van dié vraagstukke te vind nie, maar dit is belangrik om kennis van die volgende te neem:

- Die primêre navorsing wat 'n afname van intrinsieke motivering vind, indien belonings gegee word, fokus op proefpersone wat reeds voor die aanvang van die studies intrinsieke motivering vir die eksperimentele take ervaar het, en waar interessante take afgehandel moes word (Deci *et al.*, 1999:631). Dit mag dus nie sondermeer van toepassing gemaak word in die klaskamer, waar leerders soms ongemotiveerd is of die werk oninteressant vind nie.

- Dit is nie slegs opvoedkundiges wat soms die onderskeid tussen beloning en versterking uit die oog verloor nie. Die navorsing in hierdie verband is dikwels uiters tegnies, en 'n onderskeid tussen beloning en versterking word slegs in sommige studies getref.
- Daar is slegs in sommige studies tussen verskillende tipes beloning (byvoorbeeld verbale of tasbare beloning, asook beloning wat verband hou met die vlak van prestasie of slegs vir voltooiing van 'n taak) (Deci *et al.*, 1999:627; Cameron & Pierce, 1994:394) onderskei. Bevindinge vir elke tipe beloning verskil, en bevindinge vir dieselfde tipe beloning is in sommige gevalle teenstrydig (Deci *et al.*, 1999:628; Cameron & Pierce 1994:395) – 'n feit wat nie eerlik deur alle bronne rapporteer word nie (Jensen, 1998:269; Kohn, 1995).
- Tydens 'n studie wat spesifiek op die klaskamer fokus, is bevind dat beloning bygedra het tot die toename en behoud van intrinsieke motivering ten opsigte van taakgerigte gedrag (Workman & Williams, 1980, in Cameron & Pierce, 1994:394).
- Ander bronne (Morisoli & McLaughlin, 2004:103) is van mening dat die gebruik van versterking juis mag bydra tot die ontwikkeling van intrinsieke motivering.

In die lig van die voorafgaande, stem die outeurs saam met toonaangewende opvoedkundiges soos Lerner (2006:532-533) en Rogers (1997:58-59), wat beide aanbeveel dat beloning in die skool met vrug gebruik mag word, veral wanneer terselfdertyd gepoog word om leerders na die ervaring van selfbegrip, sukses en intrinsieke motivering te begelei.

Die dissiplinêre programme van al die skole wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, maak daarvoor voorsiening dat positiewe leerdergedrag aangemoedig behoort te word deur dit te beloon. Daarom word in die volgende bespreking gefokus op wyses waarop sodanige beloning tans gebruik word, asook op persoonlike en gemeenskaplike waardes wat in dié verband 'n rol speel.

4. Bevindinge: persoonlike waardes en die gebruik van beloning

Positive reinforcement is the most powerful and effective method for increasing or maintaining appropriate behavior (Maag, 2004:238).

4.1 Inleidende oriëntering

'n Belangrike aspek van die dissiplinêre programme van skole wat tydens hierdie ondersoek genader is, is die bepaling dat sekere tipes positiewe leerdergedrag beloon behoort te word deur die toekenning van byvoorbeeld merietes of bonuspunte (wat verwys na punte vir goeie gedrag, en

geen invloed op akademiese prestasie het nie). Leerders wat die nodige aantal merietes ontvang het, word op 'n voorafvasgestelde wyse beloon, byvoorbeeld wanneer hulle tydens saalbyeenkomste op die verhoog gelukkig word en 'n klein item van die snoepwinkel ontvang.

Skoolhoofde beskryf die doel van so 'n beloningstelsel as 'n wyse waarop die skool erkenning gee aan daardie leerders wat positief optree, asook om ander ('moeilike') leerders aan te moedig tot goeie gedrag. 'n Adjunkhoof van die Hoërskool Aan-die-Rant het dit so gestel:

Wat vir my lekker is van die hele ding – dis positief – ons fokus op die positiewe.

Uit die bevindinge van die huidige ondersoek, blyk dit egter dat die gebruik van beloning nie deurgaans aan die verwagtinge van programontwikkelaars voldoen nie; dat dit dikwels nie die gewenste uitwerking op die gedrag van die ongemotiveerde of moeilike leerders het nie. Die vraag kan dus gestel word: waarom is hierdie programme nie méér effektief om positiewe optrede aan te moedig nie?

