

# Positiewe Dissipline in die Hande van die Opvoeder

*Prof. J.L. van der Walt<sup>1</sup>*  
*jlvdwalt@aerosat.co.za*

*Prof. F.J. Potgieter*  
*Ferdinand.Potgieter@nwu.ac.za*

*Prof. C.C. Wolhuter*  
*Charl.Wolhuter@nwu.ac.za*

*Potchefstroomkampus*  
*Noordwes-Universiteit*  
*SUID-AFRIKA*

## Synopsis

*Research into the quandary of learner discipline in South African schools has exposed teacher-educators' lack of (sufficient knowledge of) efficacious methods of maintaining discipline as a problem. In the relevant scholarly literature, positive discipline has been identified as a method with a proven success record. This article investigates positive discipline more closely. Its main purpose is to provide educators with a number of guidelines through which they may maintain and justify effective discipline. To begin with, a literature review about learner discipline supplies the contextual background to this study. The discussion deals, amongst others, with the disciplinary problems that schools have to contend with. Secondly, the concept "positive discipline" is outlined, with particular attention to its possible trussing in a reformatory approach to and contemplation of education and the state of humanness and of being human. This grounding provides a (pre-) theoretical framework from which the (psychological and philosophical) roots of positive discipline may be evaluated. From the subsequent discussion emerge a number of practical guidelines for the teacher-educator. The purpose of these is to assist with the implementation of positive discipline in his or her classroom. The article concludes with a number of recommendations towards possible further research.*

---

1 Korresponderende outeur.

## 1. Inleidende opmerkings

Berigte in die media onder opskrifte soos ‘Slagoffer van skoolaanval nou tuis onderrig’ (Cilliers, 2009:4) en ‘Leerlinge verdrink tydens jolige partytjie: Baie drank, bakeiery by skole se atletiek’ (Jacobs, 2008:9) wek die indruk dat leerderdissipline in Suid-Afrikaanse skole ’n probleem geword het. Dié indruk word versterk deur onlangs gepubliseerde navorsing (vgl. byvoorbeeld Wolhuter & Meyer, 2007; Mentz, Wolhuter & Steyn, 2003; Rossouw, 2003; Van Wyk, 2001, om maar net enkeles te noem). Een van die vernaamste probleme wat in al hierdie projekte blootgelê is, is Suid-Afrikaanse opvoeders se gebrek aan (kennis van) doeltreffende metodes om dissipline te handhaaf (Wolhuter & Oosthuizen, 2005; Oosthuizen & Van Staden, 2007; Wolhuter & Van Staden, 2008).

In die lig hiervan is dit belangrik vir opvoeders (onderwysers) om kennis te neem van ’n benadering tot dissipline-handhawing bekend as positiewe dissipline. Volgens die internasionale literatuur is hierdie metode geslaagd en het dit ’n empiries bewese suksesrekord (vgl. byvoorbeeld Gallagie, 1985; Schandler, 1996; Marion & Muza, 1998; Baidez, Cahill & Morette, 2000; Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2009; Muscott, Mann & Lebrun, 2008; Kidron & Fleischman, 2006). Afgesien van hierdie internasionale erkenning en ondersteuning wat dié benadering tot dissipline geniet, kan dit ook waarde hê in ’n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering (UGO). Dit bevat potensiaal om selfs as dié aangewese metode van dissiplinehandhawing in so ’n benadering beskou te kan word. Positiewe dissipline is voorts van wyer belang as net vir die sowat 5 persent Christelike onafhanklike skole in Suid-Afrika. Die feit dat 76% van die Suid-Afrikaanse bevolking hulleself in die jongste sensusopname nog as Christene verklaar het, toon dat daar aansienlike getalle Christene (onderwysers en leerders) in die openbare of staatskole is vir wie ’n Christelik gefundeerde positiewe dissiplinebenadering dalk die mees gepaste metode mag wees. Hierdie artikel het dus ten doel om nie slegs die metode van positiewe dissipline as sodanig te beskryf nie maar veral om rekenskap te gee van ’n poging om die teorie/metode verder uit te bou deur dit pertinent te veranker in reformatoriese uitgangspunte. In die proses kom riglyne vir dissiplinehandhawing na vore wat vir opvoeders van waarde mag wees.

## 2. Metode van ondersoek

Om die bovermelde doel te bereik begin die artikel met ’n teoretiese en konseptuele raamwerk in die vorm van ’n literatuuroorsig oor leerderdissipline. Daarmee word die dissiplineprobleem blootgelê waarmee onder andere Suid-Afrikaanse opvoeders (onderwysers) in die skole te kampe het. In die proses word

ondersoek ingestel na die moontlikheid om oplossings vir die probleem te vind. Hierna volg 'n beskrywing van die konsep 'positiewe dissipline', opgevolg deur 'n poging om die teorie/metode/benadering van positiewe dissipline te veranker in reformatoriese mensbeskoulieke en opvoedingsteoretiese uitgangspunte.<sup>2</sup> Hierdie poging loop uit op die bou van 'n model op grond waarvan riglyne aan opvoeders gebied kan word vir die handhawing van dissipline. Die bespreking word afgesluit met enkele aanbevelings oor verdere navorsing.

### 3. Teoretiese en konseptuele raamwerk

Navorsing oor dissipline wentel tans rondom temas soos die aard en voorkoms van leerderdissiplineprobleme, die oorsake/korrelate van leerderdissiplineprobleme, die hantering van sulke probleme (d.w.s. metodes om dissipline te handhaaf), en die uitwerking van leerderdissiplineprobleme op opvoeders en op die onderwys in die algemeen.

Wat die aard, omvang en die voorkoms van leerderdissiplineprobleme betref, het die Eltonkommissie in die Verenigde Koninkryk reeds twintig jaar gelede bevind dat een uit elke tien primêreskool-onderwysers en een uit elke ses sekondêreskool-onderwysers meen die dissiplineprobleme in hulle skole is 'ernstig' (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989: 62). By nadere ondersoek blyk dit egter dat dit relatief minder ernstige vorme van leerderwangedrag is wat voorkom. Werklike ernstige probleme soos kriminele oortredings en geweld kom in werklikheid selde voor.

Volgens die literatuur kan die oorsake of korrelate van leerderdissiplineprobleme in vyf kategorieë gegroepeer word: leerder-, opvoeder-, skool-, ouer- en samelewingsverwante faktore.<sup>3</sup> Eersgenoemde sluit onder meer die ouderdom/lewensfase van die leerder in (Wolhuter, Van Staden & Oosthuizen, 2010). Dissiplineprobleme kom gevolglik meer in sekondêre as in primêre skole voor (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989: G2; Fields, 2000; National Center for Education Statistics, 2002; Wolhuter *et al.*, 2010).

Die opvoeder (cf. Wolhuter & Van Staden, 2009) en veral sy/haar bekwaamheid is ook 'n determinant van leerderdissipline. Die geslag van die opvoeder hang

2 Dit is 'n wesenskenmerk van menswees dat sowel volwassenes as kinders ge-bor-genheid wil beleef. Sodanige geborgenheidsbeleving word eers toe-rei-kend voltrek wanneer die mens hom vrywillig aan die gesag van die Wet van die Drie-enige God (en dus aan Bybelgefundeerde norme en waardes) onderwerp.

3 Dissipline het nie net op uiterlike menslike gedrag betrekking nie, maar ook en veral op die betoeling van innerlike gesteldhede.

byvoorbeeld saam met die voorkoms van sekere soorte leerderdissiplineprobleme. Wolhuter *et al.* (2009:96) se navorsing in Suid-Afrikaanse skole het bevind dat manlike opvoeders die volgende vorme van leerderdissiplineprobleme teen 'n hoër frekwensie teëkom as hulle vroulike kollegas: ongemanierdheid, oneerlikheid, onweloweglike taal, buierigheid, uittartende gedrag, afwesigheid, crimen injuria teenoor mede-leerders, onnette/verkeerde kleredrag, crimen injuria teenoor opvoeders, graffiti, vandalisme, diefstal, afknouery, geweld, pornografie, rook, alkoholgebruik by die skool, bende-aktiwiteite, seksuele teistering van vroulike leerders, en seksuele teistering van vroulike opvoeders. Vroulike opvoeders, daarenteen, ervaar die volgende vorme van leerderdissiplineprobleme meer dikwels as hulle manlike eweknieë: ontwrigtende gedrag en parmantigheid. Daar bestaan eenstemmigheid dat ten einde dissipline doeltreffend te kan handhaaf die opvoeder drie stelle vaardighede benodig: kennis van die vak; die vermoë om dié kennis oor te dra deur middel van 'n les wat glad vloei en wat die leerders se aandag behou, en groepsbestuursvaardighede (vgl. Hartzell, 1992:70-72; Bear, 1998).

