

SWART SKOOLHOOFDE SE BELEWING VAN GEWELD IN HULLE SKOLE

Deur

PIETER ADRIAAN BOOYENS

B.A. (UOVS); B.Ed. (UNISA); M.Ed. (UNIZUL); H.O.D.(UOVS)

Proefskrif voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die

Fakulteit Opvoedkunde

(Departement Opvoedkundige Sielkunde)

aan die

UNIVERSITEIT VAN ZOELOELAND

PROMOTOR: PROFESSOR G. URBANI

MEDE-PROMOTOR: DOKTOR M.S. VOS

Januarie 1995

Amanzimtoti

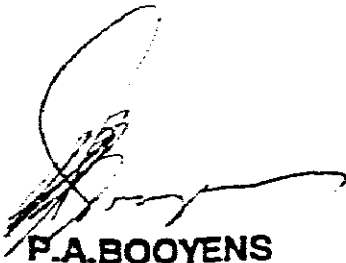
VERKLARING

"Ek verklaar hiermee dat:

SWART SKOOLHOOFDE SE BELEWING

VAN GEWELD IN HULLE SKOLE

my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het".



P.A. BOOYENS

AMANZIMTOTI

JANUARIE 1995

DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my opregte dank betuig en waardering uitspreek teenoor:

- * Ons Hemelse Vader vir krag, genade en gesondheid om hierdie taak te kon voltooi.
- * Professor G.Urbani vir hulp en bekwame leiding.
- * Doktor M.S. Vos vir gewaardeerde kundige leiding.
- * Professor Troskie van die Universiteit van Natal vir die statistiese verwerkings en grafieke.
- * Biblioteekpersoneel van UNIZUL, UNISA en die Universiteit van Natal.
- * Personeel van INEG by UOVS.
- * Mej. J. de Villiers vir die taalversorging.
- * Mev. D. Booyens vir die redigering van die teks.

OPGEDRA AAN
DIANE, NEVILLE, RENÉ EN LOUISE

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING

	Bladsy
1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMONTLEDING	2
1.3 PROBLEEMSTELLING	3
1.4 DOEL MET HIERDIE ONDERSOEK	4
1.5 METODE VAN ONDERSOEK	5
1.5.1 Literatuurstudie	5
1.5.2 Empiriese ondersoek	5
1.5.3 Onderhoude	5
1.6 HIPOTESESTELLING	6
1.7 BEGRIPSVERHELDERING	8
1.7.1 Swartes	8
1.7.2 Skoolhoof	8
1.7.3 Geweld	9
1.7.4 Verhoudinge	10
1.7.5 Opvoedende Onderwys	10
1.7.6 Teorie van belewing	10

		Bladsy
1.8	METATEORETIESE AANNAMES	11
1.9	VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE	14
1.10	SAMEVATTING	14

HOOFSTUK 2

'N OORSIG VAN GEWELD IN SWART ONDERWYS

2.1	INLEIDING	15
2.2	VERSET TEEN SWART ONDERWYS	15
2.2.1	Sendingonderwys	15
2.2.2	Staatsbeheerde swart onderwys	20
(1)	Kaapkolonie	21
(2)	Natal	23
(3)	Oranje-Vrystaat	23
(4)	Zuid-Afrikaansche Republiek (Z.A.R)	24
(5)	Unie van Suid-Afrika	24
(a)	Aparte onderwys	25
(b)	Naturelle Ekonomiese Kommissie (1932)	26
(c)	Interdepartementele Kommissie rakende Naturelle-onderwys (1935)	27
(d)	Eiselen-kommissie van Onderzoek (1949)	28
(e)	Wet op Bantoe-onderwys (Wet 47 van 1953)	32
(6)	Republiek Van Suid-Afrika	34

		Bladsy
2.3	KRISIS IN SWART ONDERWYS	36
2.3.1	Soweto-onluste van 1976	37
2.3.2	Cillie-kommissie van Onderzoek	37
2.3.3	Wet op Onderwys en Opleiding (Wet 90 van 1979)	38
2.3.4	RGN-kommissie (1981)	38
2.3.5	Onderwys as "eie-saak"	39
2.3.6	People's Education	40
2.3.7	Soweto Parents' Crisis Committee	41
2.3.8	RGN-onderzoek na Tussengroepverhoudinge	43
2.3.9	National Education Crisis Committee (1986)	45
2.4	POGINGS OM SWART ONDERWYS TE NORMALISEER	48
2.4.1	Onderwysvernuwingstrategieë (1991)	49
2.4.2	ANC-beleid vir onderwys en opleiding (1994)	50
2.4.3	Een onderwysdepartement vir KwaZulu/Natal (1994)	53
2.5	SAMEVATTING	54

HOOFSTUK 3

DIE ROL EN TAAK VAN DIE SKOOLHOOF

3.1	INLEIDING	56
3.2	BESTUUR	57
3.3	LEIERSKAP	58

3.3.1	Leierskapsteorieë	58
(1)	Eienskapsteorie	58
(2)	Situasieteorie	58
(3)	Groepfunksieteorie	58
(4)	Teosentriese teorie	59
3.3.2	Leierskapstyle	59
(1)	Outokratiese leierskap	59
(2)	Demokratiese leierskap	59
(3)	Laissez-faire leierskap	60
3.4	DIE SKOOLHOOF SE ROL EN TAAK	60
3.4.1	Professionele taak	60
3.4.2	Organisatoriese taak	62
3.4.3	Administratiewe taak	64
3.4.4	Pastorale taak	67
3.4.5	Skoolklimaat	67
3.4.6	Motivering	68
(1)	Motiveringsteorie van Maslow	69
(2)	Motiveringsteorie van Herzberg	70
(3)	Motiveringsbeginsels	70
(a)	Beginsel van deelname	71
(b)	Beginsel van kommunikasie	71
(c)	Beginsel van erkenning	71
(d)	Beginsel van gedelegeerde gesag	72
3.4.7	Konflikhantering	72
(1)	Interpersoonlike konflik	72
(2)	Individueel-institusionele konflik	73
(3)	Skool-gemeenskapkonflikte	74
3.5	SAMEVATTING	74

HOOFSTUK 4

DIE SWART SKOOLHOOF SE LEEFWêRELD

	Bladsy
4.1	INLEIDING
	75
4.2	LEEFWêRELD
	75
4.2.1	Betekenisgewing
	76
4.2.2	Betrokkenheid
	78
4.2.3	Belewing
	80
4.2.4	Selfaktualisering
	81
4.2.5	Selfkonsep
	83
4.3	VERHOUDINGSTIGTING VAN
	DIE SWART SKOOLHOOF
	84
4.3.1	Verhouding met die self
	85
(1)	Fisiese self
	86
(2)	Psigiese self
	86
4.3.2	Verhouding met ander
	87
(1)	Verhouding met personeel
	87
(2)	Verhouding met leerlinge
	89
(a)	Dissipline
	90
(b)	Eksamens
	91
(c)	Verwaarlosing
	92
(d)	Dwelmmiddels
	92
(e)	Verpolitisering van skole
	93
(f)	Vandalisme
	93
(g)	Oortoegeeflike houding
	93
(h)	Groepdruk
	94

	Bladsy
(i) Media	94
(3) Verhouding met ouers	95
(4) Verhouding met inspekteurs en onderwysdepartement	96
(5) Verhouding met onderwysersverenigings	97
4.3.3 Verhouding met dinge en idees	97
4.3.4 Verhouding met God	98
 4.4 SAMEVATTING	 101

HOOFSTUK 5

DIE NAVORSINGSONTWERP

5.1	INLEIDING	103
5.2	VOORBEREIDING VIR DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	103
5.2.1	Toestemming	103
5.2.2	Keuse van respondente	104
(1)	Vooronderzoek	104
(2)	Finale ondersoek	104
5.3	DIE MEETINSTRUMENT	105
5.3.1	Die vraelys as meetinstrument	105
5.3.2	Konstruksie en inhoud van vraelyste	105
5.3.3	Voordele en nadele van die vraelyste	106
(1)	Voordele	106
(2)	Nadele	108

		Bladsy
5.3.4	Vereistes van vraelyste	110
(1)	Betroubaarheid van vraelyste	111
(2)	Geldigheid van vraelyste	112
(a)	Inhoudsgeldigheid	112
(b)	Konstruktiegeldigheid	113
(c)	Kriteriumgeldigheid	114
5.4	VOORONDERSOEK	114
5.5	VERSPREIDING EN AFNEEM VAN VRAELYSSTE	115
5.6	VERWERKING VAN DIE DATA	115
5.6.1	Frekwensietabelle	115
5.6.2	Kruistabelle en Chi-kwadrate	116
5.6.3	Aanwending van data	117
5.7	LEEMTES IN DIE ONDERSOEK	121
5.8	SAMEVATTING	122

HOOFSTUK 6

EMPIRIESE ONDERSOEK

6.1	INLEIDING	123
6.2	BESKRYWENDE STATISTIEK	123
6.2.1	Voorkoms van geweld in skole	123

	Bladsy
6.2.2 Skole wat by die ondersoek betrek is	124
6.2.3 Vorme van geweld in skole	124
6.2.4 Aantal kinders in skole	126
6.2.5 Aantal onderwysers op die personeel	127
6.2.6 Sekuriteit by skole	127
6.2.7 Geslag van die skoolhoofde	128
6.2.8 Ouderdomsgroep van skoolhoofde	129
6.2.9 Akademiese kwalifikasies van skoolhoofde	129
6.2.10 Aantal jare ervaring as skoolhoof	130
6.2.11 Die invloed van geweld op die verhouding- stigting van die skoolhoof met homself	131
6.2.12 Die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysers- verenigings	135
6.2.13 Verhouding met die leerlinge	138
6.2.14 Verhouding met sy personeel	141
6.2.15 Verhouding met die ouers	144
6.2.16 Verhouding met dinge/idees	146
6.2.17 Verhouding met God	148
6.3 INFERENSIËLE STATISTIEK	149
6.3.1 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhou- ding met homself	150

6.3.2	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings	154
6.3.3	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool, en die invloed van geweld op sy verhouding met die leerlinge in sy skool	156
6.3.4	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die onderwysers op sy personeel	159
6.3.5	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die ouergemeenskap	161
6.3.6	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met dinge/idees	163

6.3.7	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met God	168
6.4	HIPOTESETOETSING	169
6.5	SAMEVATTING	169

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1	SAMEVATTING	170
7.1.1	Probleemstelling	170
7.1.2	Oorsig van geweld in swart onderwys	170
7.1.3	Die rol en taak van die skoolhoof	173
7.1.4	Die swart skoolhoof se leefwêreld	175
7.1.5	Die navorsingsontwerp	176
7.1.6	Doel met die ondersoek	177
7.1.7	Bevindinge van hierdie ondersoek	177
7.2	AANBEVELINGS	179
7.2.1	Depolitisering van onderwys	180
(1)	Motivering	180
(2)	Aanbevelings	181
7.2.2	Ouerbetrokkenheid en bestuursliggame	181
(1)	Motivering	181
(2)	Aanbevelings	182

Bladsy

7.2.3	Doeltreffende geweldhantering	183
(1)	Motivering	183
(2)	Aanbevelings	185
7.2.4	Verdere navorsing	186
7.3	KRITIEK TEEN HIERDIE STUDIE	186
7.4	SLOTOPMERKING	187
BRONNELYS		188
BYLAE		
Bylae 1:	Versoek aan Onderwysdepartement om navorsing te doen	208
Bylae 2:	Toestemming van Onderwysdepartement	209
Bylae 3:	Versoek aan Kringinspekteur	212
Bylae 4:	Toestemming van Kringinspekteur	213
Bylae 5:	Lys van skole wat aan voorondersoek deelgeneem het	214
Bylae 6:	Lys van skole wat aan finale ondersoek deelgeneem het	215
Bylae 7:	Begeleidingsbrief aan skoolhoofde	218
Bylae 8:	Vraelys	219
TABELLE		
Tabel 1:	Frekwensieverspreiding van skole in die Umbumbulu skoordistrik waar geweld voorgekom het	124

