

# Onderwyser-leierskap vir Positiewe Onderrig- en Leerklimaat

*Prof. J. Heystek*  
*Departement Opvoedingsbeleidstudies*  
*Fakulteit Opvoedkunde*  
*Universiteit Stellenbosch*  
*heystek@sun.ac.za*

## Synopsis

*Discipline is a generic problem in any school. The intensity or perception about what is unacceptable behaviour problems may differ from school to school but all schools experience discipline problems. In this article the teacher as learning and teaching leader are the focus to prevent or improve possible disciplinary problems. Respect and trust as key concepts are discussed to ensure positive relationship as basis for positive discipline in the class. Teachers are also inclined to label individuals or groups of learners which may have an influence on the relationship and with a possible influence on the discipline situation in the class. The research was conducted in three different school settings, namely a former black school, a former only white school with a current large number of black learners and a number of coloured and former white schools with a current small number of non-white learners.*

## 1. Inleiding

Dissipline in skole is 'n wye en soms vae begrip of situasie. In hierdie artikel word dissiplinêre probleme, oftewel aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag as die nie-ernstige oortredings gedefinieer. Wapens, geweld, dwelms, pornografie of diefstal, wat na vlak 3, 4 en 5 oortredings verwys, word in die departement van onderwys se beleidstuk oor alternatiewe vir lyfstraf behandel (Department of Education, 2000). Die klem val dus op daardie aktiwiteite wat elke dag in elke klas voorkom en wat inbreuk maak op effektiewe onderrig en leer vir alle kinders. Dit is veral hierdie tipe dissiplinêre probleme wat ook as aanvaarbare of onaanvaarbare gedrag beskou kan word. Daarom kan goeie dissipline verskillende

betekenis en vergestaltung vir verskillende mense en gemeenskappe hê. In onderhoude met onderwysers in skool 1 later in die artikel genoem, verwys die onderwysers na hierdie aktiwiteite as “lae-gradse-terrorisme”. Die konteks, onderwyser se vermoë en ander faktore, soos die kind en omgewing, ouerhuis en vriende is belangrike faktore wat bepaal wat as onaanvaarbare gedrag, oftewel dissiplinêre probleme, geïdentifiseer kan word. ’n “Besige kind” mag in sommige gevalle gesien word as stout, maar kan ook as kreatief en vol inisiatief beleef word deur ’n ander persoon in ander omstandighede. Aanvaarbare of onaanvaarbare gedrag word dus as kontekstueel en situasioneel beskou en word tot ’n mate deur die onderwyser, die skool, die gemeenskap en die ouers bepaal. Vir die doel van die artikel word die onaanvaarbare gedrag gedefinieer volgens die onderwysdepartement se riglyne (Department of Education, 2000:25) Dit sluit byvoorbeeld in: nie in die klas of skool nie, nie huiswerk voltooi nie, nie reageer op redelike opdragte nie, oneerlikheid met geringe impak, nie reageer op dissiplinêre aksies nie, rook of in besit van tabak wees, onderbreek die klasonderrig en -leer, nie respek teenoor ander leerlinge of onderwysers betoon nie, kleinskaal-vandalisme.

Verder word dit ook, ter wille van die argument wat in die artikel gevoer word, aanvaar dat enige onderwyser in elke klas en situasie in die skool as ’n leier beskou kan word. Dit volg uit die aard van die posisie as volwassene met gespesialiseerde kennis en in plek geplaas deur ’n aanstelling met die doel om onvolwassenes te begelei tot volwassewording (Mentz & Van Der Walt, 2006). Kruger (2003) verwys veral na die hoof, maar ook die onderwysers, as instruksionele leiers. Dit is hierdie leierskap wat moet sorg dat daar ’n positiewe onderrig- en leerklimaat in die klas en skool is. Hierdie benadering tot dissipline is verder ook eerder ’n voorkomende as ’n reaktiewe benadering tot die onaanvaarbare gedrag. Die aanname is dat onderwysers eerder moet voorkom dat onaanvaarbare gedrag moet plaasvind as om te reageer op onaanvaarbare gedrag wat moontlik eerder ’n negatiewe ervaring is vir die onderwyser sowel as die kind of kinders wat betrokke is.

Die artikel sal op vertrouwe, respek, etikettering en mag as leierskap-aktiwiteite en verantwoordelikhede wat onderwysers moet gebruik fokus, om ’n aanvaarbare en volhoubare gehalte onderrig- en leerklimaat in die klas en skool te bewerkstellig. Oosthuizen en Van Staden (2007) verwys na die strawwe wat as die mees effektiewe deur onderwysers in hulle navorsing aangewys is. Die mees effektiewe metodes is die voorbereiding van die onderwyser, deeglike kennis, positiewe dissipline en ’n stel klasreëls. Hierdie strawwe het almal te doen met goeie verhoudings en ’n positiewe kyk na die kind wat oortree. Dit is daarom sterk aan die beginsels van vertrouwe en respek verbind, wat die minder effektiewe strawwe

soos detensie, lyfstraf, merietestelsels (Oosthuizen & Van Staden, 2007) onnodig sal maak; of die gebruik daarvan sal verminder.

Die vier konsepte: vertroue, respek, mag en etikettering is op hulle eie reeds ingewikkeld en vervleg, maar word binne die Suid-Afrikaanse konteks verder gekompliseerd. Voor 1994 was 'n groot deel van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel se leerlinge en personeel by die stryd teen apartheid betrokke. Die slagspreuk “liberation before education” was algemeen gebruik, omdat die regering nie deur 'n groot deel van die bevolking as wettig (“legitimate”) beskou was nie. Hierdie slagspreuk en tendens van die tyd het 'n invloed op respek en vertroue teenoor magsinstellings soos die staat, onderwys en volwassenes gehad. Na 1994 is baie van hierdie tendense na die “nuwe” onderwysstelsel oorgedra. Baie verandering in die land en veral in skole met nuwe kurrikulums, onderrigmetodes soos uitkomsgebaseerde onderwys, die afskaffing van lyfstraf, die beklemtoning van regte en veral die klem op vryheid het gevolg. Dit, asook nuwe leerlingsamestellings in baie voormalige wit skole het verdere invloed op vertroue, respek, etikettering en mag as kern konsepte vir aanvaarbare gedrag in skole uitgeoefen (Jackson & Rothmann, 2006; Park, 2006).