Uit die navorsing wat vir hierdie artikel onderneem is, blyk dit dat skole sekere kardinale beginsels, wat daartoe mag bydra dat die gebruik van beloning 'n kragtige uitwerking op leerdergedrag mag hê, ignoreer. Bevindinge toon dat 'n belangrike oorsaak hiervan geleë mag wees in 'n waardekonflik, wat ontstaan wanneer die waardes wat deur 'n dissiplinêre program verteenwoordig word, in konflik is met die persoonlike waardes van sommige onderwysers en leerders. Wanneer rigtinggewende waardes van rolspelers nie pertinent in ag geneem word nie, mag dit dus 'n kardinale verskil maak aan die wyse waarop beloning in skole gebruik word, en mag daar op verskeie vlakke weerstand teen so 'n program ontstaan.

Sommige beginsels, wat belangrik is vir die effektiwiteit van 'n beloningstelsel, word vervolgens bespreek en, waar relevant, toegelig deur kwalitatiewe data uit die huidige studie. Daar word veral op die rol wat persoonlike waardes in hierdie verband mag speel, gefokus.

4.2 Onderwyserwaardes ten opsigte van die gebruik van beloning

'n Opvallende tendens wat tydens die ondersoek geïdentifiseer is, is dat baie van die deelnemende onderwysers nie daarmee gemaklik is dat leerders vir positiewe gedrag beloon behoort te word nie. Inteendeel, die data toon onomwonde dat die meerderheid deelnemers (ook skoolhoofde, maatskaplike werkers, onderwysstudente en selfs leerders) glo dat straf, eerder as beloning, gebruik behoort te word in die handhawing van skooldissipline.

Dié standpunt is soos volg gemotiveer:

Niemand in die groot lewe daarbuite gaan vir hom 'n lekkertjie gee, omdat hy betyds kom of netjies aantrek of sy werk reg doen nie – dis net doodgewone ordentlikheid – ons kinders moet leer om dit net te doen.

Die aanhaling hierbo illustreer die dissonansie tussen die waardes wat deur die dissiplinêre program geïmpliseer word (positiewe gedrag word aangemoedig deur dit te beloon), en die persoonlike waardes van sommige onderwysers. Dit is ook interessant dat sommige deelnemers hier ander waardes uitspreek as byvoorbeeld onderwysers in die VSA, waar die toekenning van beloning meer dikwels as enige ander dissiplinêre strategie deur beginner-onderwysers gebruik word (Witzel & Mercer, 2003:89).

'n Beswaar wat dikwels tydens onderhoude deur onderwysers geopper is, is die kommer dat die gebruik van ekstrasieke motiveerders 'n negatiewe uitwerking op die ontwikkeling van 'n gesonde intrinsieke motivering mag hê.

'n Laerskoolonderwyser het sy besware so verwoord:

As ek 'n kind leer om te werk vir belonings ... wat van morele waardes ... wat van sy eie verantwoordelikheid en sy eie sin vir wat reg is?

Soos vroeër in hierdie artikel getoon, word ook in die literatuur verskillende opsigte van dié vraagstuk gevind (*cf.* Subafd. 3.2). Dit moet dus beklemtoon word dat navorsing in hierdie verband, wat spesifiek op gedrag in skole gerig is, positiewe uitkomstes rapporteer, indien beloning op weldeurdagte wyse aangewend word; en dat toonaangewende bronne die omsigtige gebruik daarvan aanbeveel (Lerner, 2006:532-533; Rogers, 1997:58-59).

In die huidige studie was dit ook belangrik om vas te stel wát onderwysers as 'beloning' beskou. Die meerderheid van deelnemers tref 'n onderskeid tussen beloning wat leerders ontvang vir 'harde werk', in die vorm van goeie toets- of eksamenuitslae, en beloning wat toegeken word vir goeie gedrag. Deelnemende onderwysers is positief oor toekenning van goeie punte of simbole, sertifikate of rapporte. Sommige deelnemers glo egter nie dat goeie gedrag, byvoorbeeld indien leerders getrou huiswerk doen, beloon behoort te word nie. Die volgende interessante diskrepansie ontstaan dus: leerders wat goeie toets- en eksamenuitslae kry, word met goeie punte beloon 'want hulle het daarvoor gewerk'; maar leerders wat gereeld huiswerk doen, behoort nie daarvoor beloon te word nie, 'want dis mos hoekom hulle hier is, om ... hulle werk te doen'.

Die waarde wat in die voorafgaande perspektief 'n rol speel, is dat positiewe optrede in die skool (soos om reëls te gehoorsaam of huiswerk te

doen), na goeie punte behoort te lei; en dat daardie punte dan hul uiteindelijke beloning is. Hiervolgens word beloning dus as die **resultaat** van gedrag gesien; en nie as 'n **strategie** wat gebruik kan word om positiewe optrede aan te moedig of vas te lê nie. Dit mag wees dat dié persepsie van kardinale belang is wanneer gepoog word om onderwysers se weerstand teen die gebruik van beloning te begryp.