Tabel 2:	Frekwensieverspreiding volgens die vorme van geweld in skole	124
Tabel 3:	Frekwensieverspreiding volgens die aantal kinders in deelnemende skole	126
Tabel 4:	Frekwensieverspreiding volgens die aantal onderwysers op die personeel	127
Tabel 5:	Frekwensieverspreiding volgens sekuriteit by skole	127
Tabel 6:	Frekwensieverspreiding volgens skoolhoofde se geslag	128
Tabel 7:	Frekwensieverspreiding volgens ouderdom van skoolhoofde	129
Tabel 8:	Frekwensieverspreiding volgens akademiese kwalifikasies van skoolhoofde	129
Tabel 9:	Frekwensieverspreiding volgens die aantal jare ervaring as skoolhoof	130
Tabel 10:	Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhoudingstigting met homself	131
Tabel 11:	Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings	135

	Bladsy
Tabel 12: Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met die leerlinge	138
Tabel 13: Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met die personeel	141
Tabel 14: Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met die ouers	144
Tabel 15: Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met dinge/idees	146
Tabel 16: Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met God	148
Tabel 17: Chi-kwadrade en p-waardes van die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met homself	151
Tabel 17.1: Frekwensieverspreiding volgens die verband tussen die skoolhoof se vermoë om probleem-situasies te hanteer en die aantal leerlinge in die skool	152

Tabel 22:	Chi-kwadrate en p-waardes van die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met dinge/idees	163
Tabel 22.1:	Frekwensieverspreiding volgens die verband tussen die skoolhoof se ouderdom en sy beleving van die invloed van geweld op die skool as veilige opvoedingsituasie	164
Tabel 22.2:	Frekwensieverspreiding volgens die verband tussen die skoolhoof se ouderdom en sy beleving van die invloed van geweld op die kwaadwillige vernietiging van skoolseiendom	166
Tabel 23:	Chi-kwadrate en p-waardes van die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met God	168

GRAFIEKE

Grafiek 1:	Die verband tussen die skoolhoof se vermoë om probleemsituasies tydens geweld te hanteer en die aantal leerlinge in die skool	153
Grafiek 2:	Die verband tussen die aantal leerlinge in die skool en hulle aandrang om skoolreëls as gevolg van geweld te wil verander	158

Grafiek 3:	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom en sy belewing van die invloed van geweld op die skool as veilige opvoedingsituasie	165
Grafiek 4:	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom en sy belewing van die invloed van geweld op die kwaadwillige vernietiging van skooleiendom	167

Grafiek 3:	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom en sy belewing van die invloed van geweld op die skool as veilige opvoedingsituasie	165
Grafiek 4:	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom en sy belewing van die invloed van geweld op die kwaadwillige vernietiging van skooleiendom	167

die leerlinge, hulle ouers, die inspekteurs, die onderwysdepartement, onderwysersverenigings asook sy verhoudinge met dinge/idees en met God word as gevolg van die voorkoms van geweld versteur.

In die empiriese ondersoek is van selfgestruktureerde vraelyste gebruik gemaak. Die vraelyste is deur skoolhoofde van skole in die Umbumbulu skoordistrik waar geweld voorgekom het, voltooi. Die gegewens wat uit die tagtig voltooide vraelyste verkry is, is verwerk en geïnterpreteer aan die hand van beskrywende en inferensiële statistiek.

Ten slotte is sekere bevindinge voortspruitend uit sowel die literatuurstudie as die beskrywende en inferensiële statistiek aangebied. Op grond van die bevindinge van die ondersoek, is die volgende aanbevelings gemaak:

- * Onderwys behoort gedepolitiseer te word. Wetgewing behoort ingestel te word om politieke propagandaveldtogte en party-politieke-massavergaderings gedurende skooltyd op skoolterreine te verbied. Onderwysers behoort in hulle dienskontrak met die onderwysdepartement te onderneem om nie partypolitiek in die skool te propageer nie.
- * Die samestelling van skole se bestuursliggame behoort die diversiteit van die gemeenskappe wat hulle bedien, te weerspieël. Staatsinmenging in skole se bestuursleiding behoort tot 'n minimum beperk te word en die bevoegdhede van bestuursliggame behoort uitgebou te word.
- * Skoolhoofde moet by wyse van inligtingseminare, werkwinkels en indienskursusse toegerus word om konflik en geweld in skole te hanteer. Elke skoolhoof moet 'n noodplan by sy skool ontwerp en in werking stel.

SUMMARY

The aim of this investigation was to determine the influence of violence on the black principal's role and task as well as on his life-world.

An introductory historical review was provided of the origin and occurrence of violence in schools in the Republic of South Africa. From the literature study it became clear that the provision of separate education for blacks and whites was the main cause of violence in schools. Resistance to the policy of separate development influenced the education system and led to the crisis in black education. Black education became the battlefield of political ideologies. The crisis culminated in the Soweto riots of 1976. Both pupils and teachers resorted to unacceptable behaviour such as stay-aways, strikes and boycotts in order to achieve political goals.

Management and leadership style of principals determine the performance of their duties. It was established that violence in schools disturbed the black school principal's professional, organisational and administrative duties. Violence influenced the school climate in a negative way and black school principals found it difficult to motivate their staff, pupils and parents. This negative school climate often disturbed black school principals' tasks to solve interpersonal, individual-institutional and school-community conflicts sufficiently. These unresolved conflicts often resulted in violence in schools.

The black school principal's life-world was investigated. Violence disturbed the black school principal's significance attribution, involvement, lived-experience, self-actualisation and the formation of a self-concept. His relationship with himself, his staff, the pupils, the parents, the inspectors, the education department and teachers' organisations as well as his relationship with objects/ideas and God were disturbed by the occurrence of violence in schools.

For the purpose of the empirical investigation, self-structured questionnaires were used. The questionnaires were completed by principals in the Umbumbulu school circuit where violence occurred. An analysis was done of eighty completed questionnaires. Descriptive and inferential statistics were used to process the data.

In conclusion the findings emanating from the literature study and the descriptive and inferential statistics were presented. Based on these findings, the following recommendations were made:

- * Education should be depoliticised. Legislation to prohibit political propaganda campaigns and party political mass meetings during school time on school premises should be promulgated. In the service contract with the Department of Education teachers should undertake not to propagate party politics in schools.
- * The composition of school governing bodies should reflect the diversity of the communities which they serve. Government intervention in school management should be minimized. The power of school governing bodies should be increased.
- * By means of information seminars, workshops and in-service courses black school principals should be equipped to handle conflict situations and violence in their schools. Every school principal should develop and implement an emergency plan in their schools.

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING

	Bladsy
1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMONTLEDING	2
1.3 PROBLEEMSTELLING	3
1.4 DOEL MET HIERDIE ONDERSOEK	4
1.5 METODE VAN ONDERSOEK	5
1.5.1 Literatuurstudie	5
1.5.2 Empiriese ondersoek	5
1.5.3 Onderhoude	5
1.6 HIPOTESESTELLING	6
1.7 BEGRIPSVERHELDERING	8
1.7.1 Swartes	8
1.7.2 Skoolhoof	8
1.7.3 Geweld	9
1.7.4 Verhoudinge	10
1.7.5 Opvoedende onderwys	10
1.7.6 Teorie van belewing	10

		Bladsy
1.8	METATEORETIESE AANNAMES	11
1.9	VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE	14
1.10	SAMEVATTING	14

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING

1.1 INLEIDING

Van Schalkwyk (1988:33) wys daarop dat groepsnorme belangrike behorens-eise is wat deur alle lede van die gemeenskap ter wille van die welvaart en behoud van die gemeenskap nagekom moet word. Volgens Bigalke (red.) (1991:52) blyk dit dat dié behorens-eise in talle swart gemeenskappe nie gehoorsaam word nie omdat die voorkoms van geweld wetteloosheid in die hand werk. Louw (1994:14), Nzimande (1993:1-2) en Van Wyk (1992:32-33) beweer dat vanaf 1984 tot 1991 duisende huise in swart woongebiede beskadig of afgebrand is, meer as duisend skole byna heeltemal vernietig is en tienduisende busse, privaatvoertuie en afleweringsvoertuie verwoes is. Grootse intimidasië, boikotte, die ontwrigting van swart onderwys asook teregstellings deur die halssnoermetode het voorgekom.

Derbyshire (1989:91) wys daarop dat die gemeenskap moet sorg dat sy lede aan minimum opvoedingsnorme en -eise moet voldoen deur skole in te stel en professionele opvoeders vir daardie taak af te sonder. Die skoolhoof moet toesien dat dié opvoedingsnorme en -eise in sy skool realiseer sodat die doel van opvoedende onderwys, naamlik behoorlike volwasseheid, bereik kan word. Louw (1994:16) sê egter dat in swart woongebiede waar geweld algemene wetteloosheid veroorsaak, die skoolhoof dit moeilik sal vind om toe te sien dat opvoedende onderwys in sy skool plaasvind. Volgens Nzimande (1993:4) toon talle lede van die gemeenskap asook die onderwysdepartement min begrip vir die omvang van die noodsituasië waarin die skoolhoof in 'n skool waar geweld voorkom, homself bevind.

1.2 PROBLEEMONTLEDING

Madlala (1994) en Mhlambo (1993:122) is van mening dat baie swart kinders as gevolg van die voorkoms van geweld in skole nie toereikende opvoedende onderwys ontvang nie. Sedert 1976 is baie swart kinders in die greep van onluste en geweld vasgevang. Leerlinge maak hulle dikwels aan onaanvaarbare gedrag in skole soos byvoorbeeld brandstigting, doelbewuste verbreking van skoolreëls, misbruik van dwelmmiddels, wegbly-aksies, vandalisme en intimidasie van onderwyspersoneel skuldig (Waldner, 1995:4; Saliso, 1994:1; Louw, 1993:1; Nkomo, 1991:1; Wilkinson, 1991:3; Van den Aardweg, 1987:177). Volgens Mhlambo (1993:70) beleef dié leerlinge opvoedingsverwaarlosing en opvoedingsnood. As opvoedkundige leier van die skool, rus die verpligting op die skoolhoof om toe te sien dat toereikende opvoedingshulp aan dié leerlinge verleen word. Gibson (1994:6) sê dat dié leerlinge se ouers die skoolhoof behulpsaam moet wees om toe te sien dat opvoedende onderwys in die skool plaasvind. Kruger (1989:54) wys tereg daarop dat die skool as onderwysinstelling in die formele onderwys die opvoedings- en onderwystaak van die ouers aanvul en dit geensins uit die hande van die ouers geneem moet word nie. Skool en ouerhuis se voortgesette belang by die doel van opvoedende onderwys, naamlik behoorlike volwassenheid, bind die huis en die skool in 'n ondeelbare eenheid (Van Schalkwyk, 1988:3).