Die navorsingsvraag vir die artikel is: “Hoe belangrik is die onderwyser as leier om deur middel van respek, vertroue, etikettering en mag 'n effektiewe onderrigklimaat in skole te skep om hoë-gehalte onderrig en leer te verseker?”

## 2. Dissipline as problematiek in skole

Dissipline is nie gelyk aan straf nie (Coetzee, Van Niekerk & Wydemann, 2008). Maar ten spyte van die stelling is daar steeds 'n navraag en debat of lyfstraf nie teruggebring moet word nie, en dit word ook aangevoer as rede vir die swak dissipline in skole. So word straf aan dissipline gelykgestel. In die artikel word dan eerder klem op dissipline as 'n proses gelê, en handeling wat onaanvaarbare gedrag verhoed of verminder, sonder dat daar na die behavioristiese metode teruggegryp word. Daardeur sal verhoed word dat op oorsaak en gevolg – oortreding en straf – gefokus moet word in die handhawing van dissipline in skole. Volgens Woods (2008:182) is een van die moontlike redes vir die teruggryp na lyfstraf 'n vasklou aan 'n behavioristiese oftewel 'n gedragskontrolerende modus van denke. Volgens Woods onderlê hierdie denke die onderrig sowel as dissiplinêre stelsels in skole. Die behavioristiese benadering gebruik gedragsversterking en straf as beginsel om onaanvaarbare gedrag te verminder en aanvaarbare gedrag aan te moedig. Alhoewel die reëls-, beloning- en goedkeuring as benadering ook staatmaak op keuse en individuele verantwoordelikheid, is die oorsaak en gevolg van reël-oortreding en gevolglike straf 'n sterk gedragskontrolerende beginsel. Skole gebruik puntestelsels met debiete en krediete vir

aanvaarbare of onaanvaarbare gedrag met reëls vir onaanvaarbare gedrag en gevolglike verwante strawwe vir die oortredings. Dit is 'n sterk gedragskontrollerende benadering en, volgens Oosthuizen en Van Staden (2007), nie baie gewild of suksesvol is nie. Hierdie gedragsbenadering het sy oorsprong onder andere by Skinner en Pavlov in die eerste helfte van die vorige eeu. Daar is wel 'n aanduiding dat 'n behavioristiese oortreding en straf met reël op reël nie die antwoord is vir dissiplinêre probleme nie en dit sal in meer detail bespreek word as deel van die empiriese ondersoek hierna. Die behavioristiese dissipline en straf-benadering kan ook aan 'n lewensbeskouing oor die mens verbind word. 'n Lewensbeskouing van: die mens is net sleg en nie in staat of gemotiveerd om self te werk nie, laat mense na reëls en straf gryp. 'n Christelike lewensbeskouing dat die mens deur Christus se verlossing in staat gestel is om 'n positiewe mensbeeld van deugde en waardes te kan dra en na te leef, wat deur die ouer of onderwyser gestel word, kan die oortreding en straf-benadering tot dissipline verminder.

Woods (2008:193) dui aan dat met die gedragskontrollerende benadering kinders se emosies en gevoelens nie werklik in ag geneem word nie. Die emosies is slegs van toepassing indien dit op die verbetering en konformering van gedrag betrekking het, soos byvoorbeeld hartseer of skaamte wat tot aanvaarding en aanvaarbare gedrag aanleiding sal gee. Wood se gevallestudie dui aan dat kinders nie altyd op so 'n logiese en natuurlike wyse reageer soos in 'n gedragskontrollerende konteks verwag word nie. Dit is veral met emosies soos kwaadwees en aggressie wat volg op die kontrollerende gedrag die geval. Dit hou eerder met rebellie en weerstand verband as wat dit konformeer na die verwagte aanvaarbare gedrag wat die straf-benadering voorsien het om die gevolg te wees. Die gevolg is 'n wedersydse gevoel van wantroue en agterdog tussen leerlinge en onderwysers. Die gedragskontrollerende benadering aanvaar dat gedrag in verskillende omstandighede geleer kan word, maar dat die aanleer en afleer van gedrag ook in ag geneem moet word. Goodman (2007) verwys na die doel wat voorgehou word as die moontlike uitkoms van die onderrig en leer. Die leerlinge en ouers moet in die uitkomstige inkoop, dit aanneem as hulle eie, omdat dit met hulle eie waardes ooreenkom. Indien die leerlinge nie die doel en daarmee gepaardgaande waardes aanvaar nie is dissiplinêre probleme altyd moontlik. Hiervan kan afgelei word dat waardes binne die konteks tot aangeleerde gedrag kan bydra, maar ook aangewend moet word om gedrag af te leer. Dit moet dus aanvaar word dat kinders nie reageer op klasreëls in 'n vakuum nie; hulle is binne 'n konteks van maats, ouers, 'n skoolgemeenskap, maar ook 'n groter samelewing in Suid-Afrika met dramatiese veranderings en dan ook binne 'n kleinerwordende globale wêreld.

Verbandhoudend met die gedragskontrollerende benadering moet die Suid-Afrikaanse konteks van 'n regstaat in ag geneem word. Die grondwet as hoogste

gesag en die groot klem op menseregte het ook 'n invloed op die aandag wat wette en reëls binne skoolverband kry. Bray (2005) en Van Staden en Alston (2000) verwys reeds na die invloed van die Grondwet op die opstel van reëls, gedragskodes en dissiplinêre stelsels. Kinders, onderwysers en ouers is meer bewus van die reëls en dat oortreding van reëls straf tot gevolg mag hê; maar wette en reëls moet as legitiem en wettig aanvaar word.