Deelnemers aan hierdie studie spreek geen kritiek uit teenoor die gebruik van byvoorbeeld positiewe verbale kommentaar as beloning nie – die weerstand wat geïdentifiseer is, hou verband met die feit dat beloning sistematies toegeken word vir dit wat onderwysers daagliks van leerders verwag. Hierdie weerstand is ook in ander studies geïdentifiseer (Houchins, Jolivette, Wessendorf, McGlynn & Nelson, 2005:391; Safran & Oswald, 2003:364).

Gresham (2004:10) rapporteer dat onderwysers dikwels geen waarde heg aan voorgeskrewe strategieë vir gedragsbestuur nie, omdat hulle dit as tydrowend en onprakties beskou. Dit is ook die ervaring van baie onderwysers wat aan die huidige studie deelgeneem het. Tydens fokusgroeponderhoude is meermale beweer dat die administrasie van die beloningsprogram te tydrowend is, en dat dit inbreuk maak op beskikbare onderrigtyd.

Die volgende opmerking is tiperend van dié persepsie:

Ek kan óf skoolhou óf poliesman speel, ek kan nie altwee doen nie.

Die realiteit is egter dat dieselfde onderwysers gereeld (sover vasgestel kon word, in byna elke periode) strafpunte aanteken wanneer hulle glo dat leerders negatief optree. Dit mag dus wees dat die weerstand wat gebied word, voortvloei uit 'n negatiwiteit ten opsigte van die gedagte dat leerders beloon behoort te word, en nie noodwendig as gevolg van die tydrowende aard van die administrasie van bonuspunte nie.

Die dilemma wat uit die huidige studie blyk, is egter dat persoonlike en gemeenskaplike waardes van onderwysers veroorsaak dat 'n stelsel van beloning van meet af aan nie konsekwent en op die korrekte wyse toegepas word nie. Onderwysers glo dat hulle tyd moet spandeer aan iets 'wat in elk geval nie werk nie'. Die moontlikheid dat die sosiale geldigheid van so 'n program sal verhoog indien onderwysers die voordele daarvan ervaar, blyk dus beperk te wees. Slegs wanneer die voorgenoemde waardes en persepsies van onderwysers op empatiese wyse gekonfronteer word, behoort dissiplinêre programme wat nie-tradisionele vereistes aan onderwysers stel, met 'n mate van sukses geïmplementeer te word.

Die persepsies wat deur die voorafgaande bevindinge verteenwoordig word, is deur individue in elk van die groepe rolspelers met wie die outeur (eerste) rondom die gebruik van beloning in gesprek getree het, bevestig (cf. Subafds. 2.2 & 2.3). Tydens dié gesprekke was daar telkens persone wat negatief gereageer het teenoor die gedagte dat beloning gebruik kan word om positiewe gedrag aan te moedig; en is dit dikwels as ‘omkoperij’ beskryf.

4.3 Beloning versus omkoperij

Anders as Suid-Afrikaanse onderwysers, gebruik sommige van hul Amerikaanse kollegas ’n wye reeks belonings in die klaskamer. Volgens ’n retrospektiewe studie van Davis *et al.* (2006:214), rapporteer voorgraadse studente in die VSA dat 70% van hulle laerskoolonderwysers akademiese prestasie met lekkers beloon het, 49% ekstra vrye tyd gegee het, 49% klaspartytjies gereël het en 2% kinders met geld beloon het. Ook ander bronne beskryf die gebruik van tasbare beloning tydens gedragsbestuur (Rockwell, 1993:29; Lauridsen, 1978:28, 30). Moderne bronne lê egter meer klem op ander tipes beloning, onder andere positiewe terugvoer, positiewe briewe wat huis toe gestuur word, of meer vrye tyd (Garrahy, Cothran & Kulinna, 2005:60; Safran & Oswald, 2003:368).

Dit is tog belangrik om te beklemtoon dat ’n onderskeid getref behoort te word tussen verskillende tipes beloning; dat daar ’n verskil is tussen beloning wat gekoppel is aan ’n definitiewe standaard wat gestel is, en beloning wat onvoorwaardelik toegeken word bloot vir deelname aan ’n aktiwiteit. Navorsers vind dat die eerste tipe motiverend mag wees, terwyl die tweede tipe wel as omkoperij ervaar mag word (Deci *et al.*, 1999:658; Cameron & Pierce, 1994:397).