Die dilemma waarmee die swart skoolhoof sit, is dat baie swart oergemeenskappe nie na behore by die opvoeding van hulle kinders betrokke is nie. Madlala (1994) sê: "Too many parents were ploughing off onto the schools their own responsibilities which the schools were neither designed nor equipped to handle". Mhlambo (1993:139) en De Haas (1994:23) het bevind dat die voortslepende onluste en geweld vir die verbrokkeling van die gesin as ankerstruktuur verantwoordelik was. Kinders in omgewings waar

geweld voorkom, kom dikwels uit gebroke gesinne en bevind hulle in 'n wanfunksionerende opvoedingsituasie weens die gebrek aan verantwoordbare ouerlike steun en leiding. Volgens Ki en Minnaar (1994:25) en Smith (1994:14) het die voorkoms van geweld die samewerking tussen die huis en die skool versteur. Dekker (1986:951) sê dat die skoolhoof belangelose ouers ten opsigte van die opvoeding van hulle kinders behoort te motiveer. Shaw (1994:7) wys daarop dat in gebiede waar geweld voorkom, die skoolhoof se taak om ouerbetrokkenheid te bevorder, bemoeilik en selfs onmoontlik gemaak word.

Minnaar (1994:2) sê dat die skoolhoof se rol en taak verder bemoeilik word omdat talle onderwysers by partypolitiese bedrywighede betrokke is. Volgens Molefe (1993:2) is onderwysers dikwels lede van onderwysersverenigings wat polities georiënteer is. Die gevolg is dat onderwysers dikwels partypolitiek in die skool bedryf. Mabelane (1991:19) beweer dat geweld in skole dikwels uit dié onderwysers se politieke bedrywighede spruit. Gibson (1994:19) sê dat baie van dié onderwysers ook aan wegbly-aksies en skoolboikotte deelgeneem het.

Uit bovermelde blyk dit duidelik dat die swart skoolhoof in skole waar geweld voorkom, moontlik nie sy rol en taak toereikend kan uitvoer nie. Die voorkoms van geweld in skole versteur ook moontlik die swart skoolhoof se verhoudingstigting met homself, ander, dinge/idees en met God.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Besondere hoë eise word aan die skoolhoof in skole waar geweld voorkom, gestel. Na aanleiding van bovermelde noodsituasie waarin die skoolhoof homself bevind, is die vrae wat in hierdie studie ondersoek sal word onder andere die volgende:

- * Kan die skoolhoof sy rol en taak in 'n skool waar geweld voorkom, na behore uitvoer?
- * Kan die skoolhoof toereikende verhoudinge met homself, ander, dinge/idees en met God in 'n skool waar geweld voorkom, stig?
- * Is die skoolhoof toereikend toegerus om in skole waar geweld voorkom, hulp en steun aan onderwysers, leerlinge en die ouergemeenskap te verleen?

1.4 DOEL MET HIERDIE ONDERSOEK

Voortvloeiend uit die probleemstelling word met hierdie studie beoog om deur middel van sowel 'n literatuurstudie as 'n empiriese ondersoek die volgende te bereik:

- * Om die invloed van geweld op die skoolhoof se rol en taak vas te stel.
- * Om die invloed van geweld op die skoolhoof se verhoudinge met homself, ander, dinge/idees en God te ondersoek.
- * Om sekere aanbevelings te maak wat moontlik die skoolhoof in staat sal stel om sy skool ook ten tye van die voorkoms van geweld doeltreffend te bestuur.

1.5 METODE VAN ONDERSOEK

1.5.1 Literatuurstudie

In die literatuurstudie sal 'n oorsig van die ontstaan van geweld in swart onderwys gegee word ten einde die agtergrond vir die voorkoms van geweld in swart skole vas te stel. Daarna sal die invloed van geweld op die swart skoolhoof se rol en taak en sy verhoudinge met homself, ander, dinge/idees en God nagevors word.

1.5.2 Empiriese ondersoek

In die empiriese gedeelte van die ondersoek sal gepoog word om deur 'n meningspeiling die invloed van geweld op skoolhoofde in die Umbumbulu skoordistrik se verhoudinge met hulleself, ander, dinge/idees en God vas te stel. Vir die doel van die empiriese ondersoek sal van 'n selfontwerpte, gestruktureerde vraelys as meetinstrument gebruik gemaak word.

Sewe stelle werkshipoteses om die verband (indien enige) tussen die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlikes te toets, sal geformuleer word (Vergelyk 1.6). Om te bepaal of daar statisties beduidende verbande tussen die onderskeie veranderlikes bestaan, sal van kruistabelle gebruik gemaak word (Vergelyk 6.3).

1.5.3 Onderhoude

Informele onderhoude sal met die kringinspekteur van die Umbumbulu skoordistrik gevoer word. Waar moontlik, sal informele onderhoude ook met skoolhoofde gevoer word. Weens die vertroulikheid van die ondersoek sal skoolhoofde met wie onderhoude gevoer is, nie sonder hulle toestemming geïdentifiseer word nie.

1.6 HIPOTESESTELLING

Die navorsingshipotese vir hierdie studie word as nulhipotese soos volg geformuleer: Swart skoolhoofde beleef die voorkoms van geweld in hulle skole nie as problematies ten aansien van hulle verhoudinge met hulleself, ander, dinge/idees en God nie (Vergelyk 1.7.5).

Uit 'n ontleding van die moontlike onafhanklike veranderlikes wat 'n invloed op die response van die skoolhoof kan uitoefen, is besluit dat die ouderdom van die skoolhoof, sy jare ervaring as skoolhoof en die aantal leerlinge in die skool belangrik kan wees.

Die response van die skoolhoofde is saamgegroepeer in verhoudingsdimensies om sodoende die skoolhoof se verhoudinge met homself, ander (personeel, leerlinge, ouers, inspekteurs, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings), dinge/idees en met God aan te dui.

Om die moontlike verbande tussen die onafhanklike veranderlikes en die skoolhoofde se response (afhanklike veranderlikes) te ondersoek, is werks-hipoteses soos volg as nulhipoteses gestel:

1. Daar is geen beduidende verband tussen die ouderdom van die skoolhoof, die jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in die skool en die invloed van geweld op sy verhouding met homself nie.
2. Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings nie.

3. Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die leerlinge nie.
4. Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die onderwysers nie.
5. Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die ouergemeenskap nie.
6. Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in die skool en die invloed van geweld op sy verhouding met dinge/idees nie.
7. Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met God nie.

Bovermelde sewe stelle werkshipoteses vat 'n wye verskeidenheid van nulhipoteses saam soos vervat in die vrae in die vraelys (Vergelyk 5.6.3), naamlik een-en-twintig nulhipoteses in werkshipotese 1; nege nulhipoteses in werkshipotese 2; twaalf nulhipoteses in werkshipotese 3; agtien nulhipoteses in werkshipotese 4; ses nulhipoteses in werkshipotese 5; twaalf nulhipoteses in werkshipotese 6 en ses nulhipoteses in werkshipotese 7. Ter wille van praktiese oorwegings word al hierdie nulhipoteses nie hier gestel nie.

1.7 BEGRIPSVERHELDERING

In die beoefening van die wetenskap waar dit juis gaan om die suiwerheid van uitsprake ten einde tot objektiewe algemeen geldende kennis te geraak, is taalpresiesheid noodsaaklik (Van Heerden, 1980:10; Urbani, 1994:10). Enkele begrippe waarna gereeld in hierdie studie verwys word, word vervolgens verduidelik.

1.7.1 Swartes

In Suid-Afrika bestaan daar 'n wye spektrum van kulturele verskeidenheid wat Westerse- en Afrikakulture insluit en uiteenlopend van aard is. Elk het 'n ryk, eie kultuurerfenis wat nie bloot geïgnoreer kan word nie (Freer (ed.), 1992:2-3; Urbani, 1994:2).

Die Suid-Afrikaanse bevolking is staatkundig en juridies deur die vorige regering in vier kategorieë, te wete Asiërs, blankes, kleurlinge en swartes verdeel (Hoofkomitee, 1985:20). Die Regering van Nasionale Eenheid beklemtoon in die Witskrif vir Onderwys en Opleiding dat dié diverse kulture en tale van al die burgers gerespekteer sal word (Witskrif, 1994:39-54).

Vir die doel van hierdie studie word na mense wie se moedertaal siNdebele, sePedi, seSotho, siSwati, xiTsonga, siZulu, seTswana, luVenda en siXhosa is as "swartes" verwys.

1.7.2 Skoolhoof

Die skoolhoof beklee die hoogste gesag in die skool. Hy moet verantwoordelikheid vir alle gebeure in die skool aanvaar. Volgens Kruger (1989:53) is sy invloed van deurslaggewende belang vir die effektiewe funksionering van alle

fasette van die skoollewe. Jacobs (1984:36) sê dat die skoolhoof mense van verskillende agtergronde suksesvol aan 'n gemeenskaplike doel, naamlik opvoedende onderwys, moet laat saamwerk. Theron & Bothma (1988:83) wys daarop dat die wyse waarop die skoolhoof sy werk doen, die houdinge van die personeel, die leerlinge en hulle ouers jeens die skool beïnvloed.

Twee duidelike fasette van die skoolhoof se taak kan onderskei word, naamlik bestuur en leierskap. Volgens Kruger (1989:55) is die skoolhoof aan die een kant 'n bestuurder wat met behulp van bestuurshandeling die doelstellings van die skool deur middel van die onderwysers, leerlinge, ouers en ander betrokkenes nastreef. Aan die ander kant is die skoolhoof 'n leier wat deur sy voorlewing personeel, leerlinge en ouers moet motiveer om hierdie doelwitte sonder dwang na te streef.

In hierdie studie verwys die begrip "skoolhoof" slegs na swart skoolhoofde van skole met net swart leerlinge.

1.7.3 Geweld

Volgens Odendaal (red.) (1991:216) behels die begrip "geweld" 'n krag wat met hewigheid en onstuimigheid uitgevoer word. Lauer (1989:204) omskryf geweld as "the use of force to harm, injure, or abuse others". McKendrick en Hoffmann (1990:4) sê dat geweld deur groepe mense of individue gepleeg kan word.

Vir die doel van hierdie studie dui geweld op die vernietiging of beskadiging van skoolleierskap deur leerlinge of buitestaanders. Dit dui ook op beserings van of pogings deur sommige leerlinge of buitestaanders om ander leerlinge, onderwysers of die skoolhoof fisies te beseer of te dreig. Hierdie optrede gaan altyd met die emosie van vyandiggesindheid gepaard.

1.7.4 Verhoudinge

Verhouding dui op 'n ontmoetingsverhouding waarin die gerelasioneerdes (in verhouding) voor die opgawe gestel word om hulle op 'n bepaalde wyse tot mekaar te verhou (in verhouding tree). Die aard van hierdie verhouding word deur die wyse van hulle gesitueerheid bepaal. Volgens Van Rensburg en Landman (1984:186) kan 'n verhouding as volg gedefinieer word: dit is in die eerste plek 'n houding wat ingeneem word ('n eg-menslike stellingname), want slegs die mens kan 'n houding inneem, 'n verhouding instel en in stand hou. In hierdie verhoudingskonteks kan opvoedingshulp beskryf word as begeleidingshulp by die stigting van sinvolle opvoedingsverhoudinge in die opvoedingsituasie waarin die opvoeder en die opvoedeling hulle bevind as 'n gerig-wees op die uiteindelijke selfstandige instelling van sinvolle verhoudinge deur die volwassene-wordende.

1.7.5 Opvoedende onderwys

Onderwys is een van die weë van opvoeding, maar alle onderwys is nie opvoedend nie. Deur onderwys word kennis en vaardighede bygebring wat as waardevol vir die menslike bestaanswyse geag word. Dit sluit ook kennis aangaande waardes en norme in. Onder die term "onderwys" moet ook nie net daardie werksaamhede verstaan word wat in die skool gedoen word nie. Dit kan ook buite die skool plaasvind, net soos die skool nie veronderstel is om slegs onderwys te gee nie, maar om deur die onderwys ook op te voed. Opvoedende onderwys sluit nie net die intellektuele aktiwiteite in nie - dit raak ook die gemoedselewe van die kind (Van Rensburg & Landman, 1984:117).