Skoolverwante faktore behels weer die leierskap van die skoolhoof en sy of haar bestuurstyl, organisatoriese reëlins, veiligheidsmaatreëls, organisasiekultuur, estetiese benadering, standaard en klasgrootte (vgl. Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989:115-122; Johnson, 1993; Oosthuizen, Van der Westhuizen & Wolhuter, 2008). Wat die leierskap van die skoolhoof en sy/haar bestuurstyl betref, het die Eltonkommissie in die Verenigde Koninkryk bevind dat die hoof se vermoë om 'n gevoel van kollektiewe verantwoordelikheid onder sy/haar personeel te kweek, asook 'n kultuur van toewyding onder die leerders in die skool en hulle ouers by te bring, kritieke faktore is in die stand van dissipline onder die leerders van die skool (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989:13-14, 119). Hoe groter die skool, hoe moeiliker raak dit eger om dissipline te handhaaf. Organisatoriese reëlins met betrekking tot dissipline-handhawing sluit in die tydrooster, kurrikulering en toesig oor leerders tydens periodewisselings. Daar is byvoorbeeld bevind dat, as alles anders dieselfde sou wees, optimale dissipline bereik word wanneer periodewisseling deur drie klokke gereël word – 'n eerste klok wat vir die opvoeder aandui om sy/haar les te voltooi, 'n tweede klok wat aandui dat leerders hulle boeke moet wegpak, en 'n derde wat aan leerders aandui dat hulle moet begin beweeg na die lokaal van hulle volgende klas (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989). Dissiplineprobleme onder leerders word voorts geminimaliseer indien so min leerders as moontlik van een periode tot die volgende van klaskamer hoef te wissel; voorts behoort dié wat wissel almal in een rigting te beweeg (hetsy kloks- of antikloksgewys), so min moontlik in obskure trappe of gange te beweeg en as

sulke plekke nie vermy kan word nie, behoort hulle goed voorsien te word van opvoeder-toesighouers.

Verskeie studies het 'n positiewe korrelasie tussen ouerbetrokkenheid by skoolaktiwiteite en die gedissiplineerde gedrag van hulle kinders by die skool blootgelê (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989:124-127). As die primêre opvoeders het ouers ook 'n sterk invloed op hulle kinders se gedrag en dissipline by die skool (Steyn, Wolhuter, Oosthuizen & Van der Walt, 2003:229). Twee belangrike aspekte in dié verband is ouerleiding en -voorbeeld, en ouer-skoolverhoudings. Goeie dissipline volg wanneer ouers, in hulle lewens en gedrag, 'n voorbeeld aan hulle kinders stel en leiding aan hulle gee. Navorsing het byvoorbeeld bevind dat 'n gebrek aan aandag en warmte teenoor 'n kind, tesame met die voorbeeld van aggressiewe gedrag tuis, bevorderlik is vir die aanleer van aggressiewe en afknouerige gedrag deur die kind (vgl. Du Plessis & Conley, 2007:47). Gesinspanning (die term word hier gebruik om te verwys na materiële sowel as emosionele probleme wat kinders by hulle ouerhuise ervaar, soos onenigheid tussen huweliksmaats, armoede en swak huisvesting) is ook bevorderlik vir gedragsprobleme van kinders by die skool (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989). Leerders afkomstig uit die laer sosio-ekonomiese strata van die samelewing is meer aan hierdie soort probleme blootgestel en dus is die voorkoms van gedragsprobleme by hulle hoër as onder leerders afkomstig uit middel- of hoë sosio-ekonomiese strata (Bear, 1998).

Samelewingsverwante faktore sluit onder andere geweld, rassisme en ander vorme van anti-sosiale gedrag in wat leerders veral deur die alomteenwoordige invloed van die massamedia (veral televisie- en DVD-programme) waarneem en wat wangedrag en dissiplineprobleme by hulle kan veroorsaak (McHenry, 2000). Vele studies dui op die negatiewe effek wat televisieprogramme – by name die wat anti-sosiale gedrag en rolmodelle vertoon – op kinders se gedrag het (vgl. Van Vuuren & Gouws, 2007). Volgens Middleton en Walsh (1995:77) het die 'verdwyning' van modernisme en daarmee die gepaardgaande sekerheid (metanarratief), asmede die opkoms van 'n groot aantal alternatiewe lewens- en wêreldbeskouinge 'n beduidende aantal kinders reddeloos gelaat in 'n eksistensiële vakuum sonder enige vaste bakens – 'n situasie wat kan oorgaan tot anti-sosiale, insluitende gewelddadige gedrag. Van der Walt, Potgieter en Wolhuter (2009) maak hierbenewens 'n saak daarvoor uit dat 'n gebrek aan sosiale kapitaal in die Suid-Afrikaanse samelewing 'n bydraende rol kan speel in die voorkoms van dissiplineprobleme onder leerders.

Daar is volgens die literatuur twee stelle metodes of benaderings tot dissipline, te wete voorkomende en reaktiewe metodes (Oosthuizen, Wolhuter & Du Toit, 2003-

2:457-479). Voorkomende metodes sluit in sekuriteitsmaatreëls, estetiese oorwegings, organisatoriese reëlings, die toepassing van 'n gedragskode en ook van positiewe dissipline. Reaktiewe metodes, aan die ander kant, sluit in verwysing na die skoolhoof, skorsing, detensie en kriminalisering. Na 'n oorsig van hierdie twee stelle benaderings kom Oosthuizen *et al.* (2003-2:475-476) tot die gevolgtrekking dat voorkeur verleen behoort te word aan eersgenoemde, maar dat die betrokke omstandighede van elke geval eintlik bepaal watter benadering gevolg behoort te word.

Daar het ook in die afgelope tyd 'n aantal publikasies oor leerderdissipline in Suid-Afrikaanse skole verskyn. Dié studies (bv. Mentz *et al.*, 2003; Wolhuter *et al.*, 2005; Wolhuter *et al.*, 2008) het die bevindings wat in die internasionale literatuur gerapporteer is, bevestig, naamlik dat dit slegs relatief geringe vorme van wangedrag is wat meestal voorkom. Hoewel hierdie ondersoekers bevind het dat daar nie juis 'n dissiplinekrisis bestaan nie, meld hulle dat daar rede tot kommer oor dissipline in skole is. Wolhuter *et al.* (2008) het byvoorbeeld vasgestel dat leerderdissiplineprobleme veroorsaak dat 85% van alle Suid-Afrikaanse opvoeders gereeld of soms ongelukkig in hulle werk is, dat die probleme by 58% van hulle gereeld of soms spanning in hulle gesinslewe veroorsaak, en dat dit by 54% van hulle al gesondheidsprobleme veroorsaak het.

Die grootste probleem is egter dat doeltreffende dissipline-handhawingsmetodes by Suid-Afrikaanse opvoeders ontbreek. Die empiriese navorsing van byvoorbeeld Wolhuter *et al.* (2008) en van Oosthuizen *et al.*, (2007) belig hierdie probleem. Hierdie ondersoek asook dié van byvoorbeeld Mentz *et al.* (2003) het verder getoon dat lyfstraf nog steeds voorkom in 10% van alle Suid-Afrikaanse skole, ten spyte van die feit dat dit al meer as 'n dekade gelede wetlik verbied is en die toepassing daarvan tot ernstige gevolge (kriminele vervolging) vir opvoeders kan lei. Verder, terwyl 78% van alle opvoeders daarop aanspraak maak dat hulle positiewe dissipline toepas, vind slegs 40% van hulle dit doeltreffend (Wolhuter *et al.*, 2008), 'n bevinding wat strydig is met die bewese welslaerekord daarvan.

In die lig van die voorgaande kan gevolglik 'n saak uitgemaak word vir 'n studie oor positiewe dissipline en vir die inbou daarvan in 'n model vir gebruik of toepassing deur opvoeders. Hoewel die blote ontwikkeling van so 'n model vir opvoeders in sigself waardevol kan wees, sal die waarde daarvan waarskynlik aansienlik verhoog kan word indien dit vanuit 'n bepaalde lewensbeskoulige grondslag met dieper waarde- of beginselbetekenis gevul sou word (vgl. Zecha, 2007: *passim*).

Om hierdie rede word daar in die res van die artikel gepoog om nie slegs 'n oorsig te bied van die kernelemente van positiewe dissipline nie, maar om hierdie

elemente vanuit reformatoriese perspektief met lewensbeskouslike inhoud te vul. Aangesien Suid-Afrika sedert 1996 as 'n sekularistiese regstaat beskou kan word, kan daar egter nie enige hoop gekoester word dat 'n reformatoriese visie sistematies op positiewe dissipline in skole (veral openbare/staatskole) toegepas sou kon word nie. Dit is nietemin moontlik dat van die groot getalle Christen-opvoeders (-onderwysers) in openbare skole dit wel ter harte mag neem. Dit behoort ook vrugbare grond te vind in die Christelike onafhanklike (privaat-) skole wat tans in Suid-Afrika aan die werk is (ongeveer 5% van alle Suid-Afrikaanse skole).

#### 4. Die konsep 'positiewe dissipline'

In die wetenskaplike literatuur kon nóg 'n eenduidige definisie nóg 'n omvattende uiteensetting van die wesenskenmerke van positiewe dissipline opgespoor word. Die woordeboekbetekenis van 'positief' sluit onder meer in die 'neiging om te beklemtoon dit wat goed, prysenswaardig, konstruktief is', 'iets in die rigting van die teenoorgestelde van negatief' of 'wat 'n groter waarde as nul het' (Sinclair, 1999:1155). Volgens Odendaal, Schoonees, Swanepoel en Booysen (1997:812) dui dit ook op stelligheid en sekerheid, ook op werklikheid en wesenlikheid, op bevestiging, en verder op iets wat van optimisme en kragdadigheid getuig.