Die beginsel wat hier belangrik is, is dat beloning vir spesifieke, duidelik-omskrewe optredes gebruik behoort te word, en nie bloot as middel tot manipulering nie.

4.4 Beloning ter aanmoediging van altruïsme?

In die literatuur van die behaviorisme word dit beklemtoon dat beloning gebruik mag word om duidelik omskrewe optrede sistematies aan te moedig (Lerner, 2006:532). Leerders behoort presies te weet hoe om op te tree om ’n beloning te ontvang – daar behoort geen verrassings in hierdie verband te wees nie (Stormont, Lewis & Beckner, 2005:42). Skole wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, bevind hulself dus in ’n dilemma, omdat hulle positiewe gedrag wil beloon, maar terselfdertyd nie belonings wil toeken vir ‘wat leerders in elk geval moet doen’ nie. Dié dilemma is

hanteer deur belonings vir eienskappe soos 'hulpvaardigheid', 'vriendelikheid' of 'mededeelsaamheid' toe te ken. Skoolhoofde en onderwysers het herhaaldelik verduidelik dat die waarde waarop dié keuse berus, is dat die beloning van altruïsme sodanige gedrag behoort te versterk.

Ongelukkig word dié persepsie nie deur navorsing, of deur die praktiese ervaring van die betrokke skole ondersteun nie. Shaffer (1999:528) berig dat altruïsme selde gevestig word wanneer kinders tasbare beloning vir positiewe sosiale optrede ontvang; dat, sodra die beloning gestaak word, hulle minder vir ander mag opoffer as kinders wat nooit daarvoor beloon is nie. Intendeel, altruïsme word aangemoedig wanneer 'n persoon vir wie kinders respek het, deur sensitiewe optrede of verbale aanmoediging as rolmodel optree. Indien skole dus hoop om, in die woorde van Gershoff en Bitensky (2007:235) "*are to increase children's moral internalization and to decrease their aggressive and antisocial behavior*", is beloning van iets soos byvoorbeeld 'hulpvaardigheid' beslis nie die aangewese strategie nie. 'n Poging om positiewe sosiale optrede deur beloning aan te moedig, mag selfs onverwagte negatiewe gevolge inhou. By die Hoërskool Aan-die-Rant mag leerders wat self nie fisies gestremd is nie, bonuspunte ontvang wanneer hulle hulp aan leerders in rolstoel verleen.

'n Onderwyser van hierdie skool vertel met 'n mate van ironie:

Hulle weet hulle kan punte kry as hulle met die rolstoel help ... nou is dit 'n gestry oor wie se beurt dit is om die stoel te stoot. Dit gaan partykeer net oor die punte – nie oor die kind in die stoel nie. Dan moet ek punte aftrek vir die bakleiery en punte gee vir die wat help met die rolstoel!

Die probleem wat so sprekend deur dié aanhaling geïllustreer word, is daaraan toe te skryf dat die poging van skole om altruïsme aan te moedig, nie in die Bybelse beginsel van liefde vir die naaste gefundeer is nie. Leerders probeer dus om die stelsel te manipuleer tot hul eie voordeel, sonder dat liefde of ware altruïsme enigsins 'n rol speel. Dit is slegs een voorbeeld van hoe 'n beloningstelsel wat sonder insig gebruik word, negatiewe gedrag juis mag versterk. Negatiewe gedrag word ook versterk, indien leerderwaardes nie tydens die ontwikkeling of toepassing van so 'n dissiplinêre program genoegsame erkenning ontvang nie.

4.5 Leerderwaardes versus onderwyserwaardes

Dit behoort niemand te verbaas dat leerders die geleentheid aangryp om voordeel te trek uit 'n stelsel wat nie duidelik-omskrewe gedrag nie, maar eerder persoonlike eienskappe beloon. Die waardes van sommige leerders wat by hierdie ondersoek betrek is, word deur die volgende aanhalings uit 'n onderhoud met 'n graad 11-dogter, wat gereeld belonings vir positiewe gedrag ontvang, geïllustreer.

Sy verduidelik haar sukses soos volg:

I just love competition ... I think that is why I am doing well with this behaviour programme. I have learned to make the system work for me. It is actually quite easy to manipulate things so that you get what you want.

Op 'n vraag of sy die gedrag wat beloon word, ook in ander situasies, byvoorbeeld by haar ouerhuis utoeleef, spreek haar antwoord boekdele:

No, not really ... maybe when it suits me ... this sounds terrible ... [laughs shyly] ... but I do not think I have made it my own ... it is just the way it works here at school.