1.7.6 Teorie van belewing

Volgens Plug, Meyer, Louw en Gouws (1991:362) verwys die term "teorie"

op 'n groep logies samehangende stellings wat aangebied word as verklaring vir 'n groep verwante verskynsels en/of as 'n sistematiese beskrywing van die verbande tussen die feite wat op 'n saak (of 'n groep verwante sake) betrekking het, byvoorbeeld die retineksteorie van kleurwaarneming of enigeen van die persoonlikheidsteorieë. Hipoteses word gewoonlik uit 'n teorie afgelei deur 'n proses van deduksie, en empiriese bevestiging van sulke hipoteses word geïnterpreteer as steun vir die betrokke teorie. 'n Teorie is dus meer omvattend as 'n hipotese.

Elke mens beleef die werklikheid op sy eie unieke manier wat daarop neerkom dat die mens vir homself 'n eie betekeniswêreld (as beleweniswêreld) stig (Van Rensburg & Landman, 1984:19). Vir Du Toit en Kruger (1991: 18) hou belewing verband met die gevoelsmatige of affektiewe dimensie van menswees en dit dui op evaluering van 'n vloeibare situasie in breë kategorieë van aangenaam en onaangenaam. Belewinge kom nooit in 'n vakuum voor nie, maar hou verband met die situasie waarin die individu hom bevind. Volgens Vrey (1984:45) beïnvloed belewinge die betrokkenheid by elke betekenisgewende handeling sowel as die kwaliteit van die verhouding wat gevorm word. Vorige belewinge dien as verwysingsraamwerk vir betekenisgewing aan nuwe situasies. Aangesien die mens by uitstek 'n verhoudingswese is, is dit moontlik om sy belewinge te begryp deur sy verhouding tot homself, tot ander, tot dinge en tot God in oënskou te neem (Urbani, 1980:34; Gouws & Kruger, 1994:4-5).

Bovermelde teorie in verband met belewing sal die grondslag van hierdie studie vorm.

1.8 METATEORETIESE AANNAMES

Die kern van hierdie studie is toegespits op die mens: die skoolhoof, die

personeel, die leerlinge en hulle ouers. Daar bestaan tans verskeie sienings oor menswees, maar navorser verkies om die mens in hierdie studie vanuit die Calvinisties Christelike benadering te deurskou. Die Skrif leer ons dat die mens die kroon van God se skepping en beeldraer van God is. "God het die mens geskep as sy verteenwoordiger, as beeld van God het Hy die mens geskep..." (Gen. 1:27).

Die Christen-skoolhoof se bestuurs- en leierskapstaak word deur die Christelike grondmotief van liefde vir God en liefde vir die medemens gerig. "Jy moet die Here jou God liefhê met jou hele hart en met jou hele siel en met jou hele verstand. Dit is die grootste en eerste gebod. En die tweede, wat hiermee gelyk staan, is: Jy moet jou naaste liefhê soos jouself" (Matteus 22:37).

Volgens Pretorius (1990:64) is die skool enersyds 'n samelewingsinstituut, wat eintlik as "instrument" deur die samelewing daargestel is, met die taak om die grootwordende generasie op metodiese wyse te voorsien van die vaardighede, kennis en insigte wat hulle uiteindelik as volwassenes in die samelewing sal nodig kry om 'n toereikende deelgenootskap aan die samelewing te verwerklik. Andersyds is dit 'n samelewingsvorm, met ander woorde 'n plek waar menslike saamlewe en saamwerk voltrek word. As deel van die doopbelofte word die kind na die skool gebring en in die skool in die hande van die onderwyser en skoolhoof as opvoeders geplaas. Die Christen-skoolhoof sal weet dat hy in gehoorsaamheid tot Gods Woord, besondere aandag aan die leerlinge in sy sorg moet gee.

Opvoeding kan nie van lewens-en wêreldbeskouing losgemaak word nie omdat dit daarop bou en voortdurend blootgestel word aan die beïnvloeding daarvan. Die woorde in Matteus 18:6: "Elkeen wat een van hierdie kindertjies wat in My glo van My afvallig maak, vir hom is dit beter as hy

met 'n groot meulsteen aan sy nek in die diep see verdrink", dien as waarskuwing dat daar op skool aandag gegee moet word aan die vestiging van 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing by die leerlinge.

Volgens Taljaard (1981:1609) en Venter (1989:59) is Christelike opvoeding 'n doelbewuste, opsetlike daad, bepaal deur die norme van die waarheid, waarby 'n Christelike opvoeder 'n kind lei, help vorm, toerus en oorhaal tot vrywillige en roepingsbewuste aanvaarding en uitlewing van sy taak om God met sy hele lewe te dien. Christus het self die voorbeeld vir volmaakte opvoeding van die kind gestel. Christus het die kinders na Hom laat kom om hulle te seën volgens Matteus 19:14: "Laat staan die kindertjies en moet hulle nie verhinder om na my te kom nie, want die koninkryk van die hemel is huis vir mense soos hulle. Nadat Hy hulle die hande opgelê het, het Hy daarvandaan weggegaan".

Navorser beskou die opvoedingstaak van die Christen-skoolhoof vanuit 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing, as die lê van 'n band tussen God en die kind, om hierdie band te verstewig en om die sonde wat reeds dreig om die band te breek, te bestry. Die band wat tussen God en die kind gelê word tydens opvoeding, sal die hele lewenswandel van die kind bepaal. Dit sal die lewenswyse van die kind, wat godsdienstige, morele en sedelike gedrag insluit, beïnvloed.

Die heersende geweld en onrus in die land is 'n duidelike teken van die onversoenbaarheid en liefdeloosheid tussen mense wat in stryd met Bybelse beginsels van liefde vir God en liefde vir jou naaste is. Ten diepste is 'n goeie verhouding met die medemens afhanklik van die regstelling van die mens se verhouding met God. Liefde vir God en liefde vir sy naaste vorm die basis waarvolgens die Christen-skoolhoof sy rol en taak uitvoer en in verhouding met homself, ander, dinge/idees en God tree.

1.9 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE

In hoofstuk twee sal 'n oorsig van geweld in swart onderwys gegee word ten einde die klimaat van geweld in swart skole waar skoolhoofde hulle taak moet verrig, te bepaal.

Die invloed van geweld op die rol en taak van die skoolhoof sal die inhoud van hoofstuk drie vorm.

In hoofstuk vier sal vasgestel word wat die invloed van geweld op die swart skoolhoof se leefwêreld is.

In hoofstuk vyf sal die navorsingsontwerp uiteengesit word. Die keuse van respondente, die meetinstrumente en die verwerking van die gegewens sal bespreek word.

Hoofstuk ses sal die resultate van die empiriese ondersoek bevat waarin die voorlegging van die empiriese data, verkry uit die vraelys en afleidings daaruit, opgeneem word.

Die samevatting van die ondersoek sowel as die gevolgtrekkings en aanbevelings sal in hoofstuk sewe weergegee word.

1.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n uiteensetting van die probleem en die doel van die studie gegee. Die metode waarvolgens die ondersoek gedoen sal word, is verduidelik. Daar is lig op begrippe soos swartes, skoolhoof, geweld, belewing, opvoedende onderwys en verhoudinge gewerp en ten slotte is die verloop van die ondersoek uiteengesit.

HOOFSTUK 2

'N OORSIG VAN GEWELD IN SWART ONDERWYS

2.1	INLEIDING	15
2.2	VERSET TEEN SWART ONDERWYS	15
2.2.1	Sendingonderwys	15
2.2.2	Staatsbeheerde swart onderwys	20
(1)	Kaapkolonie	21
(2)	Natal	23
(3)	Oranje-Vrystaat	23
(4)	Zuid-Afrikaansche Republiek (Z.A.R)	24
(5)	Unie van Suid-Afrika	24
(a)	Aparte onderwys	25
(b)	Naturelle Ekonomiese Kommissie (1932)	26
(c)	Interdepartementele Kommissie rakende Naturelle-onderwys (1935)	27
(d)	Eiselen-kommissie van Onderzoek (1949)	28
(e)	Wet op Bantoe-onderwys (Wet 47 van 1953)	32
(6)	Republiek Van Suid-Afrika	34
2.3	KRISIS IN SWART ONDERWYS	36
2.3.1	Soweto-onluste van 1976	37
2.3.2	Cillié-kommissie van Onderzoek	37
2.3.3	Wet op Onderwys en Opleiding (Wet 90 van 1979)	38
2.3.4	RGN-kommissie (1981)	38
2.3.5	Onderwys as "eie saak"	39
2.3.6	People's Education	40

		Bladsy
2.3.7	Soweto Parents' Crisis Committee	41
2.3.8	RGN-onderzoek na Tussengroepverhoudinge	43
2.3.9	National Education Crisis Committee (1986)	45
2.4	POGINGS OM SWART ONDERWYS TE NORMALISEER	48
2.4.1	Onderwysvernuwingstrategieë (1991)	49
2.4.2	ANC-beleid vir onderwys en opleiding (1994)	50
2.4.3	Een onderwysdepartement vir KwaZulu/Natal (1994)	53
2.5	SAMEVATTING	54

HOOFSTUK 2

'N OORSIG VAN GEWELD IN SWART ONDERWYS

2.1 INLEIDING

Van den Aardweg (1987:175) sê dat die manifestering van geweld in skole deur negatiewe gevoelens soos ontevredenheid en verset voorafgegaan word. Om swart skoolhoofde se belewing van geweld in hulle skole sinvol te ondersoek, is dit nodig om die ontstaan en voorkoms van geweld in swart onderwys in Suid-Afrika na te vors.

Ten einde die aanvang van geweld in skole vas te stel, word 'n oorsig van verset teen sendingonderwys gegee. Daarna word die krisis in swart onderwys sedert die sewentigerjare bespreek waarna pogings om swart onderwys te normaliseer, toegelig sal word.

2.2 VERSET TEEN SWART ONDERWYS

Ontevredenheid oor swart onderwys kan teruggespoor word tot die eerste pogings van blankes om die swartes te kersten en te onderrig. Volgens Van der Walt (1991: 235) het sendingonderwys die grondslag vir die onderwys vir swartes in Suid-Afrika gelê. Die voorkoms van geweld en vyandigheid teen sendingonderwys word vervolgens bespreek.

2.2.1 Sendingonderwys

Harmse (red.) (1987:12) beweer dat vanaf die eerste vestiging aan die Kaap die Christelike kerke besef het dat hulle min aan die verkondiging van die Evangelie sou kon doen as hulle dit nie deur middel van onderwys kon bevorder nie. Verskeie sendinggenootskappe het hulle in Suid-Afrika kom

vestig. Van hierdie sendelinge was Metodiste, Rooms-Katolieke, Presbiteriane en Anglikane. Christie (1992:71) sê dat hulle doel was om die Christelike geloof aan die heidennasies te kom verkondig. Die totstandkoming van formele onderwys vir swartes kan dus na verskeie sendinggenootskappe teruggevoer word.

Vanuit 'n humanistiese oogpunt, soos dit deur die Britse bewind gehandhaaf is, sou die sendingopdrag uiteindelik daartoe moes lei dat die gekerstende beskaafde swartes in die blanke samelewing opgeneem moes word. Hierdie beleid is nie verwerklik nie as gevolg van die Afrikaner se teenkanting teen menging met heidense nasies en ander rassegroepe. Hierdie houding het uiteindelik in die apartheidsbeleid gevestig geraak en het tot bittere ontevredenheid by swartes gelei (Van der Merwe, 1994:103).