Die term 'dissipline' kan weer een of meer van die volgende betekenis aanneem: 'afrigting of beheer, dikwels gebruik saam met bestraffing', 'gemik op die bereiking van gehoorsaamheid aan reëls of die verbetering van fisiese kragte en selfbeheersing', en 'sistematiese afrigting in gehoorsaamheid aan 'n stel gedragsreëls' (Oosthuizen, Roux & Van der Walt, 2003-1:374). 'Dissipline' sluit ook menslike gehoorsaamheid aan owerhede in, sowel as aangeleenthede soos 'orde', 'ordelike gedrag', 'tug' en 'bestraffing' (Potgieter, 2004:56). So gesien, beteken die begrip 'dissipline' in pedagogiese verband wesenlik die vrywillige gehoorsaamheid van die kind aan die begeleiding en steuning van 'n be-hoor-li-ke, volwaardige, menswaardige, volwasse opvoeder en sy persoonlike toe-eiening van laasgenoemde se voor- én nageleefde kennis, gesindhede en ideale (ibid.).

In opvoedkundige verband dui 'orde', as sodanig, veral op die reëlmatige verloop van pedagogiese aangeleenthede volgens vaste (gewoonlik onderling ooreengekome) reëls. Dissipline word in hierdie opsig dan ook dikwels beskou as opbouende (d.w.s. positiewe) betugting wat uitgeoefen word met die doel om orde en ge-hoor-saam-heid te bewerkstellig. Aan die hand van dissipline word die kind stelselmatig innerlik sterker, meer verantwoordelik en volwasse én meer in staat om selfdissipline toe te pas (Potgieter, 2004:58-61).

Ware, outentieke (positiewe) dissipline verwerf sy diepste betekenis in die vermoë en wil van die mens om homself te betoel, te beheer en te dissiplineer. Dissipline het dus nie net op uiterlike menslike gedraging betrekking nie, maar ook en veral op die betoeling van innerlike gesteldhede. Dit openbaar sigself in gehoorsaamheid aan die eise van behoortlikheid en gepaardgaande ordelike gedrag (op. cit: 63).

Wanneer die onderwyser-opvoeder en die leerder binne dieselfde ruimte (soos byvoorbeeld 'n klaskamer) spesifiek op 'n ordelike wyse saam teenwoordig is, behoort die essensies van dissipline vanselfsprekend verwerklik te word. Hierdie handhawing van dissipline behels onder andere:

- \* die herstellende, opbouende en positiewe tot-orde-roep van die kind (pedagogiese ingryping) indien hy van die voor-ge-leefde be-hoorlikheidseise sou afwyk en
- \* die betuig van instemming met die kind (pedagogiese instemming) wanneer hy uit sy eie die behoortlike kies en daarvolgens handel (Landman, Mentz, Roos & Möller, 1998:174-176).

Indien al bovermelde betekenisonderskeidings in verband gebring word met hoe positiewe dissipline in die literatuur beskryf word, kan die begrip 'positiewe dissipline' soos volg gedefinieer word: dit is die benutting of gebruikmaking van dit wat goed en prysenswaardig gevind kan word in die leerder ten einde hom/haar te beweeg tot sosiaal aanvaarbare gedrag, onder meer deur middel van selfbeheer. Hierdie omskrywing sluit by 'n reformatoriese siening van dissipline aan. In wese beteken gedissiplineerd-wees om 'n dissipel (volgeling) te wees (Potgieter, 2004:16), veral om 'n volgeling te wees (ibid.) van iemand wat 'n sosiaal aanvaarbare voorbeeld stel. In opvoedkundige taal sou 'n mens kon sê: om volgeling te wees van iemand wat voorbeeldige gedrag as opvoeder voorleef. Hierdie dissiplineproses van opvoedende voor- en naleef bestaan volgens Van Dyk (1993:158) uit twee essensiële fases: hoor en doen. Die leerder (opvoedeling) moet eerstens op gehoorsame wyse die Woord van God (via die opvoeder) hoor, en daarna in liefde daarop reageer. Die hoorfase hou in dat die leerder (die opvoedeling) bewus word van die gesaghebbende teenwoordigheid van God in sy/haar lewe en bestaan. Die doenfase is volgens Van Dyk daarteenoor 'n saak van liefdevolle diens aan God en medemens. Ware dissipelskap behels dus 'n diensbare lewe, meen Van Dyk. 'n Positief gedissiplineerde mens sal hom/haar toewy aan die uitvoering van die Groot Mandaat (die kultuuroopdrag), die Groot Opdrag (om van alle mense dissipels van Jesus Christus te maak), die Groot Gebod (die liefdesgebod, om God en die naaste lief te hê), en heelhartig lid te wees van die Groot Gemeenskap van gelowiges (Van Brummelen, 1994:26 e.v.).



Elkeen van die onderstaande wesenstrekke van positiewe dissipline kan in die lig van hierdie reformatoriese siening van opvoeding en dissipline gesien, vertolk en prinsipiële beoordeel word.

## **5. Wesenstrekke van positiewe dissipline: kritiese oorsig**

Van die beste pogings tot die praktiese verstaanbaarmaking van die begrip ‘positiewe dissipline’, word tans waarskynlik in individuele skole, private onderwysverwante besighede en opvoeders se eie, gekontekstualiseerde verstaan daarvan gevind. ’n Linguïstiese en interpretivistiese hermeneutiese analise van die begrip ‘positiewe dissipline’, soos dit, onder andere, in die werke van Butt (2002:3), Potgieter (2004:16), Van Tol (2006:2), Nelsen, Glenn, Lynn en Lott (2007:iv), die Baker Middelbare Skool in Montgomery County in die VSA (2007:1), die St. Louis Katolieke Laerskool in Englewood, Colorado (VSA) (2007:3), die HKIS Middelbare Skool (2008:1), Laerskool Rose Union in die Verenigde Koninkryk (Anoniem, 2009), Gaustad (1992:1) en Davies (2009:1) gebruik word, bring die volgende essensiële eienskappe daarvan aan die lig.

Positiewe dissipline behels ’n ordelike, reëlmatige intervensie waartydens leerders se gedrag sistematies ondersteun word, sodat hulle uiteindelik tussen sosiaal aanvaarbare en sosiaal onaanvaarbare gedrag sal kan onderskei. Dit behels voorts die gewilligheid tot eerlikheid as lewenswyse, wat veral in ’n gewilligheid tot samewerking met andere na vore kom. Hieruit voortvloeiend word positiewe dissipline ook aan die vrywillige onderwerping van die self aan die gesag van waardes en norme gekenmerk, sowel as aan die vrywillige selfonderwerping aan en voorleef van selfdissipline, wat leerders dan weer in staat sal stel om telkens die sg. “regte ding” te wil doen en boonop vasberade genoeg te wees om dit op voorgesette basis te bly (en te wil) doen. In hierdie opsig is duidelike grensbepaling/perkstelling ten aansien van kinderlike gedrag, sowel as die begeleiding van leerders tot sedelik selfstandige besluitvorming en handeling, en verder ook die opneem van persoonlike verantwoordelikheid en toerekeningsvatbaarheid vir eie dade van deurslaggewende belang. Daaronder sal die ontwikkeling van wedersydse respek vir mekaar se menswaardigheid, die opneem van verantwoordelikheid en deernis vir andere, die ontwikkeling van kinderlike eiewaarde en selfvertroue (veral ten opsigte van probleemoplossing en besluitneming), sowel as die selfstandige waag t.o.v. die bedinking en uittoetsing van alternatiewe oplossings vir probleme pedagogies nie moontlik wees nie.

Positiewe dissipline vorm deel van ’n breër opvoedingsbenadering, naamlik positiewe gedragsondersteuning. Laasgenoemde is in die verlede omvattend in die geesteswetenskaplike navorsing ondersoek. Daar is selfs ’n wetenskaplike

tydskrif, die *Journal of positive behavior interventions*, wat hom uitsluitlik op die rapportering van navorsing oor hierdie benadering toespits.

Volgens Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel en Fox (2002) het positiewe gedragsondersteuning drie historiese wortels. Die eerste is die toegepaste behaviorisme. Positiewe gedragsondersteuning berus volgens die toegepaste behaviorisme op die sistematiese toepassing van die beginsels van instrumentele en operante kondisionering (stimulus-respons-versterking) (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2006:284) op sosiale (probleem)gedrag. Die positiewe psigologie waarop hierdie benadering tot dissipline berus is volgens Louw en Louw (2007:381) 'n relatief onlangse vertakking van die psigologie wat gedefinieer kan word as die wetenskaplike studie en bevordering van die optimale funksionering en welsyn van die individu. Dit bestudeer die sterkpunte, deugde en vaardighede wat mense in staat stel om te floreer. Hierdie faktore kan persoonlik, gesins-/familie- en gemeenskapsverwant wees. Weens die positiewe element in hierdie benadering wys Smith *et al.* (2006:221-222) op die belangrikheid van die inskakeling van 'algemene gedragsondersteunende strategieë of steun'. Sulke strategieë is ingestel op die bevordering van positiewe gedrag, met ander woorde hulle is gerig op die bybring van al daardie vaardighede wat 'n persoon (leerder) se kansse op welslae en persoonlike bevrediging in sy of haar skoolwerk en persoonlike omgewing sal verhoog. 'Ondersteuning' dui hier op al daardie opvoedkundige metodes wat ingespan kan word om die leerder te onderrig en te versterk, en wat positiewe gedrag in die hand sal werk. Dit sluit ook strategieë in waarmee geleenthede vir die leerder geskep word om positiewe gedrag te kan vertoon (vgl. Smith *et al.*, 2006:222 e.v. vir 'n vollediger bespreking van al die strategieë wat aan bod kan kom).