'n Volgende benadering tot die dissiplinêre probleme in skole is 'n meer Christelike waardegedrewe of mensgerigte (nie humanisties, maar mens as beeld van God) of emosioneel intelligente benadering. Hierdie benadering sal in die res van die artikel bespreek word met respek en vertroue as die hoekstene, om 'n positiewe onderrigklimaat in die klas te vestig. Dit is nie die doel van die artikel om óf 'n waardegedrewe óf 'n gedragskontrolerende benadering voor te stel nie; dit is intendeel eerder 'n gesamentlike benadering want dit is 'n komplekse situasie waarin mense werk en mense verhoog die kompleksiteit van enige interaksie.

## **2.1 Onderwyserleierskap, vertroue en respek**

Die beklemtoning van respek en vertroue as die fokus vir onderwysers as leiers is as gevolg van werk waarby die outeur betrokke was en op dieper navorsing oor die tema uitgeloop het. Hierdie twee aspekte is van die uitstaande sake wat tydens die navorsing uitgekóm het, wat sukses in die klaskamer en skool verseker het.

Vertroue is die posisie waarin 'n individu geplaas is en waar daar van die persoon verwag word om verantwoordelik en eerbaar binne die omstandighede op te tree (Encarta Dictionary: English (UK)). Volgens Harris (2007:111) word vertroue oor 'n tydperk tussen individue of binne groepe opgebou. Volgens Corriveau en Harris (2009) begin vertroue reeds vanaf geboorte en groei dit soos die kind ouer word. Die basis van die vertroue word deur die moeder of persone wat vir die kind sorg gevorm. Dit dien dan as die basisvorm vir kinders se toekomstige vorming van vertroue in persone wat vir hulle belangrik sal wees, soos onderwysers, vriende en ander persone met wie hulle selfs terloops in aanraking mee sal kom. Corriveau en Harris se eksperiment met kinders van 3-4 jaar oud toon dat selfs sulke jong kinders reeds mense vertrou, wat oor 'n tydperk bewys gelever het dat hulle waardevolle en betroubare informante is.

Hierdie vertroue word in die skool en onderrig-situasie oorgedra. Onderwysers word die informante, die kennis en vertrouensbronne; die persone met die mag van kennis en wat die mag kan deel en dit betroubaar doen en die waardevolle inligting met almal eweredig deel. Die basis word dus op 'n jong ouderdom reeds gelê wat kinders se lewens- en wêreldbeskouing beïnvloed oor wie en watter

mense onder watter omstandighede vertrou kan word. Dit is van kardinale belang vir 'n ordelike onderrig- en leerklimaat dat kinders dus die persone met mag, die onderwysers kan vertrou – om billik en regverdig op te tree, om die regte wat ek het te beskerm en uit te bou, veral binne die bestaande regstaat konteks en verandering binne Suid-Afrika. Wantroue teenoor alle gesagsdraers kan dus ook al van vroeg af aangeleer word wat as dissiplinêre probleme in die skool kan manifesteer.

Respek is 'n gevoel of houding van bewondering en eerbied (Encarta Dictionary: English (UK)). Volgens Eliezer (2009) is gebrek aan respek en die uitdaging van gesag nie net 'n Suid-Afrikaanse verskynsel nie, maar 'n internasionale tendens. Aangesien vertroue en respek hand aan hand gaan, wys Hall (2008) daarop dat onderwysers respek en vertroue kan verseker deur werklik te luister wanneer 'n kind praat of iets vra. Maak tyd om te luister of aandag te gee, doen wat u onderneem het om te doen of dit nou straf is of net 'n antwoord wat u moet gaan soek – maar doen dit stiptelik. Gee ook leerlinge wat moontlike oortreders is genoeg tyd en geleentheid om sy/ haar kant van die saak te stel. Behalwe dat dit vertroue en respek kweek en versterk is dit ook 'n regsbeginsel dat die persoon sy/ haar kant van die saak moet kan stel. Kies jou woorde noukeuring wanneer jy 'n oortreder aanspreek, wees regverdig teenoor almal, wees bereid om jammer te sê – ek is ook 'n mens wat foute kan maak – en gebruik u kennis van kinders tot u en die kind se voordeel.

Onderwysers is veronderstel om in hulle klas en die skool leiers te wees en nie volgelinge van die massa, die kinders nie of maats met die kinders te wil wees nie. Vir die doel van die artikel word leierskap gedefinieer as 'n persoon wat deur ander en met ander sekere doelwitte wil bereik. Dit is dus 'n mensgerigte aktiwiteit wat plaasvind in 'n spesifieke konteks, maar daar moet ook in 'n prestasiegedrewe werkgemeenskap sekere vooropgestelde doelwitte bereik word (Mentz & Van der Walt, 2006; Davies, 2006:18). Elke onderwyser se persoonlikheid, ervaring, kwalifikasie en eie motivering sal 'n invloed hê op hoe die onderwyser as leier optree. English (2008:5) verwys hierna as die volledige leier; die leier is in staat om die self (hoe ken ek myself) te verstaan en te konstrueer, maar om ook die gemeenskap en konteks waarbinne die leier funksioneer te verstaan en te verreken om die gestelde doelwitte te bereik. Leierskapstyle word vir die doel van die artikel gekonseptualiseer as 'n manier van werk en funksionering van die leier wat op 'n kontinuum geplaas kan word vanaf sterk outokraties tot by 'n *laissez faire* styl met tussenin demokratiese en gedeelde (“distributive”) of deelnemende style. Die styl het te doen met hoe die leier die mense benader, veral ten opsigte van hulle menswees en hoe om die doel met hulle te bereik. Die mate van kontrole en vryheid, taak- en mensoriëntering,

asook die buigbaarheid teenoor 'n rigiede styl, word alles in die leierskapstyl verreken. Alhoewel dit nie identies is aan Hersey en Blanchard se situasionele leierskapstyl nie, is dit sterk daaraan verwant. Die leier word deur die konteks, die vlak van die leerlinge, byvoorbeeld die ouderdom en agtergrond, hoe motiveringsgedrewe die leerlinge is, gelei – sien hulle die skool as iets betekenisvol wat tot 'n beter toekoms kan bydra, sowel as die onderwyseier se eie vlakke van ervaring, kundigheid en motivering.