Die volgende insident, wat deur 'n senior onderwyser beskryf is, dien om dieselfde tendens te illustreer:

Ek was besig om apparaat aan te dra ... teen die muur het 'n paar seuns in die son gesit. Toe ek hulle vra om te help, wou hulle weet: "Kry ons punte daarvoor?" Ek het my bloedig vererg ... ek het gevoel, as hulle nie wil help net omdat ek hulle nodig het nie, moet hulle dit los ... dit pla my dat ons kinders nou wil punte hê vir elke lieue ding.

Dit blyk dus dat veral adolessente leerders mag poog om 'n sisteem wat eienskappe soos 'hulpvaardigheid' beloon, tot hul eie voordeel te manipuleer. Onderwysers behoort nie aanstoot te neem wanneer leerders die waardes wat deur so 'n program verteenwoordig word, internaliseer en hul optrede daarvolgens rig nie. Dié negatiewe resultate behoort egter nie toegeskryf te word aan die beloningstelsel as sulks nie, maar aan die onwetenskaplike toepassing daarvan.

Leerders rapporteer dat hulle 'beoordeel en veroordeel' voel wanneer daar van hulle verwag word om punte te verdien 'vir wie hulle is'. Veral ouer adolessente praat met intense wrewel van hierdie sisteem, en beweer dat dit hul gedrag óf geensins, óf slegs negatief beïnvloed.

'n Kontrasterende en meer positiewe gesindheid blyk uit die veelseggende reaksie van 'n ander leerder, soos deur 'n jong onderwyser beskryf:

Kind het my gehelp om my klas op te ruim. Toe ons klaar was, het ek belowe om vir hom bonuspunte te gee. Hy het vinnig geantwoord: "I do not want points ma'am ... *I did not do it for the points, I did it for you.*"

Hierdie leerder, wat bloot vir 'n geliefde onderwyser 'n guns wou doen, is byna die geleentheid ontsê, omdat die skool se dissiplinêre program bepaal dat elke optrede wat as 'hulpvaardig' geïnterpreteer kan word, met punte beloon behoort te word. Die waarde van die leerder (ek doen graag iets vir 'n onderwyser van wie ek hou) kon dus kwalik binne die waardes van die program, waar positiewe optrede met bonuspunte 'betaal' moet word, uitdrukking vind.

'n Nuwe tendens wat tans ook in Suid-Afrika veld wen, is om skoolstudies programme te implementeer wat gesonde leerderwaardes behoort te ontwikkel (De Klerk, 2005; Rens, Van der Walt & Vreken, 2005; Carl & De Klerk, 2001). Dit moet duidelik gestel word dat waarde-opvoeding, verwyderd van 'n stewige Christelik-reformatoriese fundering, spesifieke uitdagings aan die Christen-onderwyser en leerder bied; en dat die sogenaamde universele waardes (Macedo, 1995) met versigtige diskresie vanuit 'n Bybelse perspektief beoordeel behoort te word (vergelyk byvoorbeeld die maatskaplike bydrae van Hindu-gebaseerde waarde-opvoeding, soos in Arweck, Nesbitt & Jackson, 2005). Hoewel programme vir waarde-opvoeding wel, binne perke, 'n sinvolle bydrae tot burgerskap en karakterontwikkeling mag bied (Gates, 2006), kan nie sonder meer aanvaar word dat dit tot die ontwikkeling van '*virtuous people*' en verminderde dissiplinêre probleme sal lei nie (De Klerk, 2005). Binne die konteks van hierdie artikel moet dit slegs gestel word dat die geïdentifiseerde leerderwaardes, wat die effek van beloning op gedragsbestuur beïnvloed, nie noodwendig negatief is nie. Die problematiek hierbo beskryf ontstaan slegs omdat programontwikkelaars aannames oor leerders se waardes ten opsigte van beloning maak, sonder om hulle op outentieke wyse by dissiplinêre prosesse te betrek.

4.6 Beloning versus versterking

'n Belangrike beginsel waarop die gebruik van beloning tydens gedragsbestuur berus, is dat beloning en versterking nie noodwendig sinonieme is nie; slegs wanneer 'n beloning positiewe gedrag aanmoedig is dit effektief en kan dit as versterking dien (Maag, 2004:66; Phelps, 2004: 340). Tydens die huidige studie was dit opvallend dat die betrokke programme vir gedragsbestuur bloot verskillende belonings toeken, sonder dat daar vasgestel is of die belangrikste rolspelers in hierdie verband, die leerders, dié belonings waardevol genoeg vind om hul gedrag daardeur te laat beïnvloed. Uit die bevindinge blyk dit duidelik dat nie alle leerders die belonings wat deur personeel daargestel is, positief ervaar nie; en dat dit dus nie as versterking dien nie.