Vanuit reformatories-opvoedkundige perspektief sou 'n mens met hierdie positiewe benadering akkoord kon gaan mits die gevaar van antropologiese reduksionisme uitgeskakel kan word. Die leerder is as mens, beeld van God (dus: rentmeester van God) en kroon van die skepping méér as bloot net sy of haar gedrag. Opvoeding is ook méér as gedragsmodifikasie deur instrumentele of operante kondisionering. Dit is totale vorming, (bege)leiding en toerusting, kortom dit is die bybring van volgelingskap (dissipelskap) in die reformatories antropologiese omvattendste sin van die woord. In 'n sin, sou 'n mens kon aanvoer, kom die omvattende paideia-benadering van die klassieke Griekse opvoeding naastenby in die buurt van die omvattendheid waarop die reformatoriese opvoedingsbenadering aandring (vgl. Kruger & Helsper, 2006:67). In die klassieke Griekse opvoeding is *paideia* dikwels beliggzaam in die *kolagatheia*-gedagte, naamlik die harmonieuse eenheid van skoonheid en goedheid (Mphahlele, 1992:15).

Die tweede wortel van die positiewe dissiplinebenadering is die normaliserings- of inklusiwiteitsbeweging. Wysgerig beskou, onderskryf positiewe gedrags- ondersteuning die beginsels en oogmerke van normalisering, naamlik die gedagte dat mense met gebreke in dieselfde omgewing en met dieselfde geleenthede (skole, werk, ontspanning en sosiale lewe) as enige ander persoon behoort te leef en bestaan. Normalisering berus dus op die gedagte van sosiale rolwaardering. Die doel van rolwaardering is om te verseker dat mense wat gevaar loop om hulle aansien en waarde in die samelewing te verloor gehelp word om steeds waardevolle en betekenisvolle sosiale rolle te vervul. Dit sal hulle in staat stel om selfrespek te bou en te behou, respek van ander te ontvang en hulle regmatige deel van die beskikbare hulpbronne te verkry (Carr *et al.*, 2002:3).

Omdat die inklusiwiteitsbenadering veral betrekking het op die opvoeding van leerders met spesiale of besondere opvoedingsbehoefte (Smith *et al.*, 2006:22 e.v.), sou 'n mens vanuit reformatories opvoedkundige perspektief voorwaardelik met hierdie uitgangspunt van positiewe dissipline kon saamstem. Ten eerste het die inklusiwiteitsbeweging of -benadering te doen met leerders wat 'anders' is as 'gewone' leerders omdat hulle besondere opvoedingsbehoefte het (doof, blind, of andersins gestrem is). 'Gewone' leerders word nie aan bande gelê deur sulke besondere gestremdhede nie. Aan die ander kant is elke leerder, besonder gestrem of nie, 'n individu in eie reg, en moet daar in die opvoedingsituasie vir die behoeftes van elkeen voorsiening gemaak word, dus vir elkeen geïndividualiseer word. Die individualiteit van elke mens (leerder), wat 'n hoekpilaar is van 'n reformatoriese antropologie, moet in die opvoedende onderwys tot sy reg kom. Daar kan gevolglik met die argument van inklusiwiteit saamgestem word tot die mate dat dit dui op individualisering met die oog op die voorsiening in die behoeftes van elke leerder, maar nie tot die mate dat elke leerder behandel behoort te word as iemand met die een of ander besondere gestremdheid nie.

Ten derde beliggaam positiewe dissipline ook persoonsgesentreerde waardes. Die positiewe gedragsondersteuningsfilosofie onderskryf die opvatting dat, terwyl humanistiese waardes nie die wetenskap (d.i. empiriese bevindinge) moet vervang nie, dit wel die wetenskap moet *informeer* (Carr *et al.*, 2002:4). Die wetenskap lê vir ons bloot hoe dinge is en moontlik verander kan word, maar 'n waardestelsel bied riglyne oor wat werd is om te verander, wat waarde kan verkry deur verandering. Drie ineengevegde prosesse dien as voertuie vir die implementering van so 'n waardeperspektief: persoonsgesentreerde (in teenstelling met die tradisionele programgesentreerde/voorgeskrewe) beplanning, selfbeskikking (die subjek moet self kan kies, besluite neem, doelstellings formuleer, ens.) en die 'toevoubenadering' (terapie/opvoeding/onderwys betrek nie net die subjek/opvoeding/leerder nie maar ook sy of haar sosiale netwerk soos die gesin, medeleerders

en andere as aktiewe vennote) in die grootword- of volwassewordingsproses (Carr *et al.*, 2002:4).

Ook in hierdie geval sou 'n mens onder sekere voorbehoude vanuit reformatories-opvoedkundige invalshoek kon meegaan met die teorie van positiewe dissipline. Die reformatoriese opvoeder voel nie heeltemal gemaklik met 'n mensgerigte waardebenedering nie. In wese moet die opvoeding in 'n reformatoriese konteks Godgesentreerd (Teosentries) wees, met ander woorde die leerder moet gerig, (be)gelei, toegerus en gedissiplineer word om God in die middelpunt van sy of haar lewe te stel en om waardes te ontwikkel wat by sodanige Teosentriese lewenstyl en -wyse pas. Op grond van hierdie grondwaarde word dan verdere waardes deur die opvoeder bygebring of voorgeleef en deur die leerder (opvoeding) aanvaar (geïnternaliseer, nageleef) wat te doen het met die medemens, die hele skepping en die self. Die reformatoriese opvoeder verwerp dus wel ook 'n tradisionele program- of kurrikulumgesentreerde opvoeding. Die reformatoriese opvoeder steun egter wel die gedagte van leerder-selfbeskikking, maar gaan van die veronderstelling uit dat die leerder as opvoeding eers (bege)lei, toegerus en gedissiplineer behoort te word ten einde selfstandige, volwasse en veral verantwoordelike besluite te kan neem. Selfbeskikking sonder die volkome beheersing van die gepaardgaande beginsels en waardes kan in sigself ook tot afwykende en sosiaal-onaanvaarbare gedrag lei. Met die sogenaamde 'toevou'-benadering gaan die reformatoriese opvoeder volledig akkoord. Vanuit reformatoriese samelewingsteorie is die enkeling weens die beginsel van enkapsis volledig aan alle kante deel van verskeie samelewingsverbande of verbandstrukture. Die opvoeding van die leerder as opvoeding moet dus, om positief te kan wees, al hierdie kontekste betrek; sy of haar opvoeding moet vanuit al hierdie kontekste aangepak word ten einde te sorg vir 'n volronde en omvattende opvoeding.

## **6. Dissipline as voorvereiste vir opvoeding**

Een van die aangeleenthede wat – vreemd genoeg – weinig aandag in die wetenskaplike literatuur oor leerderdissipline geniet, is die vraag waarom dissipline noodwendig 'n voorvereiste vir op-voe-ding behoort te wees. Volgens Morrow (2007) is daar minstens drie redes daarvoor.

Ten eerste soek die kind na affektiewe geborgenheid. Die wordende kind weet nog nie wat hy/sy mag en nie mag doen nie. Die kind se affektiewe wording impliseer dus sy/haar behoefte aan dissipline-ring, om met betrekking tot sy/haar eie realisering van be-hoor-lik-heids-eise reg-gehelp, gesteun en begelei te word. Met betrekking tot die kind se eie realisering van behoortlikheids-eise behoort hy of sy na die behoorlike toe 'getrek' te word, aangesien onsekerheid oor wat reg en verkeerd is tot ongeborgenheid en 'n one-we-wig-tige affektiewe wording kan lei.

Ware, outentieke pedagogiese dissipline lei tot 'n toenemende kennis van wat reg en verkeerd is, en versterk die kind se waaghouding.

In die tweede plek vereis die kind se sedelike wording dissipline. Die kind behoort deur die opvoeder met betrekking tot oordele en besluit-neming begelei te word. Die opvoeder se voortdurende begeleiding van die kind met betrekking tot oordele en besluitneming plaas dissipline (volgelingskap) geleidelik op die kind se persoonlike én verpersoonlikte gewete oor. Sy/haar doen en late word (in elke geval uiteindelik) later deur die waardes en norme wat hulle ouers en ander opvoeders oor-ge-neem het, medebepaal.