Hierdie kontekstuele leierskapstyl kan positiewe, maar ook negatiewe gevolge vir die onderwyser sowel as die leer- en onderrigklimaat wees. Die voordeel is dat die onderwyser die styl tussen meer streng (outokraties) en meer toegeeflik en samewerkend (demokraties) kan wissel na gelang van die omstandighede. Die kinders kan dit ervaar as respek vir hulle situasie en sodoende die onderwyser vertrou dat sy/ hy die beste vir die kind en die skool wil bereik. Aan die anderkant kan die wisseling na gelang van die omstandighede die kinders verwar en kan dit as onregverdig beskou word indien leerlinge in sekere omstandighede oorgesien word of 'n tweede kans kry, terwyl ander skynbaar vir dieselfde oortreding nie so streng of glad nie gestraf word nie. In hierdie geval is die reeds gevestigde vertroue en wedersydse respek van kardinale belang, want dit sal aan die leerlinge vertroue bied dat die onderwyser se besluite regverdig is, ten spyte daarvan dat dit oppervlakkig na onregverdigheid mag lyk. In die proses moet die onderwyseier net verseker dat die regsbeginsels soos hoor die anderkant van die saak en volg die regte prosedures in ag geneem word (Joubert & Prinsloo, 2009; Oosthuizen, 2003); dit behoort die vertroue en respek te verhoog.

Die persepsie van leerlinge of die onderwyseier konsekwent optree word sterk gekoppel aan die vertroue en respek wat die kinders vir die onderwyser sal openbaar. Vir die meeste onderwyseiers sal die leierskapstyl – meer outokraties, streng of meer demokraties en deelnemend redelik vas wees, aangesien dit gekoppel is aan die persoonlikheid van die onderwyser en persoonlikheid nie maklik verander nie (Leithwood & Beatty, 2008). Daar moet egter aanvaar word dat persepsie vir mense die werklikheid of “waarheid” binne die spesifieke konteks en situasie op die oomblik toe die insident plaasgevind het is (English, 2008:5-63). Die persepsie kan dus verskil van persoon tot persoon en tussen onderwyser en kind, alhoewel dit vir almal ewe waar en werklik is. Dit is dus nie belangrik watter styl, meer outokraties of demokraties, die onderwyseier volg nie; die konsekwente toepassing van die styl is wat van groter belang is.

In hierdie meer interpersoonlike, maar ook intrapersoonlike benadering tot effektiewe klaskamerklimaat vir onderrig en leer, moet daar ook aan emosionele intelligensie aandag gegee word. Harris (2007:22) verwys na die onverwagte en onvoorsiene invloed van verandering op die emosionele gemoedstoestand van

mense. Sulke verandering kan negatiewe gevolg hê wat as weerstand of opstand teen die verandering kan manifesteer, of 'n neerbuig voor die verandering al glo en aanvaar mens nie die verandering nie. Die kurrikulêre, metodologiese veranderinge, sowel as die afskaffing van apartheidswetgewing en lyfstraf het beslis die emosionele toestand van onderwysers en leerlinge beïnvloed, en hulle vermoë om gesag te handhaaf ondermyn. Emosionele intelligensie en selfkennis is dus noodsaaklik om te respekteer of om gerespekteer te word; om te vertrou of om vertrou te word (Bisschoff & Koebe, 2005).

In die emosionele veeleisende werk van onderwysleiers moet hulle eers hulleself vertrou, selfrespek betoon, innerlike stabiliteit hê en kontrole oor die emosionele volwassenheid bereik, voordat mens kan verwag dat ander jou sal vertrou of respekteer (Harris, 2007:53). Tomlinson (2004:30) verwys na emosionele kapitaal as emosies, geloof, waardes en gevoelens en dui aan dat dit nodig is om 'n positiewe klimaat in die skool te kan skep. Onderwysleiers in omstandighede van 'n negatiewe onderrig- en leerklimaat het dus meer emosionele kapitaal nodig.

Die verhouding tussen onderwyser en leerlinge word, soos alle verhoudings, op onderhandelings tussen die betrokkenes gebaseer. Hierdie onderhandelings verleen die legitimiteit aan die verhouding (Gregory & Ripski, 2008:338). Die aanvaarding van die verhouding tussen die onderwysleier en die leerlinge hang dan ten nouste saam met die wettige mag wat die verhouding dan aan die onderwyser gee om die gepaardgaande mag uit te oefen. Indien die leerlinge die verhouding as op vertrou en respek gebou aanvaar, sal hulle ook die mag wat uitgeoefen word as wettig aanvaar. Indien die leerlinge nie die posisie van die onderwysleier as wettig aanvaar nie, kan dit 'n stryd om mag ontketen wat dan as dissiplinêre probleme hanteer moet word. Gregory en Ripski (2008:338) dui dan ook aan dat daar al geruime tyd probleme is met die legitimiteit van onderwysers. Leerlinge beskou nie meer onderwysers as die draers van waardes en outoriteit nie en daarom word die onderwyser as wettige outoriteit gedurig uitgedaag, wat die leiersposisie en gepaardgaande respek en vertrou ondermyn.