Christie (1992:71-73) beweer dat die doelwitte van die kerk en die tradisies van die swart gemeenskappe onversoenbaar was. Volgens Sibisi (1989:30) het sendelinge die stamtradisies van die swartes as heidens en barbaars beskou en dit moes gevolglik vernietig word. Die gevolg was dat stamvaders die sendelinge gewantrou het, want die sendelinge het die kinders uit die stamme geneem en norme en waardes wat teen die tradisionele kultuur van die swartes indruis, aan die kinders geleer.

Cemane (1987:190) wys daarop dat sendelinge die houding aangeneem het dat hulle Europese lewenswyse en kultuur beter as die Afrika lewenswyse en kultuur was en swartes hulle kultuur moes prysgee en die Europese kultuur moes aanneem. Volgens Truter (1981:226) het die swartes minderwaardig teenoor die blankes begin voel. Van der Walt (1991:182) beweer dat die Westerse tegnologiese vorderinge al in die sewentiende eeu die swart kultuur oorskadu het. Dit het veroorsaak dat die blanke op 'n

paternalistiese wyse alles vir en namens die swartes as draers van die ontvangende kultuur beplan en gedoen het.

Luthuli (1977:91) sê dat die stigting van sendingdorpies dikwels veroorsaak het dat groepe swartes hulle stamlojaliteit ten gunste van die Westerse kultuur verwaarloos het. Dit het geskille tussen die kerk aan die een kant en vyandiggesinde stamvaders aan die ander kant tot gevolg gehad. Volgens Truter (1981:226) het onbetroubaarheid en onverantwoordelikheid van swartes dikwels opvoedingspogings deur die sendelinge in die wiele gery.

Die eerste skool is in 1658 in die Kaap geopen. Dit was vir slawekinders bedoel. Die slawekinders moes met geskenke soontoe gelok word. Van der Walt (1991:183) sê dat hulle so dikwels gedros het dat die skool gesluit moes word. Die eerste vorm van weerstand teen die onderwys was dus om dit te vermy.

Die eerste poging om die Khoikhoi op te voed, is in 1737 deur die Hernhutterse sendeling, George Schmidt, aangewend. Harmse (red.) (1987:13) wys daarop dat Schmidt in 1743 sy werk moes laat vaar as gevolg van die Kaapse predikante se bewerings dat sy onderwysbeleid strydig met die bepalings van die Nasionale Sinode van Dordrecht was. Verskeie ander pogings om die Evangelie onder die Khoikhoi te verkondig, is geloods. Dominee Petrus Alden moes die Classis van Amsterdam egter meedeel dat "...dese hijdense natie of Hottentotten nog sittin in so een duystere oncunde buyten kennis van den ware God en vreemdelingen van den verbonden der genaden" (Coetzee (red.), 1975:409). Van verskeie pogings om die Khoikhoi te onderrig het min tereggekom.

Toe die swartes en blankes mekaar omstreeks 1779 aan die oosgrens van die Kaapkolonie ontmoet het, is die swartes se vyandiggesindheid gewek toe

die grensboere hulle weiveld afgeneem het. Van der Walt (1991:183) beweer dat die grensoorloë daartoe bygedra het dat sendingwerk en opvoeding nie onder die swartes gedoen kon word nie.

Toestemming aan die Morawiese Broeders om sendingwerk in Suid-Afrika te onderneem, is in 1791 deur die Nederlands Oos-Indiese Kompanjie in Amsterdam verleen. Hartshorne (1992:220) sê dat hoewel hulle pogings aanvanklik min sukses opgelewer het, 'n suksesvolle sendingstasie te Genadendal in 1795 tot stand gebring is. Met verloop van tyd het die Morawiese sendinggenootskap verskeie nuwe stasies aangelê.

Sendelinge van die Londense Sendinggenootskap wat in 1799 in Suid-Afrika aangekom het, het min welslae onder die Khoikhoi gehad. "Daar was geen orde en dissipline op skool nie..." (Coetzee (red.) (1975:416). Dr. John Philip wat in 1818 in Suid-Afrika aangekom het, het teen 1825 meer sukses behaal (Ross, 1986:16). Die Khoikhoi van Bethelsdorp se ekonomiese toestande het verbeter. Tug en skoolbywoning van leerlinge het ook verbeter. Luitenant-generaal Bird het in 1819 met lof na Pacaltsdorp, waar kinders gereeld onderwys ontvang het en kerk toe gegaan het, verwys (Hartshorne, 1992:220).

Kramer en Anderson was die eerste sendelinge wat onder die Griekwas gearbei het. Min sukses is egter behaal vanweë die lui en losbandige lewe wat hulle gevoer het. Die Griekwa se voorliefde vir 'n swerwersbestaan het onderwys verder bemoeilik (Coetzee (red.), 1975:419).

Die eerste plaaslike sendinggenootskap is in 1799 deur di. M.C. Vos en H.R. van Lier met die volgende doelstelling gestig: "...die uitbreiding van Jezus Koninkrijk onder den heidenen" (Coetzee (red.), 1975:421). Die kinders van slawe is geleer lees en skryf, maar ook om kerkdienste self te organiseer.

Met die vrystelling van slawe in 1834, het baie slawe lede van die Nederduits Gereformeerde Kerk geword en is hulle toegelaat om saam met die blankes eredienste by te woon (Oakes (ed.), 1992:54). Teen 1857 het die aantal kleurlinglidmate so toegeneem dat die sinode aanbeveel het dat blanke en kleurlinglidmate in aparte geboue moes vergader. Hierdie beginsel van apartheid het daartoe aanleiding gegee dat blanke- en kleurlinglidmate in aparte organisasies georganiseer is. Behr (1988:92) sê dat die apartheidsbeginsel ook in die skole neerslag gevind het. Dit het ontevredenheid by swartes veroorsaak omdat hulle gedink het dat die onderwys wat aan hulle voorsien is, van 'n lae gehalte en standaard was.

Die Rynse Sendinggenootskap wat in 1799 in Elberfeld in Duitsland gestig is, het in 1830 in Kaapstad sy werksaamhede begin (Van der Merwe, 1994:108). Verskeie sendingstasies asook 'n skool vir slawekinders is in 1832 in Stellenbosch opgerig. Behr (1988:92) sê dat teen 1890 het die sendingstasie op Steinkopf 'n skoollokaal gehad wat ongeveer 250 kinders gehuisves het. Verskeie ander skole is ook in Concordia, Pella, Amandelboom en Schietfontein opgerig. Die opening van die kopermyne teen die middel van die negentiende eeu het tot gevolg gehad dat dronkenskap onder die swartes geweldig toegeneem het en alle pogings om sending- en opvoedingswerk te doen, kwaai geknou is (Behr, 1988:92).

Die Wesleyaanse Sendinggenootskap het in 1816, onder leiding van Barnabas Shaw sy werk onder die swartes in Leliefontein in Namakwaland begin. Harthshorne (1992:220) sê dat daar in 1899 tweehonderd kinders op die skoolregister was waarvan honderd die skool gereeld bygewoon het. In 1823 is 'n skool vir swartes in Kaapstad geopen.

Volgens Unterhalter (ed.) (1991:56) was daar teen 1908 reeds 699 skole in Kaapland. Van die ander genootskappe wat sendingwerk en opvoedings-

werk onder swartes gedoen het, sluit onder andere die Paryse Evangeliegenootskap, die Berlynse Sendinggenootskap en die Glasgowse Sendinggenootskap in. Amerikaanse sendelinge in Natal het teen 1850 reeds twaalf sendingstasies onder die Zoeloes gestig. Hulle het ook die voortou geneem met die uitgee van leesboeke in Zoeloe.

Omdat daar vanuit owerheidsweë aanvanklik geen finansiële steun vir sendingonderwys was nie, is sendelinge toegelaat om ongehinderd met hulle werk voort te gaan (Van der Merwe, 1994:104). Volgens Truter (1981:244) is politieke standpunte soos gelyke rassebedeling, wat vreemd aan die tradisionele beskouing van swartes was, verkondig. In sommige gevalle is selfs 'n anti-blanke gesindheid verkondig.

Die staat het in 1841 geldelike steun aan sendingskole verleen. Een van die voorwaardes vir kwalifisering van geldelike hulp was dat die skool vir alle rasse oopgestel moet wees (Behr, 1988:96). Later is hierdie kwalifisering verander en is staatshulp juis onttrek indien blankes die sendingskole bygewoon het. Volgens Van der Merwe (1994:109) het die regering aparte geriewe afgedwing. Dit het daartoe gelei dat swartes die regering gewantrou het.

2.2.2 Staatsbeheerde swart onderwys

Van der Merwe (1994:112) beweer dat dit vir die blanke van die grootste betekenis was dat sy westerse taal, kultuur en godsdien in Suid-Afrika behoue moes bly. Alhoewel die sendinggenootskappe die grondslag vir swart onderwys gelê het, het hulle reeds sedert 1910 ongekoördineerd en verdeeld gefunksioneer. In 1906 veroordeel die Superintendent-generaal van Onderwys die onderlinge jaloesie tussen sendinggenootskappe soos volg: "The jealousy and unedifying quarrels of missionaries of different

denominations have brought their work into disrepute in many parts" (Rose, 1973:51). Die verskillende sendinggenootskappe het elk hulle eie voordeel in die swart skole gesoek en die gevolg was dat onderwys daaronder gely het. As gevolg hiervan het die regering meer seggenskap oor swart onderwys beoog.

Vervolgens sal die geleidelike oornome van swart onderwys deur die regering en die protes van swartes daarteen, aandag geniet.

(1) Kaapkolonie

Graaf Caledon het met sy diensaanvaarding as goeweneur aan die Kaap in 1806 dadelik aan onderwys vir die slawebevolking aandag gegee. Die slaweskool wat in die slawekwartier in Kaapstad gevestig was, is heropen. Die doel was om die slawe te leer om Nederlands te praat en die Bybel te lees. In 1826 is besluit om die slaweskool in 'n hospitaal te omskep (Du Toit, 1976:42-45).

Met die daarstelling van die Departement van Onderwys in die Kaap in 1839, het die eerste Superintendent-generaal, James Rose-Innes, 'n nuwe skoolstelsel in die lewe geroep. Skole sou toeganklik vir alle bevolkingsgroepe wees (Malherbe, 1976:84). Hoewel swartes in blanke skole toegelaat is, was die bywoning uiters swak. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat swartes nie die nut van die Westerse onderwys ingesien het nie.

In 1891 het Dale in sy hoedanigheid as Superintendent-generaal van Onderwys in 'n verslag beweer dat swartes nie ingenome met onderwys was nie omdat onderwys as 'n middel gebruik word wat stambande en gewoontes verswak en eindelik uitgewis het. Hartshorne (1992:198) sê dat skoolonderrig nie versoenbaar met swartes se tradisies was nie en stamhoofde het skole met agterdog bejeën.

Gedurende die tydperk 1893 tot 1900 was daar nie genoeg onderwysers vir swartes nie. Volgens Christie (1992:72-76) was die bywoning van sending-skole swak. Leerlinge het gewoonlik op 'n hoë ouderdom met hulle skoolopleiding begin. Dit het tot dissiplinêre probleme in skole aanleiding gegee.

Een van Thomas Muir se eerste take as hoof van die Onderwysdepartement in 1892 was om blanke leerlinge wat in gesubsidieerde skole was, te ontruim. Muir het by wyse van 'n proklamasie in 1893 spesiale skole vir armer klasse van die blanke bevolking tot stand gebring. Hierdie beleid het steun onder die blankes en die pers geniet. As gevolg hiervan is die blanke onderwys sterker as die onderwys vir swartes bevorder (Harmse (red.), 1987:3).