Ten derde vereis die leergebeure dit. Die skool behoort die instelling te wees waar die kind deur geordende onderrig feitekennis oor die wêreld en sy posisie daarin verwerf. Daarom maak dissipline 'n integrale deel van suksesvolle leer uit. Vanuit die perspektief van die onderwyser as plaasvervangende<sup>4</sup> opvoeder gesien, is dissipline essensieel vir opvoedende onderwys, in hierdie geval as opvoedende onderrigleergebeure, byvoorbeeld in 'n skool.

## 7. Enkele insigte in positiewe dissipline uit die empirie

'n Literatuuroorsig van gevalle waar positiewe dissipline toegepas is lê die volgende wesenstrekke van positiewe dissipline bloot:

Die doelstellings van juridiese straf word gewoonlik aangegee as vergelding (wraak), afskrikking (ook van/by ander potensieële oortreders) en rehabilitasie. Pedagogiese straf verskil van hierdie soorte straf deurdat dit meer klem plaas op voorkoming as op vergelding of afskrikking, en eerder op rehabilitasie in die geval van oortreding as op vergelding. Pedagogiese straf is dus in wese altyd die een of ander vorm van positiewe straf (vgl. Coleman, 2003:50). Positiewe dissipline is dus klaarblyklik die teenoorgestelde van skadelike, negatiewe (vergeldende) straf, met ander woorde straf wat handeling insluit soos die lê van versperrings, blamering, beskaming, die gebruik van sarkastiese en wrede humor, sinisme, ironie, verwydering uit die groep en alle ander vorme van straf wat skadelik kan wees vir leerders se selfbeeld (Oosthuizen *et al.*, 2003-2:469).

Positiewe dissipline berus voorts op die veronderstelling dat leerders hulle wangedra in die najaging van die een of ander misplaaste doelstelling, soos soek

---

4 Die uitdrukking 'plaasvervangende ouer' het 'n bepaalde regstegniese betekenis: solank die kind in die sorg van die onderwyser is behoort die onderwyser vir sy of haar welslae verantwoordelikheid te neem *asof die onderwyser in die plek van die ouer staan*. In breë pedagogiese sin is die ouer onvervangbaar, en bowendien vervul ouer en onderwyser elkeen 'n eie rol in twee afsonderlike lewensverbande, te wete die ouerhuis en die skool.

na aandag, mag of wraak. Minderwaardigheidsgevoelens mag hierby 'n rol speel (vgl. Ellis, Finnigan, Hastings, Onenid & Rohrer, 1996:32). Die toepassing van positiewe dissipline is derhalwe daarop ingestel om die leerder te lei en ondersteun in die bou van 'n positiewe selfbeeld (Oosthuizen *et al.*, 2003-2:469). Die bou van 'n positiewe selfbeeld sluit onder meer in dat die leerder gewaardeer sal voel (Oosthuizen *et al.*, 2003-2:468, 469) en dat hy of sy deel vorm van positiewe verhoudinge met andere (Strahan, Cope & Hundley, 2005:26). Die toepassing van positiewe dissipline behels verder ook dat die opvoeder respekvol met die leerder sal omgaan, sowel in stemtoon as woordkeuse. Sodanige respekvolle benadering spreek by die leerder van vertrouwe by die opvoeder (onderwyser) in eersgenoemde se vermoë om te leer. Dit getuig ook vir die leerder van die opvoeder se vermoë om goed te kommunikeer (Oosthuizen *et al.*, 2003-2:469).

Positiewe dissipline behels verder die bou en versterking van positiewe verhoudings tussen leerders onderling (Strahan *et. al.*, 2005:26). Leerders word byvoorbeeld aangemoedig om deel te neem aan besluitneming by klasaktiwiteite (Strahan *et al.*, 2005:26), en om met die opvoeder en die ander leerders saam te werk. Die opvoeder vertrou klaskamerverantwoordelikhede aan die leerders toe, en hierdie vertrouwe word ook uitgebrei na gemeenskapsdiensverantwoordelikhede binne en buite die skool. Hiermee word die potensiaal van spanwerk en skoolverbondenheid benut (vgl. Kariuki & Davis, 2000:6-7; Strahan *et. al.*, 2005:25). Die opvoeder (onderwyser) help die leerders om die nodige vaardighede betrokke by die opneem van verantwoordelikheid te verstaan en te bemeester. Leerders word aanmoedig om inisiatief te neem in die stigting van sinvolle verhoudinge met ander leerders. Hulle geesdrif en individualiteit word nie ontmoedig nie dog aktief uitgebou en aangemoedig ten einde die ontwikkeling van self-dissipline in die hand te werk (vgl. Ellis *et al.*, 1996:28).

Die totale benadering van die opvoeder (onderwyser) spreek van vertrouwe in die waarde en potensiaal van leerders (vgl. Murray, 2003). Vir elke 'nee' van die opvoeder behoort hy/sy eintlik twee aanvaarbare (positiewe) alternatiewe te verskaf; die leerder behoort voortdurend die voordeel van sulke positiewe alternatiewe gegun te word. Hierby behoort die opvoeder uiteraard ook deur eie voorbeeld te lei en voor te leef (vgl. Schrank, 1997). Vanuit reformatories-opvoedkundige perspektief sou 'n mens kon aanvoer dat hierdie die kern van 'dissiplinering', dit wil sê dissipel- of volgelingsvorming, is. Dit is dan ook om hierdie rede dat die literatuur sekere pedagogiese ingrepe aan die hand doen om positiewe dissipline by leerders tuis te bring. Hierdie ingrepe sluit onder meer in: die gee van positiewe en waardegedrewe leiding, die ontwikkeling van ouderdomsverwante verwagtinge, die stel van duidelike verwagtinge aan elke individuele leerder en aan die groep as geheel, die gee van duidelike aanwysings,

die bied van ondersteuning en hulp indien sulke duidelike aanwysings nie gevolg (kan) word nie, die lewering van opbouende en bemoedigende kommentaar, en 'n gepaste dankwoord as leerders kon doen wat vereis is (Schrank, 1997).

Schrank (1997:8) hou hom nie blind daarvoor dat dit soms tog nodig mag wees om leerders te berispe nie. Volgens hom behoort dit ook in 'n opbouende en positiewe gees te geskied. Wanneer berisping nodig is, meen hy, behoort die skuldige by die naam geroep te word, oogkontak moet gemaak word, fisiese nabyheid moet beoefen word, die opvoeder moet steeds selfbeheersing toepas en die leerder met waardigheid behandel, die oortreder moet versoek word om die ongewenste gedrag te staak, en daar moet vir die oortreder een of twee alternatiewe wyses van optrede en gedrag gestel word. Die oortreder moet steeds die reg kan uitoefen om 'n keuse te maak, die uiteindelijke gedrag moet die resultaat wees van samewerking tussen opvoeder (onderwyser) en opvoeding (die leerder), en les bes, die leerder moet die verantwoordelikheid aanvaar vir die keuse wat gemaak en die weg wat ingeslaan word.

Opvoeders behoort dus elke pedagogiese moment aan te gryp. Sulke momente kom volgens Strahan *et al.* (2005:29) soms spontaan voor; vir sommige van hulle maak die opvoeder doelbewus strukturele voorsiening. 'n Voorbeeld van laasgenoemde is wanneer positiewe dissipline die skering en inslag vorm van die kurrikulum en die klasprogram. Hoewel terloopse gesprekke en die bou en versterking van verhoudinge die kerndinamika van positiewe dissipline vorm, kom hierdie dinamika eers tot sy reg wanneer leerders hulle begrip van besluitneming kan toepas in ervaringe soos lees, skryf, wiskunde doen en sosiale studies uitvoer (Strahan *et al.*, 2005:29, 30). Die uitvoering van besluite in die oplossing van 'n algebraprobleem of die ontleding van besluite deur karakters in 'n roman kan dien as voorbeelde hiervan. Sulke handelinge verskaf 'n sterk onderbou vir die neem van besluite deur leerders in die werklike lewe (Strahan *et al.*, 2005:30).

Oor die kwessie van beloning bestaan daar meningsverskil. Sommige kenners beskou die gee van belonings as 'n essensiële deel van positiewe dissipline (vgl. byvoorbeeld Strahan *et al.*, 2005:108; Murray, 2003; Ellis *et al.*, 1996:29, 30) terwyl ander (soos Schrank, 1997:6) daarteen gekant is. Laasgenoemde is oortuig dat belonings daartoe lei dat die leerder hom- of haarself goed gedra bloot ter wille van die beloning en nie uit eie rasonale besluitneming of selfdissipline nie.

## **8. Die grense van positiewe dissipline**

Positiewe dissipline is om verstaanbare redes nie oral toepaslik nie (Murray, 2003). Wanneer 'n oortreder wat pas aan positiewe dissipline onderwerp is weens die vandalisering van eiendom hom of haar dadelik weer skuldig maak aan

vandalisme, dan skyn dit nie gepas te wees om andermaal positiewe dissipline toe te pas nie (Coleman, 2003:52). Dan behoort ander vorme van dissipline en straf oorweeg te word.

## **9. 'n Moontlike model vir opvoeders (onderwysers)**

Die grondtrekke van positiewe dissipline kan saamgevoeg word tot 'n model vir gebruik deur opvoeders (onderwysers). 'Model' word hier gebruik met die betekenis van 'standaard om na te volg, 'n verteenwoordigende standaard of patroon' (Sinclair, 1999:948).