'n Deel van die legitimiteit en die magspel is ook die proses of aktiwiteit van etikettering of brandmerk. 'n Onderwyser kan 'n kind of klas as "stout" brandmerk wat dan sekere gevolge vir die individu of klas kan inhou. Indien die onderwyser se mag as wettig deur die klas aanvaar word, kan die etiket baie swaar weeg en sal dit deur ander mense aanvaar word (Gunter, 2004:21). Hierdie mag om te kan etiketteer kan weereens so uitgeoefen word dat die vertrou en respek van die leerlinge vir die onderwyser sal verhoog of dit kan selfs omdraai dat die leerlinge die onderwyser brandmerk as onbetroubaar, inkonsekwent of onredelik. Etikettering hang nou saam met stereotipering (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2004:4, 50) en alhoewel etikettering en stereotipering as negatiewe konsepte en



aktiwiteit ervaar word is dit nie noodwendig die doel van die prosesse of aktiwiteite nie. Ashmore, Jussim en Wilder (2001:20) dui aan dat etikettering 'n kategorieeringsfunksie het, byvoorbeeld wanneer kwalitatiewe navorsing gedoen, word moet die moontlike respondente gekategoriseer word om 'n doelbewuste steekproef te kan trek. Hierdie kategorisering of etikettering is nodig om soms ingewikkelde of komplekse situasies of kontekste kognitief te vereenvoudig en sosiale struktuur te verskaf. In ons regstaat, maar veral ook in die land met vele mense-diversiteit is etikettering soms gevaarlik en kan kinders en onderwysers se menswaardigheid aangetas word. Dus moet onderwysers daarop bedag wees dat dit nie alleen vertroue en respek nadelig kan beïnvloed nie, maar ook regsanspreeklikheid tot gevolg kan hê indien 'n kind of kinders of groep onregmatig geëtiketteer word.

### **3. Navorsingsontwerp**

Hierdie artikel is gebaseer op navorsing wat oor 'n periode van vier jaar strek en waarby drie verskillende skole as gevallestudies hanteer is. Elkeen van die verskillende gevallestudies het 'n eie fokus en situasie gehad, maar sentraal tot al drie was die vraag: hoekom ervaar skole dissiplinêre probleme en wat mag moontlik verskille maak, sodat die probleme voorkom of verbeter kan word? Al die projekte was kwalitatiewe ontwerpe. In twee van die gevalle was enkelskole gebruik, terwyl die derde projek 'n groot aantal skole ingesluit het.

#### ***Projek 1***

Die eerste geval was 'n voormalige wit skool naby 'n klein plattelandse dorpie (skool 1). Die leerderpopulasie het binne 'n paar jaar verander van 100% witskool na 75% swartleerders terwyl die onderwysers steeds 99% wit is. Die skoolhoof het in 'n gesprek met die outeur die dissiplinêre probleme bespreek en dit het tot die navorsingsprojek gelei. Die navorsingsmetodes was individuele onderhoude met die hoof; fokusgroeponderhoude met die skoolbestuurspan (vyf in totaal; een adjunkhoof en vier departementshoofde); die res van die personeel (twaalf in totaal) en die demokraties verkose leerlingleiers (twaalf graad 10-12 leerlinge). Al die graad 8 en 9 leerlinge is ook gebruik om data te versamel. 'n Paar oop vrae is aan hulle gestel wat hulle skriftelik beantwoord het en verder moes hulle sketse maak om hulle gevoel oor die skool uit te beeld (Heystek & Yu Ke, 2009).

#### ***Projek 2***

Die tweede projek was in 'n klein plattelandse skool (graad 10-12) met slegs swart leerlinge en die skool presteer akademies goed (skool 2). Alhoewel die skool slegs 'n paar jaar oud is en dus nog netjies en nuut vertoon, was daar aanvanklik nie lopende water of elektrisiteit nie. Die dissipline in die skool is baie goed en

daar heers 'n positiewe leer- en onderrigklimaat. Die doel van die projek was om te bepaal hoekom die skool in staat is om so goed te vaar, ten spyte van remmende faktore soos armoede, groot werkloosheid en hoë vlakke van ongeletterdheid onder die ouers en gemeenskap. Die data was ingesamel deur individuele onderhoude met die hoof en fokusgroeponderhoude met die bestuurspan (adjunkhoof en vier departementshoofde) en die ouers in die beheerliggaam (vyf ouers) en drie groepe leerders onderskeidelik uit grade 10, 11 en 12. Die navorsers het ook 'n personeelvergadering bygewoon en verskeie kere die skool besoek; sommige besoeke per afspraak en ander sonder enige afspraak (Pashiardis & Heystek, 2007).

### **Projek 3**

Die derde projek was deur 'n groep Nasionale Onderwys Sertifikaat (NOS) studente (70 studente) uitgevoer. Die navorsingsvraag waaroor hulle data ingesamel het was hoekom sekere onderwysers beter daartoe in staat is om 'n positiewe onderrig- en leerklimaat te vestig met die klas in hoërskole wat as die “stoutste klas” geëtiketteer is. Die studente is vooraf opgelei om die data te deur middel van onderhoude en waarneming te versamel. Elke student het met behulp van 'n senioronderwyser by die skool waar hulle die skoolpraktyk komponent van hulle opleiding gedoen het, die “stoutste klas”, meestal 'n graad 9 klas, geïdentifiseer. Hulle het die klas vir twee dae gevolg en volgens voorafbepaalde kriteria sekere waarnemings gedoen, 'n fokusgroep onderhoud met geïdentifiseerde leerlinge gevoer en ook aan die verskillende onderwysers waar die waarneming plaasgevind het, oop vrae gestel wat skriftelik beantwoord is.

Hierdie was spesifiek 'n moeilike projek as gevolg van die hoë etiese vereistes wat dit gestel het. Daar moes toestemming by al die skole, die leerders en hulle ouers, asook die onderwysers gekry word met al die nodige reëlins ten opsigte van anonimiteit en die sensitiwiteit van die onderwerp. Die studente moes veral seker maak dat die leerlinge wat aan die onderhoude deelneem gemaklik is en nie geforseer word om daaraan deel te neem nie. Die data is in die vorm van verslae ingedien waarna die outeur die verslae deurgelees het en dit met die studente bespreek het indien daar onsekerheid was oor van die data. Die studente het die waarnemings in 23 skole gedoen waarvan die meeste geklassifiseer word as skole in middelklas woonbuurte. Die meeste skole is dominant wit of bruin skole met sommige van die voormalige wit skole wat 'n variërende aantal bruin leerders het.