'n Groepie adolessente het met pittige humor vertel hoe hulle hul onderwysers wat hulle wil beloon ontduik (*dodge*), sodat hulle tog net nie op die verhoog hoef te gaan staan omdat hulle 'soet' is nie ... hulle is daarvan oortuig dat hulle die "skande nooit sal oorleef nie". 'n Graad 11-leerder het verduidelik hoe hy sorgvuldig boekhou van sy punte. Wanneer hy voel dat sy positiewe punte te veel word, "moet hy eers iets negatief doen om dit af te bring". Hy glo dat sy maats hom 'n '*geek*' of 'n '*nerd*' sal noem, indien hy op die verhoog moet verskyn en 'n lekkertjie ontvang 'vir soetwees'.

Die voorgenoemde aanhalings toon hoe die blote daarstelling van belonings nie noodwendig positiewe gedrag versterk nie, en dat dit somtyds juis negatiewe gedrag mag aanmoedig. Die ironie is dat personeel van die

betrokke skole baie moeite en tyd aan 'n stelsel van sistematiese beloning spandeer, terwyl die waardes van sekere groepe leerders nie tydens die proses in ag geneem is nie.

Dit blyk dus dat 'n dissiplinêre stelsel wat beloning inkorporeer, op twee vlakke problematies mag wees: bonuspunte dien nie tot versterking van al die leerders se gedrag nie; en nie alle onderwysers glo daarin om bonuspunte toe te ken nie.

5. Slotperspektief

In hierdie artikel is op die uitwerking van die waardes van onderwysers en leerders, wat met die gebruik van beloning in die dissiplinêre programme van geselekteerde skole verband hou gefokus. Hoewel deelnemende skole die gebruik van beloning as 'n belangrike faset van gedragsbestuur beskryf, blyk dit dat dit nie 'n genoegsame effek op leerdergedrag het nie. Een van die redes waarom hierdie programme nie met groter sukses in skole toegepas word nie, mag wees dat empiries-begronde beginsels vir positiewe versterking nie na wense gebruik word nie. Verder blyk dit dat die konflik tussen onderwysers se persoonlike waardes, en waardes wat deur die gebruik van beloning geïmpliseer word, die dissiplinêre keuses van onderwysers direk beïnvloed. 'n Ander belangrike bevinding hou met die problematiek wat ontstaan verband, indien leerderwaardes nie tydens dissiplinêre prosesse in ag geneem word nie; en dat sekere tipes beloning selfs negatiewe leerdergedrag mag veroorsaak.

Indien 'n skool poog om 'n dissiplinêre program waarvan die waardes in botsing is met die waardesisteam van die meerderheid van personeel en/of leerders te gebruik, is die proses tot frustrasie vir alle betrokkenes gedoem. Wanneer programme vir gedragsbestuur ontwikkel word is dit dus essensieel dat nie slegs kognitiewe en praktiese faktore nie, maar ook waardes en oortuigings van alle rolspelers in ag geneem word. Slegs op hierdie wyse sal die sinvolle en effektiewe gebruik van positiewe versterking in skole bevorder kan word.

Bibliografie

- ABBATE-VAUGHN, J. 2004. The things they carry: ideology in an urban teacher professional community. *Urban review*, 36(4):227-249.
- ALMOG, O. 2005. Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupils with special needs. *Proceeds of the International Special Education Conference*. August. Glasgow, Scotland. <http://www.isec2005.org.uk> Toegang: 15 June, 15.
- ARWECK, E., NESBITT, E. & JACKSON, R. 2005. Educating the next generation in universal values? Hindu-related new religious movements and values education in the common school. *Scriptura*, 89:328-337.