Wanneer 'n opvoeder besluit om die metode of benadering van positiewe dissipline toe te pas behoort hy of sy in die eerste plek in gedagte te hou dat die doel van positiewe dissipline rehabilitasie, opvoeding en opbou is, en nie vergelding of afskrikking nie. Die uiteindelijke pedagogiese oogmerk daarvan is selfdissipline, die opneem van verantwoordelikheid, die verkryging van 'n positiewe selfbeeld en volronde ontwikkeling as mens (beeld/rentmeester van God), in diens van God, die medemens en die hele skepping wat aan hom/haar toevertrou is.

Ten tweede moet die opvoeder in gedagte hou dat wangedrag veroorsaak word deur misplaaste doelstellings soos die soek van aandag, mag of vergelding. Dit kan ook gebore wees uit minderwaardigheidsgevoelens. Die opvoeder behoort hierdie soort doelstellings nie bloot teen te gaan nie, maar behoort hulle te herlei deur middel van 'n appél op die leerder se rasonele vermoëns, sy/haar behoefte om te behoort, aan selfrespek, prestasie, selfverwesening en om iemand te wees. In die proses van herkanalisering van negatiewe gedrag of energie behoort die leerder probleemoplossingsvaardighede geleer te word. Dit doen die opvoeder deur aan hom of haar geleentheid te bied om aan klasaktiwiteite deel te neem en deur hom of haar te betrek in klas-, skool-, en gemeenskapsdiensprojekte.

Ten derde behoort die opvoeder in die agterkop te hou dat daar wel 'n behoefte aan reëls in 'n opset soos 'n skool bestaan. In die samestelling van 'n gedragskode aan die begin van die skooljaar kan die opvoeder gebruik maak van byvoorbeeld die Lovegrovemodel. Dit is 'n model ontwikkel deur Malcolm Lovegrove en sy kollegas aan die La Trobe Universiteit in Australië (vgl. Lovegrove, Lewis & Burman, 1989:255-281). Die model is gefundeer in die veronderstelling dat klasdissipline en die skep daarvan in sigself 'n opvoedende aktiwiteit behoort te wees. Klasdissipline berus dus op 'n verstaan van demokrasie en is in sigself ook 'n oefening in die demokrasie. Klasdissipline word langs hierdie weg 'n opvoedingsproses gerig op die uiteindelijke doelstellings van positiewe dissipline. Die model bied verskansing aan twee regte, naamlik dat leerders die reg het om fisies en emosioneel veilig in die klaskamer te voel, en dat opvoeders (onder-



wysers) die reg het om onderrig te gee en leerders die reg het om te leer. Verder gaan die model van die veronderstelling uit dat reëls so min en so eenvoudig moontlik behoort te wees.

Die Lovegrovemodel skenk ook aandag aan maniere om die opstel van reëls te organiseer. Die proses moet voorsiening maak vir insette deur alle rolspelers: die leerders, die opvoeders, die skoolhoof en die ouers. Die volgende stappe kan oorweeg word by die opstel van klaskamerreëls: Elke leerder in die klas skryf vyf tot tien reëls neer wat volgens sy of haar mening tot gevolg sal hê dat klaskameraktiwiteit glad sal verloop. Die onderwyser neem die reëls deur die leerders voorgestel in en kategorieer hulle. Hy of sy toon hulle dan aan die skoolhoof en verkry sy/haar kommentaar/ voorstelle daarvoor. Sodra eenstemmigheid tussen al die rolspelers bereik is, word die reëls finaal geformuleer en in die klas vertoon. Die klas hou gereelde vergaderings om te besin oor die reëls en of hulle verander behoort te word.

Die Lovegrovemodel sluit nie uit dat die opvoeder nog steeds voorsiening behoort te maak vir die hantering van wangedrag en vir die gee van erkenning vir goeie gedrag nie (Lovegrove *et. al.*, 1989:278). Dit sou ooroptimisties wees om te verwag dat dit nooit nodig sal wees om leerders te berispe nie. In sulke gevalle kan die volgende praktiese riglyne gevolg word (ERIC – Education Resources Information Center, 2008):

Herken eerstens wat die leerder doen wat na jou oordeel verkeerd is: ‘Jy wil met die speelgoedtrekker speel.’

Bied dan ’n rede vir die oordeel dat die optrede verkeerd is: ‘Jy wil met die speelgoedtrekker speel, maar Jessica speel nou daarmee.’

Doen dan ’n oplossing aan die hand: ‘Jy kan netnou daarmee speel as sy met die poppe gaan speel.’

Sê iets wat spreek van vertroue in die kind se vermoë en bereidwilligheid om te leer: ‘Wil jy graag met die poppe of die legkaart speel, of is jy bereid om ’n bietjie te wag tot Jessica klaar met die trekker gespeel het?’

Soms behoort direkte leiding gegee te word: ‘Legkaartstukkies mag nie rondgegooi word nie anders kan ons nie die prentjie voltooi nie. Kom help my dan sit ons al die stukkie bymekaar en ons kyk watter prentjie daaruit kom.’

Soms is deflektering van aandag die aangewese uitweg: ‘Jessica speel nou hiermee. Maar kyk, hier is iets anders vir jou.’

Vermy beskuldiging. Selfs met babas moet in ’n respekvolle toon en woorde gekommunikeer word. Dié benadering bou die kind se selfbeeld en versterk die neiging om saam te werk.

Bied vir elke ‘nee’ ten minste twee aanvaarbare alternatiewe. Dit moedig die leerder se selfstandigheid en ontluikende besluitnemingsvaardighede aan, en terselfdertyd spel dit duidelike beperkinge uit (ERIC, 2008).

Soos aangetoon is daar soms situasies waar ’n oortreding so ernstig is dat positiewe dissipline nie gepas sal wees nie.

Opvoeders behoort te voorkom dat sekere leerders bo ander bevoordeel word aangesien dit tot diskriminasie kan lei.

Soos vermeld, moet die opvoeder (onderwyser) altyd op die uitkyk bly vir opvoedingsmomente, en moet positiewe dissipline sower as moontlik ’n integrale deel van die kurrikulum en die algemene klasaktiwiteite vorm.

Ten besluite kan die aandag ook op die volgende praktiese wenke (wat die opsommende uitkomst van ’n studie oor leerderdissipline, wat in 2004 aan die Universiteit van Pretoria onderneem is, verteenwoordig), gevestig word:

Potgieter (2006) het eerste- tot vierdejaar Opvoedkundestudente in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) gevra om, na afloop van hulle verpligte periode van praktiese onderwys gedurende daardie jaar, te sê wat hulle as die belangrike “moets” en “moenies” van pedagogiese klaskamerdissipline sou beskou. ’n Analise van die response van die studente wat wel deelgeneem het (n = 570) het die volgende praktiese wenke aan die lig gebring. Hierdie wenke sluit goed by die voorafgaande beredenering aan:

"MOENIES"	"MOETS"
1. Moenie vir ’n kind lag nie.	1. Begelei die kind om ’n gesonde sin vir humor te ontwikkel.
2. Moenie ’n kind wat hom wangedra dreig dat daar teen hom opgetree sal nie, veral nie as die opvoeder weet dat hy/sy na alle waarskynlikheid nie sy /haar dreigement sal (kan) uitvoer nie.	2. Die behoorlikheidseise wat in ’n opvoeder se klas geld, moet deur hom/haar so duidelik en eerlik moontlik geformuleer en gedefinieer word, sowel as die gevolge indien die leerlinge nie daaraan gehoorsaam sou wees nie.
3. Moenie ’n kind wat hom wangedra ignoreer en isoleer nie.	3. Die opvoeder moet hom/haar afvra: "Hoe voel ek regtig oor die kind wat hom in my klas wangedra het?"

4. Moenie probeer om 'n kind se gedrag (en selfs sy persoonlikheid!) te verander deur te neul nie.	4. Beïnvloed die kind deur self korrek en bo morele verdenking op te tree.
5. Die opvoeder moenie verwag dat 'n kind hom/haar sonder meer sal vertrou nie.	5. Die opvoeder moet die kind se vertrouwe wen deur aan hom te bewys dat hy/sy vertrouenswaardig is.
6. Die opvoeder moenie sy/haar humeur verloor nie.	6. Tree op ooreenkomstig die kind se gedrag.
7. Die opvoeder moenie vaag wees met betrekking tot die verwagtinge wat hy/sy van die leerlinge koester nie.	7. Die opvoeder moet in duidelike en ondubbelsinnige taal aan die leerling sê presies wat hy/sy wil hê hy moet doen of watter optrede hy behoort te staak.
8. Moenie gedurig uitsonderings maak nie.	8. Die opvoeder moet met eentonige reëlmaat handel in ooreenstemming met die verwagtinge wat hy/sy gestel het en 'n aangeleentheid tot sy volle konsekwensies deurvoer.
9. Moenie altoos summier wil straf nie. Straf, as sodanig, fokus in elke geval op gedrag wat onherroepelik tot die verlede behoort.	9. Laat 'n kind sover moontlik altyd die gevolge van sy dade smaak, want dit sal tot 'n groot mate toekomstige goeie gedrag help verseker.
10. Moenie in alle opsigte ontoegeeflik wees en daarop aandring dat u alleen reg is nie.	10. Die opvoeder moet vir die kind sê hy/sy is jammer indien hy/sy verkeerd opgetree het.
11. Moenie 'n onbetrokke buitestaander wees nie.	11. Die opvoeder moet dit sy/haar taak maak om elke kind so goed as moontlik te leer ken.
12. Moenie dreig nie.	12. Tree op.
13. Moenie 'n kind se pogings kritiseer nie.	13. Toon opregte waardering vir die kind se pogings.