## **4. Wedersydse respek en vertroue**

Wedersydse respek en daarmee saam vertroue in die ander persoon of groep in die verhouding is in al drie gevalle as van kardinale belang uitgewys. In skool 1 was die grootste probleem dat die leerlinge nie die wettige gesag van die onderwysers

aanvaar het nie. Dit het direk met 'n gebrek aan vertroue en respek tussen leerlinge en onderwysers saamgehang. Die leerlinge het aangevoer dat die onderwysers nie in voeling met die leerlinge was nie en nie die nodige respek aan hulle betoon nie en dat die onderwysers hulle net wou domineer. Die leierskapstyl was dus outokraties en die leerlinge voel dat hulle stem nie gehoor word wanneer reëls opgestel word nie. In skool 1 het die diversiteit ten opsigte van taal en etnisiteit net 'n verswarende rol gespeel ten opsigte van die respek en vertroue wat na weerskante vertoon word. Dieselfde faktore was as probleme aangedui in die studenteprojek waar daar nie goeie onderrig- en leerklimate teenwoordig was nie. Alhoewel die studente in van die beste skole was wat sosio-ekonomiese konteks sowel as akademiese, sport en kultuur prestasies betref, was dieselfde probleme ten opsigte van respek en vertroue die probleem tussen onderwyser en leerlinge in die “stout klas”.

Onderwysers as volwassenes, professioneel opgelei en met spesifieke kennis, behoort as leiers so op te tree dat dit die leerlinge positief motiveer. Maar wanneer die meerderheid van die leerders soos in skool 1 se standerd 8 en 9 leerlinge aandui “they are against us” en die meeste teken die skool as 'n tronk of 'n plek wat hulle wil afbreek, dan is daar êrens fout met die verhoudings. Aan die anderkant het die onderwysers aangevoer dat die leerlinge moet aanpas by die reëls van die skool, aangesien die meeste leerlinge nie uit die direkte omgewing van die skool kom nie, maar so ver as 300 km en in die koshuis bly. Die leerlinge het dus self gekies om na die skool te kom en daarom moet hulle berus by die klimaat en reëls van die skool. Hierdie is 'n tipiese geval van “ons” teen “hulle” en dat elke groep se persepsie van die ander en die situasie vir hulle die werklikheid is en dat hulle sukkel om die anderkant van die saak in te sien. Cara (2009) verwys daarna dat veral in sulke diverse en komplekse situasies waar etnisiteit betrokke is, die reëls nie meer noodwendig die oplossing sal wees nie. Cara verwys na herstellende geregtigheid (“restorative justice”) as 'n moontlike oplossing, wat impliseer dat die twee groepe in skool 1 met mekaar moet praat en aanvaar dat daar teenoor mekaar of teenoor individue oortree is. In hierdie geval, waar die persepsie steeds bestaan dat die ander groep die skuldige is en nie een skuld wil aanvaar of erken nie, is herstellende geregtigheid moeiliker want die groepe moet mekaar eers weer begin respekteer en skuld aanvaar.

Die teenoorgestelde situasie was in skool 2 van toepassing. Alhoewel hier nie taal en etniese diversiteit was wat in skool 1 'n rol gespeel het nie, is die onderwysers as die wettige gesagsfigure aanvaar en die ouers is baie dankbaar vir die harde werk van die onderwysers. Die leerlinge vertrou en respekteer die onderwysers omdat die onderwysers onder andere ekstra lesse aanbied gedurende vakansies, naweke en selfs voor skool. Die onderwysers respekteer die leerlinge se omstandighede en hulle werk

saam om 'n sukses daarvan te maak, ten spyte van die moeilike omstandighede. Die onderwysers en ouers het verskeie redes gegee hoekom die onderwysers se gesag as wettig aanvaar is, waaronder die toewyding, waardeur 'n spesifieke onderrig- en leerklimaat geskep is – “we have a spirit here” – en die onderwysers en gemeenskap is van dieselfde omgewing. Die onderwysers het ook aangedui dat hulle elke dag met Skriflesing en gebed begin en dat dit 'n baie groot bydrae gemaak het in die waardes wat in die skool gehandhaaf word. Een voorbeeld van absolute vertroue is waargeneem tydens een onaangekondigde besoek. Die outeur het mnr X by sy klas gaan soek, maar die graad 12 leerlinge met 'n toets, sonder enige toesig, besig gevind. Mnr X het later aan hom verduidelik dat hy die leerlinge vertrou en hy het nog nooit probleme ervaar nie. Die outeur het spesiaal weer na die klas beweeg en so posisie ingeneem dat die leerlinge hom nie kon sien nie. Hy kon in die tyd wat hy hulle so waargeneem het geen probleme wat aan enige ongerymdhede tydens toetsskryf toegeskryf kan word, opgemerk nie. Die leerlinge het later verduidelik dat hulle weet dit is hulle eie werk en toekoms en dat hulle ook die onderwysers vertrou, aangesien die onderwysers soveel ekstra moeite maak vir hulle onderrig.

Die leerlinge in die “stout klasse” het aangedui dat die onderwysers wat as suksesvol beskou kan word om die stout klas te beheer, verskillende leierskapstyle gebruik, maar die kern van hulle optrede was dat die leerlinge hulle as die gesagsfigure aanvaar het. Die aanvaarding het daarop berus dat hulle die onderwysers vertrou het en daarom ook respekteer, sodat wanneer onderwysers wel oordeel dat 'n leerling onaanvaarbaar optree en hulle gestraf word, die leerlinge dit so aanvaar het. Daar is dus nie dieselfde gevoel as in skool 1 van “ons” teen “hulle” nie. Die volgende opmerking van een van die leerlinge in die stout klasse som die situasie goed op:

*Dit het begin by die onderwysers wat nie respek teenoor die leerders toon nie. Die leerders is verskriklik oor respek en regverdigheid en sodra 'n onderwyser die leerders nie regverdig behandel nie of hulle nie behandel soos hul dink reg is nie gooi hul die klas omvêr.*

Die leerlinge in skool 1 en die stout-klas-leerlinge het aangedui dat dit nie help dat onderwysers wat nie deur die leerlinge vertrou word nie, die situasie probeer aanspreek deur meer reëls te maak nie. Die leerlinge aanvaar nie die reëls as wettig nie en het dan die houding van “reëls is gemaak om gebreek te word”; en “ons sal haar wys wie se reëls geld in die klas”.