In 1905 het aparte skole 'n voldonge feit geword toe die Kaapse Skoolraads-wet aparte skole vir blanke en swartes beveel het (Coetzee (red.), 1975:435). Nel (1962:31) sê dat die evolusieproses van rassesseiding in die skole so geleidelik plaasgevind het dat daar teen die einde van die negentiende eeu die algemene standpunt in die Kaap was dat sendingskole vir die swartes en staatskole of ander openbare skole vir die blankes bedoel was. Die algemene opvatting was dat swartes minderwaardig teenoor die blanke was.

Die Cape Education Commission het in 1912 bevind dat die regering in die Kaapkolonie se beleid jeens die swartes hoofsaaklik deur die behoeftes van die blanke bepaal word. Harmse (red.) (1987:5) sê dat dit daarop dui dat die blankes nie erns met swart onderwys gehad het nie en blanke onderwys bevorder het ten koste van swart onderwys. Van der Walt (1991:181) beweer dat die onderwys vir swartes slegs terloopse aandag gekry het omdat die blankes teen onderwys vir swartes gekant was.

(2) Natal

Een van die belangrikste redes vir die Groot Trek was die gelykstelling tussen blankes en swartes in die Kaap. Vir die Trekkers was dit "...strijdig met de wetten van God't natuurlijk onderscheid van afkomst en geloof" (Coetzee (red.), 1975:437). Die Natalse Volksraad het gevolglik onmiddellik aandag aan die skeiding tussen blank en swart gegee (Malherbe, 1976:198).

Die Natal Native Commission het in 1881 bevind dat die tradisionele stamswarte nie 'n begeerte na formele onderwys het nie en het aanbeveel dat formele skole in die lokasies naby blanke dorpe opgerig moes word waar swartes reeds die waarde van onderwys besef het (Van der Walt, 1991:184). 'n Stelsel van staatsbeheerde skole vir swartes is in 1884 ingevoer (Christie, 1992:71-72). Die blankes in Natal het gesamentlike skoolopvoeding van swartes en blankes teengestaan. Aparte skoolgeboue vir blankes en swartes het gaandeweg die gebruik geword. Onderwys vir swartes het vanaf 1894 'n onderafdeling van die Departement van Onderwys in Natal geword.

(3) Oranje-Vrystaat

In die Oranje-Vrystaat het voortdurende rusie tussen blankes en swartes asook wedersydse vyandiggesindheid tussen blankes en swartes die voorsiening van onderwys aan swartes bemoeilik (Christie, 1992:73). Boonop het die Republiek wat op 11 Maart 1854 tot stand gekom het, nie oor die nodige fondse vir swart onderwys beskik nie en het hulle ook nie belanggestel om aan onderwysvoorsiening vir swartes aandag te gee nie. Die gevolg was dat onderwys in die hande van die sendinggenootskappe geval het. Die owerhede het egter 'n wakende oog oor die moontlike verbreking van die skeidslyn tussen blank en swart gehou (Van der Merwe, 1994:116).

(4) Zuid-Afrikaansche Republiek (Z.A.R.)

Sendingwerk het in 1842 in die Z.A.R. 'n aanvang geneem. Hendrik Hofmeyer het hom sedert 1886 vir etlike jare vir die opvoeding en die onderwys van swartes in die omgewing van Bethal en Pietersburg beywer. T.J. Maree het in sy verslag oor sy opvoedingswerk te Elim gemeld dat 29 kinders die plaaslike skool bygewoon het. Op Komati, waar 'n kleurling-onderwyser in bevel van die skool was, het 30 kinders gereeld onderwys ontvang (Malherbe, 1976:223).

Skole en kerke is ook in verskeie lokasies opgerig. Die Anglikaanse kerk, onder leiding van John Thomas Darragh, het veral hierin 'n leidende rol gespeel. Teen 1896 was daar vier gemengde skole (onder Anglikaanse beheer) in Johannesburg wat deur blanke en swart kinders bygewoon is. Hierdie skole het subsidies van die Z.A.R. ontvang. Malherbe (1976:279) sê dat toe die Staatsinspekteur van Skole egter ontdek het dat blankes die skole bywoon, is die subsidies aan die skole onttrek. Apartheid tussen blankes en swartes was deurgaans die strewe van die Zuid-Afrikaansche Republiek (Engelbrecht, 1959:116). Alle onderwys aan swartes moes deur private instellings onderneem word en kon nie op staatshulp aanspraak maak nie. Sodanige onderwys is as liefdadigheidsonderwys beskou. Dié onderwys het swartes geleer om onderdanig teenoor blankes te wees (Van der Walt, 1991:116).

(5) Die Unie van Suid-Afrika

Met die stigting van die Unie van Suid-Afrika in 1910 het onderwys reeds 'n duidelike vorm begin aanneem met aparte skole vir blankes, Indiërs, swartes en kleurlinge, elk met 'n eiesoortige karakter.

In die eerste ordonnansie van 1903 is daar voorsiening vir onderwys aan swartes gemaak. Die aanstelling van die Inspekteur van Naturelle-onderwys was 'n aanduiding van die regering se voornemende betrokkenheid by onderwys vir swartes. Die beginsel van aparte onderwys is deur die Britse bewind aanvaar. 'n Versoek van 'n Asiaat, dr. M.A. Pereira, om sy kind in 'n blanke skool te plaas, is deur die luitenant-goewerneur, sir Alfred Milner in 1903, van die hand gewys. Hierdie beginsel is in artikel 28 van die Onderwyswet, nommer 25 van 1907, bekragtig. Met verwysing na dié Onderwyswet het die Direkteur van Onderwys, John E. Adamson, die volgende te sê gehad: "The Coloured pupils, in the narrower sense of the term, are treated in the same way as white children, though they are, of course, educated in seperated schools..." (Coetzee (red.), 1975:445). Volgens Nel (1962:41) is op hierdie wyse statutêre verskansing aan apartheid in die onderwys gegee. Die reëling het agterdog en wantroue by swartes veroorsaak.

(a) Aparte Onderwys

Wetgewing is in 1910 ingestel waarin die grondwet bepaal dat die beheer van swartes se sake voortaan die verantwoordelikheid van die Minister van Naturellesake sou wees. Die provinsiale rade was vir die kontrole en die finansiering van swart onderwys verantwoordelik gehou (Van der Merwe, 1994:117). Omdat die oorgrote meerderheid van swartes nog nie die waarde van formele onderwys besef het nie en in elk geval nie finansieel in staat was om daartoe by te dra nie, is verpligte onderwys nie vir hulle ingestel nie. Die beleid van aparte onderwys vir bevolkingsgroepe met kulturele verskille is deur al die provinsies aanvaar. Harmse (red.) (1987:5) sê dat die versuim om die nodige onderwysgeriewe aan swartes te verskaf as blatante diskriminasie beskou kan word.

Volgens Van der Walt (1991:181) het Jabavu in 1920 beweer dat die onderwys vir swartes in 'n chaotiese toestand verkeer het. Die swartes het gegrief gevoel omdat daar per capita meer op onderwys vir blankes as vir swartes bestee is en omdat fasiliteite vir swart onderwys onvoldoende was. Volgens Meli (1988:66) het die African National Congress (ANC) in 1924 versoek dat die onderwys hervorm moes word om aanvaarbaar vir swartes te wees.

In 1925 het die Unieregering met die daarstelling van die Naturelle-ontwikkelingsfonds medeverantwoordelikheid vir die finansiering van swart onderwys aanvaar. Die Minister van Bantoesake sou bepaal hoeveel geld na elk van die provinsies sou gaan. Hierdie fondse is gedeeltelik gegenereer deur 'n algemene belasting op elke volwasse swart man te hef. Volgens Truter (1981:249) onderskryf hierdie stap die beginsel dat swartes medeverantwoordelikheid vir eie onderwys moes aanvaar. Ten spyte van die beleid van medeverantwoordelikheid het die regering se mag oor swart onderwys toegeneem. Afrikaans is as vak by die opleiding van onderwysers ingeskakel en die regering het teen kerklike wedywering om swart leerlinge te werf, ingegryp.

(b) Naturelle Ekonomiese Kommissie (1932)

In 1932 het die Naturelle Ekonomiese Kommissie daarop gewys dat die finansiering van onderwys vir swartes onvoldoende was en slegs vir een vyfde van die swart jeug van skoolgaande ouderdom voorsiening gemaak het. Volgens Van der Walt (1991:193) het dié Kommissie bevind dat enige vorm van differensiasie die swartes agterdogtig gemaak het omdat hulle vermoed het dat 'n minderwaardige onderwys aan hulle voorsien is.

(c) Interdepartementele Kommissie rakende Naturelle-onderwys (1935)

Groot skaalse verstedeliking van swartes het met oorbevolking, 'n tekort aan behuising, die verbrokkeling van die gesinstruktuur en ouerlike gesag asook 'n dringende behoefte aan meer skole vir swartes gepaard gegaan. Hierdie situasie het daartoe aanleiding gegee dat die regering 'n Interdepartementele Kommissie van Onderzoek insake Naturelle-onderwys gelas het (Malherbe, 1977:544). Dié Kommissie het bevind dat die finansiering van onderwys vir swartes onvoldoende was. Meer as sewentig persent van die swart jeug van skoolgaande ouderdom het vanweë 'n gebrek aan fasiliteite nie skole bygewoon nie. Skole was oorvol en onderbeman. Daar was ook dispariteit tussen die onderwys vir blankes en swartes. Blankes was gekant teen onderwysvoorsiening aan swartes omdat dit die swartes lui en ongeskik as arbeiders gemaak het. Onderwys het verder die swarte geleer om sy eie kultuur te minag. Die blankes wou hê dat swartes onderwys moet ontvang wat hulle onderdanig aan blankes moes maak (Van der Merwe, 1994:123; Van der Walt, 1991:186). Volgens Van der Walt (1991:187) het dié Kommissie gevoel dat die blanke kind onderwys moes ontvang wat hom sou toerus vir sy plek in die dominante gemeenskap en die swart kind onderrig moes word om sy plek in die ondergeskikte gemeenskap in te neem. Die onderwys vir swartes moes in die tuislande gewortel word. Die Kommissie het aanbeveel dat die regering op die terreine van die administrasie en die finansiering van onderwys vir swartes moes ingryp. Hierdie aanbeveling kon egter nie uitgevoer word nie omdat die Tweede Wêreldoorlog in 1939 uitgebreek het.

Volgens Karis en Carter (1987:220) het die Natal Parents Association in 1939 protes aangeteken omdat hulle kinders slegs buitelandse geskiedenis moes leer. Daar is aangevoer dat ouers meer betrokke by skole moes wees

en seggenskap in die kurrikula moes hê. Tot in 1941 is skoolgeld vir skoolmateriaal en -boeke in sommige swart skole gehef. In dieselfde jaar is besluit om skoolgelde in primêre skole af te skaf.

Die voorsiening van onderwys aan swartes is deur die geweldige bevolkingsaanwas bemoeilik. Volgens Coetzee (red.) (1975:459) het swartes se getalle van vyf-en-'n-kwart miljoen in 1925 tot sewe-en-'n-half miljoen in 1945 gegroei. Veral in lokasies is 'n geweldige tekort aan onderwysgeriewe ervaar. Talle swart kinders, veral seuns, het sonder skoolonderrig grootgeword. Van der Merwe (1994:137) beweer dat dit 'n toename in jeugmisdaad tot gevolg gehad het.