<p>14. Moenie ten tye van 'n krisis daarvoor probeer argumenteer nie.</p>	<p>14. Wag vir 'n kalm oomblik. Verkry dan die leerlinge se samewerking om 'n aanvaarbare oplossing vir die geopenbaarde probleemgedrag te bedink.</p>
<p>15. Moet geen vorm van fisiese aanranding op andere verdra óf kondoneer nie.</p>	<p>15. Beskerm alle leerlinge teen enige vorm van leed met alle maatreëls waaroor u beskik.</p>
<p>16. Moenie toelaat dat leerlinge lelike, afkrakende, beledigende byname vir mekaar óf hulle onderwysers gebruik nie.</p>	<p>16. Aanvaar elke leerling onvoorwaardelik soos God hom /haar geskape het.</p>

## 10. Slotopmerkings

Die Suid-Afrikaanse konteks bied unieke geleenthede vir die toepassing van positiewe dissipline maar blykens die literatuur (vgl. die inleiding hierbo) bevat dit ook baie slaggate vir die opvoedende onderwys van leerders, veral ook wat die pedagogiese hantering van die oortredinge en onvanpaste gedrag deur leerders betref.

Positiewe dissipline is vir 'n uitkomsgerigte onderwysbenadering 'n gepaste, indien nie die aangewese benadering tot dissiplinehandhawing in die klaskamer nie. 'n Inhoudsgebaseerde onderwysbenadering word onder meer gekenmerk deur inhoudsgesentreerdheid en outoritêre, opvoedergesentreerdheid – die opvoeder word geag alle kennis in pag te hê, die eksklusiewe besitter van kennis te wees wat hy/sy moet oordra aan die leerder. 'n Uitkomsgebaseerde benadering is daarteenoor op die leerder gefokus, en wil die leerder se selfbeeld en selfvertroue en selfstandigheid versterk, 'n uitgangspunt wat volkome strook met die teorie en praktyk van positiewe dissipline.

Hierdie artikel het hoofsaaklik op die terreine van filosofiese en psigologiese besinning oor positiewe dissipline beweeg. Dit is egter nodig om die insigte wat hier uitgespel is in empiriese studies na te vors. Vir hierdie doel kan gevallestudies van positiewe dissipline onder die loep geneem word. Sulke navorsing kan die grondslag vorm van die verdere uitbouing van 'n positiewe dissiplinemodel vir opvoeders (onderwysers). Die model kan op sy beurt lei tot verdiepte insig in die benutting van pedagogiese momente in die opvoeder-opvoedeling interaksie.

Soos aangedui, sal dit in die proses ook nodig wees om die ontwikkeling van die model te onderwerp aan skerp reformatories-pedagogiese beoordeling. Hoewel 'n

model van positiewe dissipline van groot waarde vir opvoeders (onderwysers) kan wees, moet daar deurlopend gewaak word teen die eensydighede wat daarin opgesluit kan wees. Die voorgestelde besinning oor positiewe dissipline en die moontlike bou van 'n positiewe dissiplinemodel moet derhalwe voorafgegaan word deur 'n deeglike besinning vanuit reformatoriese antropologiese riglyne en ook vanuit 'n reformatoriese beskouing oor opvoedende onderwys. Slegs deur dit te doen kan positiewe dissipline 'n bousteen word in die konstruksie bekend as reformatoriese opvoedende onderwys. Kortom: die besinning en toepassing van positiewe dissipline moet voorafgegaan word deur deeglike grondslagnavorsing vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk. Eers dan kan die bobou (die voorgestelde model) eers werklik aanvaarbaar en verdedigbaar wees.

## Bibliografie

- ANONIEM. 2007. St. Louis Elementary School: School Notes Overview. [Aanlyn]. Beskikbaar by: [http://www.privateschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/5162](http://www.privateschoolreview.com/school_ov/school_id/5162). Toegang verkry op: 15 Augustus 2009.
- ANONIEM. 2009. Positive Discipline & Class Meetings. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <http://www.missmartin.org/files/Positive%20Discipline%20and%20Classroom%20Management.doc>. Toegang verkry op: 14 Augustus 2009.
- BAIDEZ, D., CAHILL, C. & MORETTE, F. 2000. Motivating Students to Learn Through Multiple Intelligence, Co-operative Learning and Positive Discipline (M.A. project, Saint Xavier University) [In EBSCO Host Academic Search Elite Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>][Datum van toegang: 8 Januarie 2008].
- BAKER MIDDLE SCHOOL. 2007. John T. Baker Middle School Discipline Policy 2007-2008. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <http://www.montgomeryschoolsmd.org/schools/bakerm/s/pdfs/2007-2008%20Parent%20Handbook%20Final.pdf>. Toegang verkry op: 15 Augustus 2009.
- BEAR, G.G. 1998. School Discipline in the United States of America: prevention, correction and long term social development. *School psychology review* 27(1): 14-19 [In: EBSCO Host: Academic Search Elite, Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>][Datum van toegang: 17 April 2002].
- BRADSHAW, C.P., MITCHELL, M.M. & LEAF, P.J. 2009. Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes: Results From a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of positive behavioral interventions* [<http://jbi.sagepub.com>][Datum van toegang: 20 April 2009].
- BUTT, E.A. 2002. Positive Classroom Discipline: A Teaching for Success QuickCourse. [Aanlyn]. Beskikbaar by: [www.teachingforsuccess.com](http://www.teachingforsuccess.com). Toegang verkry op: 15 Augustus 2009.
- CARR, E.G., DUNLAP, G., HORNER, R.H., KOEGEL, R.L., TURNBULL, A.P., SAILOR, W., ANDERSON, J., ALBIN, R.W., KOEGEL, L.K. & FOX, L. 2002. Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science. *Journal of positive behavior interventions*. [<http://www.apbs.org/files/PBSevolutions.doc>] [Datum van toegang: 25 Junie 2009].
- CILLIERS, S. 2009. Slagoffer van skoolaanval nou tuis onderrig. *Beeld*, 2 April. (p.4).
- COLEMAN, S. 2003. Commentary: The place of positive discipline. *Criminal justice ethics* 22(2): 50-53.
- DAVIES, C. 2009. Writing an A+ Philosophy of Discipline or Behaviour Management. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <http://resumes-for-teachers.com/philosophy-help/philosophy-of-discipline.aspx>. Toegang verkry op: 15 Augustus 2009.

- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE AND THE WELSH OFFICE (United Kingdom). 1989. *Discipline in Schools: Report of the Committee of Inquiry Chaired by Lord Elton*. London: HMSO.
- DU PLESSIS, P. & CONLEY, L. 2007. Bullying in schools: can we turn the tide? In: Oosthuizen, I.J.; Rossouw, J.P.; Russo, C.J. & Wolhuter, C.C. (Eds.), *Perspectives on learner conduct*. Potchefstroom: Platinum Press. pp.42-59.
- ELLIS, H.J., FINNIGAN, E., HASTINGS, C.A., ONENID, K. & ROHRER, B.A. 1996. *Positive classroom management* (M.A. dissertation, Saint Xavier University) [In EBSCO Host Academic Search Elite Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>][Datum van toegang: 8 January 2008].
- ERIC DIGEST. 2008. Positive Discipline. [<http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed327271.html>][Datum van toegang: 19 April 2003].
- FIELDS, B.A. 2000. School discipline: Is there a crisis in our schools? *Australian journal of social issues* 35(1): 73-78. [In EBSCO Host Academic Search Elite, Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>][Datum van toegang: 17 April 2002].
- GALLAGUE, D.L. 1985. Toward Positive Discipline in the Gymnasium. *Physical educator* 42(1): 14-17.
- GAUSTAD, J. 1992. School Discipline [Elektroniese weergawe]. *ERIC digest*(78). Afgetrek op 15 Augustus 2009 vanaf <http://www.ericdigests.org/1992-1/school.htm>.
- HARTZELL, G.N. 1992. The Principal and School Discipline: Working with school structures, teachers and students. *The clearing house* 65(6): 376-381.
- HKIS MIDDLE SCHOOL. 2008. Middle School Discipline Philosophy. *Behavioral expectations Q drive 2008-2009 - Student planner 0809* [Aanlyn]. Beskikbaar by: [http://dragonnet.hkis.edu.hk/ms/parenthandbook/behavior\\_guidelines\\_and\\_discipline/Discipline\\_Philosophy\\_and\\_Guidelines.pdf](http://dragonnet.hkis.edu.hk/ms/parenthandbook/behavior_guidelines_and_discipline/Discipline_Philosophy_and_Guidelines.pdf). Toegang verkry op: 15 Augustus 2009.
- JACOBS, A. 2008. Leerlinge verdrink tydens jolige partytjie: Baie drank, bakeiery by skole se atletiek. *Beeld*, 11 Februarie. (p.9).
- JOHNSON, B.O.M. 1993. Discipline in South Australian Schools. *Educational studies* 19(4): 289-306. [In EBSCO Host Academic Search Elite, Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>][Datum van toegang: 5 November 2002].
- KARIUKI, P. & DAVIS, R. 2000. The effects of positive discipline techniques as they relate to transition times in the middle school (Paper presented at the Annual Conference of Mid-South Educational Association, Bowling Green – Kentucky, 15-17 November 2000) [In EBSCO Host Academic Search Elite Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>][Datum van toegang: 8 January 2008].
- KIDRON, Y. & FLEISCHMAN, S. 2006. Promoting Adolescents' Prosocial Behavior. *Educational leadership* 63(7). [<http://web.ebscohost.com>][Datum van toegang: 2008.01.05].
- KRÜGER, H-H. & HELSPER, W. 2006. (Reds.) Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- LANDMAN, W.A., MENTZ, N.J., ROOS, S.G. & MÖLLER, T. 1998. *Fundamentele pedagogiek en lesgee*. Durban – Pretoria: Butterworth.
- LOUW, D. & LOUW, A. 2007. *Child and adolescent development*. Bloemfontein: University of the Free State Press.
- LOVEGROVE, M., LEWIS, R. & BURMAN, E. 1989. Classroom discipline. In: Longford, P. (Ed.), *Educational psychology*. Melbourne: Longman. pp.255-289.
- MARION, M. & MUZA, R. 1998. Positive Discipline: Six Strategies for Guiding Behaviour. *Texas child care*, 22(2):6-11.
- MCHENRY, I. 2000. Conflict in Schools. Fertile Ground for Moral Growth. *Phi Delta Kappan*, 18(3):223-227.