## **5. Onderwyser as onderrig- en leerleier**

Van die skole in projek 3, in minder gegoede gemeenskappe wat ouerondersteuning, geletterdheid en werkloosheid betref, werp verdere lig op die leierskap-

rol van onderwysers. Die studente in hierdie skole het waargeneem dat onderwysers wat neersien op die kinders en wat hulle “down talk” volgens die leerlinge, nie optree soos dit van ’n onderwyser verwag word nie. Hierdie onderwysers verloor al die respek van die leerlinge. Volgens die onderwysers in hierdie skole is baie van die onderwysers die oorsaak van die konflik-gedrag en dissiplinêre probleme, want hulle ignoreer die kinders se vrae en hulle verwag die kinders sal “stout” wees en daarom tree hulle van die begin af “aggressief” teenoor die stout klasse op. Hierdie optrede is nie goeie voorbeelde van positiewe leierskap nie en daarom is daar probleme met respek en vertroue.

In een van die onderhoude met die leerlinge in die stout klasse het die leerlinge aangedui dat “the best kind of teacher (one that would be respected and listened to) is one that listens to the learners in all situations or circumstances and do not judge them”. Dit is positiewe leierskapskappe van ’n oop en meer demokratiese of deelnemende leierskapstyl. Die studente het ook opgemerk dat die onderwysers wat slegs op hulle mag as onderwyser staatmaak om orde te handhaaf, minder suksesvol is om respek en vertroue op te bou en selfs reaksies uitlok van “that if they don’t like a teacher, they will stand up to him as a group.”

## 6. Etikettering

In skool 1 in projek 3 met die studente is daar duidelike aanduidings dat die leerlinge deeglik bewus is van die etiket wat om hulle nekke geplaas word as stout; “hulle is kinders op die verkeerde plek” (skool 1) of “daai berugte klas” (onderwyser opmerking oor stout klas). Tydens die onderhoude met die leerlinge was dit duidelik aangedui dat hulle die onderwysers probeer uitdaag en die klas ontwig, veral as die onderwyser onseker is of indien die leerlinge “voel” dat die onderwyser onregverdig is of nie gerespekteer en vertrou kan word nie.

Dit is duidelik dat die etikette as negatief ervaar word en selfs uitdagend vir die leerlinge was. Daar is verskeie voorbeelde waar die onderwysers sukkel om die stout klasse te beheer, maar dan direk aan die stout klasse sê dat hulle swak is, of “I heard that you are a bunch of no goods and now you show me that you cannot do Maths”. Dit was dan nie onverwags dat die leerlinge in daardie situasies geïnspireer is om volgens die verwagting van die onderwysers op te tree nie. Dit is negatiewe leierskap van die onderwyser wat verdere negatiewe reaksie uitlok.

’n Paar studente het rapporteer dat hulle, sonder om te weet dat hulle die “stout klas” onderrig, geen probleme met hulle gehad het nie. Die rede was dat hulle nie die leerlinge vooraf in ’n spesifieke kategorie geplaas het nie en hulle net hanteer het asof hulle net nog ’n klas is met ’n behoefte vir aandag en respek. Een student het vertel dat die stout klas haar behoorlik uitgedaag het, deur openlik te verklaar

hulle weet hulle is gebrandmerk as die stoutste klas en dat hulle doel is om te kyk hoe vinnig hulle nuwe onderwysers, studente ingesluit, uit die klas kan uitdryf. Hierdie student moes hard werk om hulle vertrou en respek te verdien maar is deur die onderwysers gekomplimenteer omdat sy die spesifieke klas so goed beheer het. Sy moes uitdagings aan hulle en haar stel en dit dan bereik en hulle nie veroordeel as hulle sukkel of ongemanierd is nie; maar sy het geslaag.

## 7. Gevolgtrekking

Ten einde hierdie balans tussen die leierskapstyle te kan handhaaf en regverdig en konsekwent op te tree, sodat respek en vertrou gevestig word, is dit belangrik dat elke onderwysleier die eie self goed ken en verstaan (Tomlinson, 2004:2). Om die self beter te kan verstaan is kritiese refleksie oor myself, my konteks en werk nodig. Meer spesifieke hulp soos persoonlikheidsprofiel bv. Myers-Briggs of emosionele intelligensie profiel kan help, sodat onderwysleiers hulleself beter kan verstaan. Dit mag nie altyd maklik en aangenaam wees om na refleksie te aanvaar dat ek nie suksesvol was in die verhouding met die leerlinge nie en dat ek nie in volle vertrou met hulle gehandel het nie; maar die erkenning is die eerste stap vir verandering, verbetering en leer.

Dit is moontlik om die moeilikste klasse te beheer selfs onder moeilike omstandighede. Dit is duidelik uit skool 2 se sukses, wat met die minimum geriewe, maar onderwysers met 'n positiewe houding en toewyding die leerlinge en die gemeenskap kan inspireer. In van die skole wat as die “swakste” skole deur die studente geëtiketteer is, was daar ook onderwysers wat met die kinders in dwelmgeteisterde omstandighede sukses met die kinders kon bereik. Die studente se waarneming dui aan dat sulke onderwysers op 'n vriendelike manier met die leerlinge interaksie het en ook bereid was om saam met hulle te lag vir wat soms as stout of belaglik gebrandmerk mag word. In hierdie onderwysers se klasse word die onderwyser se gesag nie uitgedaag nie, want daar heers 'n verhouding, gebou op respek en vertrou. In een van die leerlinge se eie woorde in so 'n skool:

*We do not mind that Mrs. X reprimands us because we see she is fair and we trust her because she does not send everybody for everything to the principal. We see that she can distinguish between smaller and bigger offences. Therefore we respect her.*