- BAMBARA, L.M. 2005. Evolution of positive behavior support. In: Bambara, L.M. & Kern, L. (Eds.). *Individualized supports for students with problem behaviours*. London: Guilford. p. 1-21.
- BUTROYD, B. 1997. Are the values of secondary school teachers really in decline? *Educational review*, 49(3). <http://web9.epnet.com/citation> Toegang: 2006, Mei, 17 2006.
- CAMERON, J. & PIERCE, W.D. 1994. Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of educational research*, 64(3):363-423. <http://links.jstor.org> Toegang: 2006, Oktober, 14.
- CAMERON, M. & SHEPPARD, S.M. 2006. School discipline and social work practice: application of research and theory to intervention. *Children and schools*, 28(1):15-22.
- CARL, A.E. & DE KLERK, J. 2001. Waardeopvoeding in 'n jong demokrasie en Kurrikulum 2005: panasee of mynveld? *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 41(1):21-41.
- CARR, W. & KEMMIS, S. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- COETZEE, D. 2005. Ethics, principles, values and education in transforming South Africa. Unpublished PGDE notes. Bloemfontein: University of the Free State.
- CRONE, D.A. & HORNER, R.H. 2003. *Building positive behavior support systems in schools: functional behavior assessment*. New York: Guilford.
- DAVIS, K.D., WINSLER, A. & MIDDLETON, M. 2006. Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: relations with achievement and motivation in college. *Journal of genetic psychology*, 167(2):211-220.
- DE KLERK, J. 2005. Karakteropvoeding in Suid-Afrikaanse skole. *Koers*, 70(2):169-188.
- DE KLERK, J. & RENS, J. 2003. The role of values in school discipline. *Koers*, 68(4):353-371.
- DECI, E.L., KOESTNER, R. & RYAN, R.M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6):627-668.
- DELAMONT, S. 1976. *Interaction in the classroom*. 2nd ed. London: Methuen.
- DICK, B. 2002. Postgraduate programs using action research. *The learning organization*, 9(4):159-170. <http://www.emeraldinsight.com/0960-6474.htm> Toegang: 2006, Oktober, 20.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2000. *Alternatives to corporal punishment: a practical guide for educators to develop and maintain a culture of discipline, dignity and respect in the classroom*. Pretoria: Government Printer.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2001(a). *Education White Paper 6. Special needs education: building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printer.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2001(b). *Manifesto on values, education and democracy*. Pretoria: Government Printer.
- DoE. See DEPARTMENT OF EDUCATION
- EISENBERGER, R. & CAMERON, J. 1996. Detrimental effects of reward. Reality or myth? *American psychologist*, 51(11):1153-1166.
- ELOFF, I., ENGELBRECHT, P. & SWART, E. 2000. Stress areas and coping skills of South African teachers in the implementation of inclusive education. *Proceedings of the International Special Education Congress (ISEC)*. 24-28 July, Manchester, England.
- FERREIRA, A.E. 2008. Kernbeginsels van die hantering van ontwrigtende leerdergedrag met spesifieke fokus op insluitende onderwys. Ph.D.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- FORLIN, C. & ENGELBRECHT, P. 1998. Pre-service teacher education for inclusive education in Australia and South Africa. *South African journal for higher education*, 12 (2):215-223.
- GARRAHY, D.A., COTHRAN, D.J. & KULINNA, P.H. 2005. Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge. *The journal of educational research*, 99(1):56 - 63.

- GATES, B.E. 2006. Religion as cuckoo or crucible: beliefs and believing as vital for citizenship and citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4):571-594.
- GERSHOFF, E.T. & BITENSKY, S.H. 2007. The case against corporal punishment of children - converging evidence from social science research and international human rights law and implications for U.S. public policy. *Psychology, public policy, and law*, 13(4): 231-272.
- GRESHAM, F.M. 2004. Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School psychology review*, 33(3). <http://web16.epnet.com/citation>
Toegang: 2005, Oktober, 24.
- HENNING, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- HOUSHINS, D.E., JOLIVETTE, K., WESSENDORF, S., MCGLYNN, M. & NELSON, C.M. 2005. Stakeholders' view of implementing positive behavioral support in a juvenile justice setting. *Education and treatment of children*, 28(4):380-399.
- JACKSON, L. & PANYAN, M.V. 2002. *Positive behavioural support in the classroom: principles and practices*. Baltimore: Paul Brookes.
- JENSEN, E. 1998. *Super teaching*. 3rd ed. San Diego: Brain Store.
- KOHN, A. 1995. *Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- KRUEGER, R.A. & CASEY, M. 2000. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 3rd ed. London: SAGE.
- LAURIDSEN, D. 1978. *The token economy system*. New Jersey: Educational Technology.
- LERNER, J. 2006. *Learning disabilities and related disorders*. 10th ed. Boston: Houghton Mifflin.
- LESSING, A.C. & DREYER, J. 2007. Every teacher's dream: discipline is no longer a problem in South African schools! *Proceedings of the International Conference on Learner Discipline*. April. Potchefstroom, South Africa.
- LINDZEY, G. & ARONSON, E. 1985. *Handbook of social psychology*. Vol. 2: Special Fields and Applications. New York: Random House.
- MAAG, J.W. 2004. *Behavior management: from theoretical implications to practical applications*. 2nd ed. Toronto: Thomson.
- MABEDA, M.S. & PRINSLOO, E. 2000. Perceptions of discipline and ensuing discipline problems in secondary education. *SA journal of education*, 20(1):34-41.
- MACEDO, S. 1995. Liberal civic education and religious fundamentalism: the case of God v. John Rawls? *Ethics*, 105 (April): 468-496.
- MALMGREN, K.W., TREZEK, B.J. & PAUL, P.V. 2005. Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *The clearing house*, 79(1):36-39.
- MANSTEAD, A.S.R. 1997. Situations, belongingness, attitudes and culture: four lessons learned from social psychology. In: McGarty, G. & Haslam, S.A. (Eds.) *The message of social psychology: perspectives on mind in society*. Cambridge: Blackwell. pp. 238-251.
- MARSHALL, M. 2005. Discipline without stress, punishments or rewards. *The clearing house*, 79(1):51-54.
- MCMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. 2001. *Research in education: a conceptual introduction*. 5th ed. New York: Longman.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2nd ed. London: SAGE.
- MITCHEM, K.J. 2005. Be pro-active: including students with challenging behavior in your classroom. *Intervention in school and clinic*, 40(3):188-191.