Waar inkomste vir onderwysvoorsiening voorheen gedeeltelik deur middel van belasting op swartes gegenereer is, het Wet No. 29 van 1945 bepaal dat fondse vir swart onderwys voortaan uit die Gekonsolideerde Inkomstefonds verkry sou word (Truter, 1981:252). Met die staat se toenemende finansiering van swart onderwys, het sy inspraak daarin ook vermeerder. Deur formele onderwys moes die kind tot samehorigheid en gebondenheid aan sy eie gemeenskap met 'n eiesoortige kultuur en identiteit, gelei word (Engelbrecht, 1959:31). Omdat die onderwys gesegregeerd was, het die swartes dit as "apart en minderwaardig" verwerp (Van der Walt, 1991:196).

(d) Eiselen-kommissie van Onderzoek (1949)

Gedurende 1946 het stakings deur studente in Lovedale voorgekom. Geboue op die skoolterrein is beskadig. Honderd twee-en-vyftig studente is aan publieke geweld skuldig bevind en toegang tot die skool geweier. Later is nog tagtig skuldig bevind. Die skool is vir nege weke gesluit. Nog stakings het gedurende 1946 daar voorgekom (Christie, 1992:227).

Van der Walt (1991:188) sê dat daar gedurende die veertigerjare verskeie onluste in skole was, veral oor voedsel en dissipline, maar meestal nadat samesprekings om leerlinge se griewe met die betrokke owerheid aan te spreek nie suksesvol was nie. Dieperliggend was egter tekens van politieke en sosiale ontevredenheid. Swart politici soos Gaur Radebe (Karis & Carter, 1987:319) het aangevoer dat blankes slegs die taal van stakings verstaan het. Die blanke onderwysers in swart onderwys is ook as pionne in diens van die regering gesien en verhoudinge tussen blanke onderwysers en leerlinge het versleg.

'n Kommissie is aangestel om die oorsake van die Lovedale-onrus te bepaal. Volgens Coetzee (red.) (1975:460) het die bevindinge van die Eiselen-kommissie daarop gedui dat daar in 1949 vier tipes skole vir swartes bestaan het, naamlik:

- * Privaatskole wat deur kerklike liggame, stamme, gemeenskappe of individue opgerig is.
- * Gesubsidieerde sendingskole wat deur kerke of sendinggenootskappe gestig is.
- * Staatskole wat deur die provinsiale onderwysdepartemente bestuur is.
- * Gemeenskap- of stamskole wat deur stamme of gemeenskappe in die lewe geroep is.

Die Eiselen-kommissie het bevind dat bestaande skole slegs vir 'n klein persentasie van die swartes voorsiening gemaak het. As gevolg van die onttrekking van leerlinge deur hulle ouers op 'n jong ouderdom, het ongeveer

80% van die leerlinge nie standerd ses behaal nie. Die prestasiepeil van skole was laag en die skoolwerk was te eensydig akademies georiënteerd. Die gevolg was dat skole byna geen bydrae tot die opheffing van maatskaplike en ekonomiese probleme van die land gelewer het nie. Die lae produktiwiteit van swartes het armoede en ekonomiese agteruitgang laat toeneem. Met dié bevindinge van die Eiselen-kommissie is gepoog om meer duidelikheid rakende die algemene doelstellings van die regering met swart onderwys te verkry (Behr, 1976:167; Jarvis, 1992:162).

Volgens Behr (1988:32-36) is met die beginsel van rassese segregasie die volgende doelstellings beoog:

- * 'n Moderne kultuur en sosiale instellings wat by die ontwikkelende lewenstoestande van swartes pas, moes bevorder word.
- * Individuele en gemeenskaplike doelstellings moes harmonieer word en erkenning moes aan die taal van die leerlinge, hulle huislike agtergrond, hulle sosiale en geestesagtergrond, hulle kultuureienskappe en hulle toekomstige plek in Suid-Afrika gegee word .

In 'n poging om gestalte aan hierdie doelstellings te gee, het die Eiselen-kommissie in 1951 soos volg aanbeveel (Coetzee (red.), 1975:462-466; Truter, 1981:258-259; Davenport, 1991:337):

- * Voorsiening moes vir skole met 'n Christelike karakter gemaak word. Daar moes ook vir gesonde maatskaplike instellings wat met skole kan saamwerk, voorsiening gemaak word.

- * Reservate moes ontwikkel word sodat daar harmonie tussen die skool en die gemeenskapslewe kon wees ten einde uiting aan talente en ambisies te kon gee.
- * Swart onderwys moes onder 'n staatsdepartement van die Unie-regering geplaas word ter wille van die koördinering van onderwys met die ontwikkeling van die swartes.
- * Ouers moes 'n groter aandeel in die beheer van die skole kry.
- * Swartes moes 'n direkte aandeel in die finansiering van onderwys hê.
- * Klem moes op die opvoeding van die breë swart bevolking gelê word om hulle toe te rus vir die evolusie van nuwe sosiale lewensvorme en instellings.
- * Pogings moes aangewend word om funksionele leesstof in die onderskeie swart tale daar te stel en ook om wetenskaplike en effektiewe syferstelsels te ontwikkel.
- * Moedertaal moes as onderrigmedium in die primêre skole gebruik word.
- * Daar moes sover as moontlik van swart onderwysers gebruik gemaak word om te verseker dat swart skole 'n "bantoe-gees" ontwikkel.
- * Benewens akademiese onderrig moes tegniese leergange ingestel word. Die doel was om swartes in staat te stel om 'n beroep in die staatsdiens, die handel of die nywerheid te kon volg.

Daar is ook kennis geneem van die belangstelling van die kerk in die onderwys. Dié Kommissie het egter die afskaffing van sendingskole aanbeveel wat "...nothing less than an instrument in the hands of liberalism..." geword het (Rose, 1973:69). Met hierdie stap is alle sendingskole in 1953 onder die toesig van die regering geplaas. Aangesien talle sendingskole binne blanke gebiede geval het, moes hulle in elk geval gesluit word (Malherbe, 1976:548; Davenport, 1991:337).

(e) Wet op Bantoe-onderwys (Wet 47 van 1953)

Die Nasionale Party het in 1948 aan bewind gekom en het die beleid van afsonderlike ontwikkeling gewettig. Die swartes moes aanvaar dat die regering namens hulle besluite sou neem. Swartes het daarom nie in swart onderwys belanggestel nie. Volgens Mothlabi (1988:27) het die African National Congress (ANC) gedurende 1949 met 'n program van aksie teen die regering begin. Carter & O'Meara (eds.) (1977:100) sê dat hierdie "struggle for national liberation" in 1952 op die verwerping van alle apartheidswette uitgeloop het. Onderwys vir swartes is as minderwaardig afgemaak.

Volgens Hartshorne (1992:36) is die Wet op Bantoe-onderwys (Wet 47 van 1953) ten spyte van ernstige besware deur die regering aanvaar. Die hervorminge kragtens dié Wet is gegrond op die Eiselen-kommissie se bevindinge, maar is deur swartes verwerp en as minderwaardig beskou.

Volgens Hartshorne (1992:36) het swartes beweer dat die regering 'n slawestelsel deur beroepsonderwys vir swartes wou instel. Kritici het daarop gewys dat die Onderwyswet op ongelyke voorsiening van onderwys aan blankes en swartes gebaseer was. Rassese segregasie is aangemoedig en na die onderwys vir blankes is as die "forbidden pastures" wat verbode terrein vir die swartes was, verwys (Unterhalter (ed.), 1991:35).

Die beheer oor alle aangeleenthede rakende swartes was vanaf 1954 in die hande van die Afdeling Bantoe-onderwys (Coetzee (red.), 1975:477; Davenport, 1991:338)). Die staatsoorname van onderwys vir swartes het aanleiding daartoe gegee dat die Cape African Teachers' Association (CATA) in opstand gekom het. Volgens Christie (1992:228) het dié onderwysers in opstand gekom, want "...they would have to work for double sessions each day, class sizes would be larger, salaries would not be improved and they would be government employees". Na die oornome van die onderwys vir swartes deur die Departement van Bantoe-onderwys was daar klagtes dat die Departement rassisties georiënteerd was.

Daar was gedurende die vyftigerjare 'n duidelike groei van bewustheid en ontevredenheid oor diskriminasie op die terreine van die onderwys en die politiek. Voedsel en dissipline in koshuise is weer eens as oorsaak vir die oproer aangegryp. Skoolboikotte in Benoni, Germiston, Katlehong, Brakpan en Alexandra het uit verset teen swart onderwys voorgekom (Lodge, 1983:124).

Staatskole is aangeval en beskadig, onderwysers en bestuurslede is met geweld gedreig en stakings was aan die orde van die dag. Daar was opstande en onluste tot en met die instelling van Bantoe-onderwys op 1 April 1955 uit ontevredenheid met sowel die onderwys vir swartes as die onderdrukkende wetgewing van die apartheidsbeleid. Die Minister van Bantoesake, dr. H.F. Verwoerd, het hierop gereageer met die verklaring dat alle leerlinge wat nie teen 25 April skole bywoon nie, nie verdere onderwys sal ontvang nie (Pelzer (red.), 1963:114). Die ANC het 'n beroep op ouers gedoen om hulle kinders weer skool toe te stuur (People's Education, 1988:8-10). Die gedagte van 'n permanente skoolboikot is vervang met die bywoning van skole, maar nie om saam te werk aan die oogmerke vir die onderwys nie. Die ouers wou byvoorbeeld nie op skole se bestuursrade dien nie.

Volgens Meli (1988:167) is die African Education Movement in 1954-1955 in reaksie op die Bantoe-onderwyswet gestig. Die South African Congress of Teachers' Unions (SACTU) is in 1955 gestig. Die Kliptown Konferensie onder leiding van Z.K. Matthews van die ANC het in 1955 plaasgevind en die eise van swartes is in die Freedom Charter gestel. Van der Walt (1991:190) sê dat daar dikwels na hierdie dokument is toe swartes om gelyke beregtiging in swart onderwys geveg het.

Toe Afrikaans in 1955 in die leerinhoud vir swartes ingesluit is, is weerstand daarteen in die swart gemeenskappe ondervind. Die regering het die ANC van aanhitsing en opstokery beskuldig. Die regering was van mening dat skole vir swartes in hulle eie gebiede opgerig moes word sodat swartes dit as hulle eie sou aanvaar en nie afbrand nie (Pelzer (red.), 1963:76).

Van der Walt (1991:190) sê dat teen 1959 begin is met die oprigting van staatsuniversiteite, minagtend "stamuniversiteite" genoem. Swartes is verbied om blanke universiteite by te woon. Die uitbreiding van beheer deur die Departement van Bantoe-onderwys oor swart universiteite ná 1960, het 'n storm van protes onder swartes veroorsaak.

(6) Republiek van Suid-Afrika

Volgens Davenport (1991:336) het studente met Republiekwording in 1961 hulle ontevredenheid met die politieke toestande deur opstande en onluste getoon. Opstande en onluste het vermeerder tot aan die begin van die sewentigerjare. Wanneer daar stabiliteit ingetree het, het die studente weer eens voedsel en dissipline as redes vir hulle ontevredenheid aangegryp, maar die politieke ondertoon was steeds daar. In Sharpville en Langa was daar betogings teen die paswette (Meli, 1988:146).

Volgens Van der Walt (1991:191-192) was daar gedurende 1960 tot 1961 protes oor die volgende:

- * Die regering het byna twaalf keer meer geld aan 'n blanke leerling as aan 'n swart leerling bestee.
- * Daar is ook gekla omdat leerlinge uit skole verban is vir klein oortredings.
- * Die leerlinge was ontevrede omdat die polisie ingeroep is om die orde te herstel en omdat die polisie persoonlike besittings deursoek het.
- * Daar is gekla oor swak toestande in koshuise, onbevoegde onderwysers, swak administrasie van skole, arbeid wat leerlinge by skole moes verrig, 'n gebrek aan studietyd en apartheid tussen swart en blanke onderwysers op dieselfde personeel.