Die doel van die artikel is nie om aan te dui dat respek en vertrou alle dissiplinêre probleme sal oplos of voorkom nie, maar dit is 'n goeie beginpunt om 'n effektiewe onderrig- en leerklimaat te skep. Die belangrikheid van die leierskap verhouding van die onderwysers mag dalk verder ondersoek word en moontlike implikasies hê vir die werwing van studente met werklike leierseienskappe –

iemand wat bereid is om voor te loop en die rigting aan te dui in alle omstandighede. Een van die studente se gevolgtrekking het baie van die studente se gevoel saamgevat:

*Teachers must “repent” that behavioural problems are not only caused by learners but also by teachers. Discipline and respect is a “give and take” situation and teachers, learners as well as the community must work together to create a positive learning climate in the class.*

Die leerproses vir die studente was ook opmerklik en hoe hulle deur eie ervaring tot sekere “waarhede” gekom het. Die laaste aanhaling sluit die argument af dat respek en vertroue, in die meeste omstandighede, as basis gebruik kan word om leer te bevorder:

*Later in the week I could not take their ill-behaviour anymore and the minute I stood up for myself, the learners’ attitudes toward me changed. Yes I followed a number of strategies that made the learners aware of the class-rules, including them to acknowledge the rules I made for “my” class, giving them the opportunity to create their own rules, the manner in which I spoke to them, I “dared” them to speak to me directly instead of mumbling behind my back, and I tried to create an environment in which they felt a sense of ownership. I asked myself, “Do the learners give respect because they want to, or are their changing behaviour due to the fact that they might be frightened?” I would not say that the learners became scared of me, and I hope that is not the case. The reason why I would say that we created an environment that fosters respect was mainly due to the fact that learners now put up their hands, listened to and gave other learners the opportunity to speak, and the swearing and abuse (from the learners’ side) lessened.*

## Bibliografie

- ASHMORE, R.D., JUSSIM, L. & WILDER, D. 2001. *Social identity, intergroup conflict and conflict reduction*. New York: Oxford Press.
- BADENHORST, J., STEYN, M. & BEUKES, L. 2007. Die dissipline dilemma in post-apartheid Suid-Afrikaanse hoërskole: ’n kwalitatiewe ontleding. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 47(3):310-319.
- BANDURA, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2): 191-215.
- BISSCHOFF, T. & KOEBE, C. 2005. School choice: challenge to Sharpeville public school principals. *South African journal of education*, 25(3):156-163.
- CARA, S. 2009. Restorative Justice in Schools: Learning from Jena High School. *Harvard Civil rights-civil liberties law review*, 44(2):547-569.
- COETZEE, S.A., VAN NIEKERK, E.J. & WYDEMANN, J.L. 2008. *An educator’s guide to effective classroom management*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- CORRIVEAU, K. & HARRIS, P.L. 2009. Preschoolers continue to trust a more accurate informant 1 week after exposure to accuracy information. *Developmental science*, 12(1):188-193.

- DAVIES, B. 2006. *Leading the strategically focussed school*. London: Paul Chapman Publishing.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2000. *Alternatives for corporal punishment*. Pretoria: Government Printers.
- DE VOS, A. S. 2001. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik.
- ENGLISH, F.W. 2008. *The art of educational leadership*. Los Angeles: Sage Publications.
- ELIEZER, Y. 2009. Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School psychology international*, 30(1): 92-111.
- GOODMAN, J.F. 2007. School discipline, buy-in and belief. *Ethics and education*, 2(1):3-23.
- GREGORY, A. & RIPSKI, M.B. 2008. Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School psychology review*, 37(3):337-353.
- GUNTER, H. 2004. Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 25(1):21-41.
- HALL, J. 2008. *The more students you reach, the more students you teach*. <http://www.eddigest.com/html/contentsmay08.html>. Accessed on 2 February 2009.
- HARRIS, B. 2007. *Supporting the emotional work of school leaders*. London: Paul Chapman publishing.
- JACKSON, L. & ROTHMANN, S. 2006. Occupational stress, organisational commitment, and ill-health of educators in the North West Province. *South African journal of education*, 26(1):75-95.
- JOUBERT, R. & PRINSLOO, S. 2009. *The law of education in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- KRUGER, A.G. 2003. Instructional leadership: the impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African journal of education*, 23(3):206-211.
- LEITHWOOD, K. & BEATTY, B. 2008. *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- LOCKE, E.A. 1991. Goal theory vs. control theory: Contrasting approaches to understanding work motivation. *Motivation and emotion*, 15(1):9-28.
- MENTZ, P. J. & VAN DER WALT, J. L. 2006. Van bestuur na leiding: Imperatief vir ordelike Onderwys in 'n veranderende Suid-Afrikaanse onderwyslandskap. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 42(4):151-170. Bloemfontein: Vereniging vir Christelike Hoër Onderwys
- OOSTHUIZEN, I. J. (Red.). 2003. *Aspects of education law*. Pretoria: Van Schaik.
- OOSTHUIZEN, I. & VAN STADEN, J. 2007. Opvoeders se persepsie van die effektiwiteit van dissipline metodes in Vrystaatse, Oos-Kaapse en Vaaldriehoekskole. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 47(3):359 -371.
- PARK, T. 2006. Teaching as a career choice: attractors and deterrents identified by Grade 11 learners. *South African journal of education*, 26(1):143-156.
- SCHERMERHORN, J.R., HUNT, J.G. & OSBORN, R.N. 2004. *Core concepts of organizational behaviour*. Hoboken: John Wiley & sons.
- STEVENSON, H.C. 2008. Fluttering Around the Racial Tension of Trust: Proximal Approaches to Suspended Black Student-Teacher Relationships. *School psychology review*, 2008, 37(3):354-358.
- TOMLINSON, H. 2009. *Educational leadership. Personal growth for professional development*. London: Sage Publications.
- VAN STADEN, Johann & ALSTON, Ken. 2000. The Constitution has gone to school. *South African journal of education*, 20(4):298-303.
- WOODS, R. 2008. When rewards and sanctions fail: a case study of a primary school rule-breaker. *International journal of qualitative studies in education*, 21(2):181-196.