- MORISOLI, K. & MCLAUGHLIN T.F. 2004. Medication and school interventions for elementary students with attention deficit hyperactivity disorder. *International journal of special education*, 19(1):97-106.
- MWAMWENDA, T.S. 2004. *Educational Psychology: an African perspective*. 3rd ed. Sandton: Heinemann.
- PHELPS, L. 2004. Behavioral approaches with children. In: Thompson, C.L., Rudolph, L.B. & Henderson, D. (Eds.). *Counselling children*. 6th ed. Pacific Grove: Brooks/Cole. *RAPPORT*. 2006. Bring lyfstraf terug, pleit skoolhoofde. Oktober, 29:1.
- RENS, J.A. VAN DER WALT, J.L. & VREKEN, N.J. 2005. Waarde-opvoeding in skole: Kan dit? Moet dit? *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, (41)3&4:215-228.
- ROCKWELL, S. 1993. *Tough to reach, tough to teach - students with behavior problems*. Virginia: Council for Exceptional Children.
- ROGERS, B. 1997. *Cracking the hard class - strategies for managing the harder than average class*. London: Paul Chapman.
- ROGERS, B. 2002. *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London: Paul Chapman.
- SAFRAN, S.P. & OSWALD, K. 2003. Positive behavior supports: can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional children*, 69(3):361-373.
- SCHAEFFER, F.A. 1976. *How should we then live? The rise and decline of western thought and culture*. New Jersey: Fleming H. Revell Company.
- SHAFFER, D.R. 1999. *Developmental psychology - childhood and adolescence*. 5th ed. Boston: Brooks/Cole.
- SKINNER, B.F. 1971. *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- SKINNER, C.H., WILLIAMS, R.L. & NEDDENRIEP, C.E. 2004. Using interdependent group-oriented reinforcement to enhance academic performance in general education classrooms. *School psychology review*, 33(3). <http://web16.epnet.com/citation.asp> Access: 2005, October, 24.
- STORMONT, M., LEWIS, T.J. & BECKNER, R. 2005. Positive behavior support systems: applying key features in preschool settings. *Teaching exceptional children*, 37(6):42-49.
- VAN DER WALT, B.J. 1994. The liberating message: A Christian worldview for Africa. Potchefstroom: The Institute for Reformational Studies.
- VAN DER WALT, H. 2007. Die "dissiplineprobleem" in skole: 'n rentmeesterskap-benadering. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 47(3):288-300.
- VOLKSBLAD. 2006. Bring terug die kweperlat! p. 1, Januarie, 24.
- WITT, J.C., VANDERHEYDEN, A.M. & GILBERTSON, D. 2004. Troubleshooting behavioral interventions: a systematic process for finding and eliminating problems. *School psychology review*, 33(3). <http://web16.epnet.com> Access: 2005 October, 24.
- WITZEL, B.S. & MERCER, C.D. 2003. Using rewards to teach students with disabilities - implications for motivation. *Remedial and special education*, 24(2):88-96.
- ZUBER-SKERRITT, O. 2001. Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. In: Sankara, S., Dick, B. & Passfield, R. (Eds.). 2001. *Effective change management through action research and action learning: concepts, perspectives, processes and applications*. Lismore: Southern Cross University Press. p. 1-20.

Sleutelwoorde

kwalitatiewe navorsing, positiewe versterking, beloning, gedragsbestuur, skoordisipline, onderwyserwaardes

Key words

qualitative research, positive reinforcement, reward, behaviour management, school discipline, teacher values