- MENTZ, P.J., WOLHUTER, C.C. & STEYN, S.C. 2003. 'n Perspektief op die voorkoms van dissiplineprobleme in Afrikaanse skole. *Koers*, 68(4):391-412.
- MIDDLETON, R.J & WALSH, B.J. 1995. *Truth is stranger than it used to be*. Donner Grovde: InterVarsity.
- MPHAHLELE, M.C.J. 1992. *Education through the ages*. Pretoria: HAUM Tertiary.
- MORROW, W. 2007. Persoonlike onderhoud met Potgieter, F.J., Pretoria: Universiteit van Pretoria (Morrow, intussen oorlede, was dosent in Filosofie van die Opvoeding, Dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit, en onafhanklike akademikus).
- MURRAY, B. 2003. Positive Discipline Reaps Retention. *Nursing management* 34(1) [In EBSCO Host Academic Search Elite Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>][Datum van toegang: 8 January 2008].
- MUSCOTT, H.S., MANN, E.L. & LEBRUN, M.R. 2008. Positive Behavioral Interventions and Supports in New Hampshire: Effects of Large-Scale Implementation of Schoolwide Positive Behavior Support on Student Discipline and Academic Achievement. *Journal of positive behavior interventions*, 10(3): 190-205.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS [United States of America]. 2002. Violence and discipline problems in U.S. Public Schools: 1996-1997. [In EBSCO Host: Academic Search Elite, Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>][Datum van toegang: 23 April 2002].
- NELSEN, J., GLENN, H.S., LYNN, M.A. & LOTT, M.F.C.C. 2007. *Positive discipline A-Z : 1001 solutions to everyday parenting problems*. 3rd ed. New York: Random House Inc.
- ODENDAAL, F.F., SCHOONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J. & BOOYSEN, C.M. 1997. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Midrand: Perskor.
- OOSTHUIZEN, I.J. & VAN STADEN, J.G. 2007. Opvoeders se persepsie van die effektiwiteit van dissiplinemetodes in Vrystaatse, Oos Kaapse en Vaaldriehoekskole. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 47(3):359-372.
- OOSTHUIZEN, I.J., VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & WOLHUTER, C.C. 2008. The relationship between an Effective Organizational Culture and School Discipline. *Education and urban society*, 40(2): 205-225.
- OOSTHUIZEN, I.J., ROUX, J.M. & VAN DER WALT, J.L. 2003-1. A classical approach to the restoration of discipline in South African schools. *Koers*, 68(4): 373-390.
- OOSTHUIZEN, I.J., WOLHUTER, C.C. & DU TOIT, P. 2003-2. Preventative or positive measures in South African schools: Which should be favoured? *Koers*, 68(4):457-479.
- PLUG, C., LOUW, D. A., GOUWS, L.A. & MEYER, W.F. 2007. *Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann.
- POTGIETER, F.J. 2004. Sillabustema 2: Bewapening. Studie-eenheid 1: Dissipline. In: Joubert, G.J., (Red.), *Praktiese opvoedkunde vir onderwysstudente*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- POTGIETER, F.J. 2006. Die "moets" en "moenies" van klaskamerdissipline. Onafgehandelde navorsingsprojek. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.
- ROSSOUW, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools – a qualitative study. *Koers*, 68(4):413-435.
- SCHANDLER, N. 1996. Just Rewards: Positive Discipline: Six Strategies for Guiding Behaviour. *Texas child care*, 22(2):6-11.
- SCHRANK, L. 1997. Disciplining Kids (without screaming and scolding) [In EBSCO Host Academic Search Elite Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>][Datum van toegang: 8 January 2008].
- SINCLAIR, J.M. 1999. *Collins concise dictionary*. Glasgow: Harper & Collins.
- SMITH, T.E.C., POLLOWAY, E.A., PATTON, J.R. & DOWDY, C.A. 2006. *Teaching students with special needs in inclusive settings*. IDEA 2004. Update Edition. Boston: Pearson.

- STEYN, S.C., WOLHUTER, C.C., OOSTHUIZEN, I.J. & VAN DER WALT, J.L. 2003. 'n Internasionale perspektief op leerderdissipline in skole. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*. 23(3): 225-232.
- STRAHAN, D.B., COPE, M. & HUNDLEY, S. 2005. Positive discipline with students who need it most: lessons learned in an alternative approach. *Clearing house: A journal of educational strategies and ideas* 79(1) [Ebsco Host: Academic Search Elite: Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van toegang: 8 Januarie 2008].
- VAN BRUMMELEN, H.W. 1994. *Steppingstones to curriculum*. Seattle: Alta Vista College Press.
- VAN DYK, J. 1993. The practice of teaching Christianly. In: Fowler, S., Van Brummelen, H.W. & Van Dyk, J. 1003, *Christian schooling: education for freedom*. Potchefstroom: Institute for Reformational Studies. pp.155-168.
- VAN TOL, R. 2006. My Philosophy of Classroom and Behavior Management. [Aanlyn]. Besikbaar by: <http://student.augie.edu/~rjvantol/philofclassmanage.doc>. Toegang verkry op: 15 Augustus 2009.
- VAN DER WALT, J.L., POTGIETER, F.J. & WOLHUTER, C.C. 2009. Addressing the Discipline Problem in South African Schools by Increasing the Supply of Social Capital in Society: A Position Paper. *Journal of educational studies* 8(2):91-100.
- VAN VUUREN, D.P & GOUWS, P. 2007. The possible interaction between television viewing and problems with discipline in South African schools. In: Oosthuizen, I.J.; Rossouw, J.P.; Russo, C.J. & Wolhuter, C.C. (Eds), *Perspectives on learner conduct*. Potchefstroom: Platinum Press. pp.352-373.
- VAN WYK, N. 2001. Perceptions and practices of discipline in black schools in South Africa. *South African journal of education*, 21(3):195-201.
- WOLHUTER, C.C. & MEYER, L. 2007. 'n Leerderperspektief op dissipline in histories swart skole: 'n kwalitatiewe ontleding. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 47(3):349-358.
- WOLHUTER, C.C. & OOSTHUIZEN, I.J. 2005. Die dissiplinesituasie in Suid-Afrikaanse skole: Belewenis van opvoeders. SA-eDUC <http://www.nwu.ac.za/fakukteite/opvoed/educ>
- WOLHUTER, C.C. & VAN STADEN, J.G. 2008. Bestaan daar 'n dissiplinekrisis binne Suid-Afrikaanse skole? Belewenis van opvoeders. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*. Forthcoming.
- WOLHUTER, C.C. & VAN STADEN, J.G. 2009. Gender Differences in South African Educators' Experience and Handling of Discipline Problems at School. *Journal of educational studies*, 8(2):91-114.
- WOLHUTER, C. C., VAN STADEN, J.G. & OOSTHUIZEN, I.J. 2010. Skoolfase/leerderouderdom as faktor in leerderdissipline in Suid-Afrikaanse skole. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*. 46 (Spes. uitg. 1). Bloemfontein: VCHO.
- ZECHA, G. 2007. Opening the road to values education. In: Aspin, D.N. & Chapman, J.D. (Eds.), *Values education and lifelong learning*. Dordrecht: Springer. pp.48-60.