Skole is gesluit en leerlinge vervolg vir brandstigting en saakbeskadiging. Die tydperk is verder gekenmerk deur militante optrede teen die owerhede van Transkei en ander tuislande (Van der Walt, 1991:192-193).

In 1963 is kleurlingonderwys onder sentrale regeringsbeheer geplaas. 'n Vraag van onluste oor die dra van skooldrag, voedsel, dissipline en gebreke beddens in koshuise het gevolg. Die politieke ondertoon was onmiskenbaar. Die verbanning van die ANC in 1964 het tot 'n vermindering van studente-aktivisme gelei. In 1964 was daar enkele insidente van geweld oor voedsel en dissipline. Jarvis (1992:160-162)) sê dat die studente in die sestigerjare politieke nie goed kon mobiliseer nie en dat die optrede op interne konflik van die skole self gefokus het.

2.3.1 Soweto-onluste van 1976

Die Soweto-opstande in 1976 was slegs 'n kulminasie van al die griewe teen swart onderwys (Hartshorne, 1992:46; Davenport, 1991:389). 'n Protes-optog bestaande uit 6 000 swart kinders van Soweto, het op 16 Junie 1976 tot 'n konfrontasie met die polisie gelei (Meli, 1988:185-187). Dit het aanleiding tot geweld en onrus gegee wat deur die land versprei het.

Volgens Christie (1992:240) is daar in daaropvolgende onrusverwante voorvalle 575 leerlinge gedood, 3907 leerlinge beseer en baie eiendomme beskadig. As aanvanklike rede vir die onluste is die gebruik van Afrikaans as onderrigmedium in 50% van die vakke wat op skool geneem kon word, aangegee, maar dit was duidelik dat ontevredenheid met swart onderwys die dieperliggende oorsaak was. Volgens Oakes (ed.) (1992:377) en Nel (1962:214) is die ontevredenheid teruggevoer na Verwoerd se verklaring dat onderwys swartes moes toerus vir arbeid in blanke gebiede, maar swartes nie moes voorberei op 'n sosio-politieke lewe saam met die blanke nie. Volgens Smith & Van Zyl (1991:29) was die Soweto-opstande die eerste voorbeeld van effektiewe massa-opstande teen die regering.

2.3.2 Cillie-kommissie van Onderzoek

Volgens Behr (1988:196-197) het die Cillie-kommissie bevind dat die medium van onderrig 'n probleem was en dat die owerhede en die polisie nie die korrekte of beste stappe geneem het om die Soweto-onluste te hanteer nie. Sonn (1986:10-11) sê dat rassediskriminasie, die apartheidsbeleid, die onsimpatieke houding van amptenare by die onderwysdepartement, swak kommunikasie met die onderwysowerhede en die ontoeganklikheid van die onderwysowerhede as redes vir die onluste gegee is. Daar was ook ongelukkigheid oor die standaard en die strukturele probleme in swart onderwys.

2.3.3 Wet op Onderwys en Opleiding (Wet 90 van 1979)

Die onrus wat in Soweto begin het, het spoedig na ander swart gebiede in Suid-Afrika versprei en die regering moes stappe neem om die onrus hok te slaan (Oakes (ed.), 1992:354). Die teenwoordigheid van die Weermag in swart gebiede het ook onluste aangewakker.

Leerlinge het teen 1979 slegs skool toe gegaan om te beraadslaag oor hulle bevrydingstrategieë. Die regering het in 1979 alle wetgewing sedert 1953 rakende swart onderwys herroep en vervang met die Wet op Onderwys en Opleiding (Wet 90 van 1979). Dit is egter as nutteloos afgemaak omdat swartes gesê het dat "separate cannot be equal" (Unterhalter (ed.), 1991:116). Die Soweto Teachers' Action Group het in 1979 beweer dat die onderwys 'n Broederbondbeheerde politieke wapen was om die blankes se meerder-waardige posisie oor swartes te verseker (Van der Walt, 1991:193). Skole het "sites of struggle" geword (Unterhalter (ed.), 1991:117). Die regering het 'n aantal noodmaatreëls afgekondig om die onluste onder beheer te probeer bring. Veiligheidsmagte is in swart skole en woonbuurtes ontplooi.

2.3.4 RGN-kommissie (1981)

Vanweë die sameloop van al die genoemde onderwyskundige, sosiale en politieke omstandighede het die regering in 1981 die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) gelas om 'n volskaalse ondersoek na die onderwys van al die inwoners van die land in te stel. Dié Kommissie, onder leiding van J.P. de Lange, het in 1981 sy verslag ter tafel gelê (Davenport, 1991:442). Daar is onder andere aanbeveel dat een onderwysdepartement in die lewe geroep moes word. Die aanbevelings van die Kommissie is deur die regering in twee Witskrifte (1981 en 1983) aanvaar, maar het die

standpunt ingeneem dat een onderwysdepartement nie aanvaarbaar was nie. Onderwys moes volgens die regering nog apart aan die vier bevolkingsgroepe voorsien word (RGN-kommissie, 1981:28).

Swartes het die standpunt van die regering verwerp en het die regering daarvan verdink dat hy slegs mannekrag vir die kapitalistiese ekonomie van die land wou voorsien en dat swartes slegs arbeiders in die blank-oorheersde kapitalistiese stelsel moes bly (Van der Walt, 1991: 194).

2.3.5 Onderwys as "eie-saak"

In 1983 word 'n nuwe grondwet (Wet 110 van 1983) aangeneem. Ook word 'n nuwe Onderwyswet (Wet 76 van 1984) aanvaar wat voorsiening maak vir onderwys as eie saak. Die Wet het voorsiening gemaak vir een onderwysstelsel, maar nie vir een onderwysdepartement nie. Swart aktiviste het daarop gewys dat daar sewentien onderwysdepartemente erken word. Daar is aangevoer dat die land nie so 'n uitvoerige burokratiese sisteem kon bekostig nie en dat hierdie sisteem een van die uitspattighede van die apartheidsbeleid was (Van der Walt, 1991:199).

Volgens Meli (1988:231) is die Onderwyswet (Wet 76 van 1984) nie deur swartes aanvaar nie omdat aangevoer is dat die apartheidsbeleid net in 'n ander vorm beskerm word. Die regering en die Departement van Onderwys en Opleiding het die skuld vir die onrus in die onderwys op agitators geplaas, maar ander waarnemers het aangevoer dat die politieke situasie in die land die onrus veroorsaak het. Behr (1988:36-37) sê daar was ook klagtes oor liggaamstraf, ouderdomsbeperkings op leerlinge, die prefektestelsel, die politieke ongelykhede van die land, die groepsgebiedewet en ander apartheidswetgewing. Daar was ook klagtes oor kommunikasie met die Departement van Onderwys en Opleiding se amptenare. Die kern van die probleem was afsonderlike onderwys en politieke ongelykhede.

In die meeste skole was ouerbetrokkenheid minimaal en personeel-vergaderings is selde gehou. Die skole was ook te veel ingestel op memorisering en nie op selfstandige denke nie. Die finansiering was ook onvoldoende. Die onderwys was outokraties, onderdrukkend en gemik op die kweek van gehoorsaamheid. Dit was verder té eksamengerig en die belangrikheid van sertifikate is oorbeklemtoon. Die hoë druipsyfer het tot frustrasie gelei. Die militêre dissipline in skole het argwaan gewek (Behr, 1988:36-37).

2.3.6 People's Education

In die stryd om hervorming in swart onderwys voort te sit, het die ANC in 1985 gereageer met "people's education for people's power" (People's Education, 1988:4-5). Ten spyte van die polities-revolusionêre betekenis van die woord dui dit, as dit in Afrikaans vertaal word, op niks anders as volksonderwys nie. So gestel, het dit 'n tweeledige betekenis, naamlik dat die volk (people) in die onderwysbestuur verteenwoordig moes word en dat die leerplanne rekening moes hou met die strewes en die waardes van die volk (people) waarvoor dit bedoel was (Christie, 1992:294).

Leerplanne moes voorsiening maak om in die behoeftes van die verskeidenheid van rasse- en kultuurgroepe te voorsien. Tog is leerplanne wat deur blankes ontwerp is, onveranderd deur die swart kultuurgroepe oorgeneem. Viljoen (1988:46) sê dat dit gedoen is omdat swartes nie gedifferensieerde leerplanne wou hê nie uit vrees vir minderwaardige onderwys.

Lynreg teenoor hierdie opvatting staan die opvatting van militantes wat "People's Education" as 'n sosialistiese, anti-kapitalistiese en Marxistiese onderwys verkondig het. As sodanig het dit 'n middel geword om wanorde in die bestaande onderwys deur boikotte en onluste te bring (Unterhalter (ed.), 1991:212-215).

Oakes (ed.) (1992:483) sê: "People's education for people's power was an attempt to return the education struggle to the schools". Gedurende 1985 het skole in sommige gebiede glad nie gefunksioneer nie. Voortdurende konflik tussen leerlinge en lede van die Weermag het voorgekom. Talle leerlinge was in polisie-aanhouding. Skole is beskadig en die verhouding tussen die onderwysers en die leerlinge het versleg (Christie, 1992:268).

2.3.7 Soweto Parents' Crisis Committee

In Junie 1985 het die ANC op 'n werkvergadering besluit dat veral die jeug 'n belangrike rol in die bevrydingsoffensief moes speel (Meli, 1988:231; Davenport, 1991:518). Die apartheidsbeleid moes uitgeroei word en die gees van rewolusie moes uitgedra word. Die stryd moes ook op huishuur, verhoging van bustariewe en die styging van lewenskoste toegespits word. In 1985 is COSAS (Congress of South African Students) verban en ouers in Soweto het die Soweto Parents' Crisis Committee (SPCC) gestig om die krisis in die onderwys vir swartes te hanteer (People's Education, 1988:1-5).

Volgens Christie (1992:269) het die Departement van Onderwys en Opleiding op 19 Oktober 1985 die volgende eise ontvang:

- * Die noodtoestand moes beëindig word.
- * Aangehoudendes moes vrygelaat word.
- * Die Weermag moes uit swart woongebiede onttrek word.

Nadat geen gehoor aan die eise gegee is nie, volg daar 'n raadplegende konferensie van die SPCC op 28 en 29 Desember 1985. Die Konferensie het volgens Van der Walt (1991:195) die volgende geëis:

- * Bantoe-onderwys moes beëindig word.
- * Studenterade (SRC's) moes demokraties verkies word.
- * Ouderdomsbeperinge op leerlinge moes afgeskaf word.
- * Toediening van lyfstraf moes beëindig word.
- * Skoolgeld moes afgeskaf word en handboeke moes gratis voorsien word.
- * Onderzoek moes na die swak matriekuitslae ingestel word.
- * COSAS moes erken word en aangehoue studente moes vrygelaat word.
- * Geskorste studente moes tot skole hertoegelaat word.
- * Die noodtoestand moes beëindig word.
- * Die dra van identiteitsdokumente deur studente moes afgeskaf word.
- * Die Weermag moes uit swart woongebiede onttrek word.
- * People's Education moes ingestel word.
- * Geskorste en verplaasde onderwysers moes heraangestel word.

2.3.8

RGN-onderzoek na Tussengroepverhoudinge

Die regering het aanvanklik op onluste in swart gemeenskappe gereageer deur agtereenvolgende noodtoestande af te kondig. Volgens Oakes (ed.) (1992:481) is ongeveer 50 000 mense waarvan ongeveer die helfte onderwysers en leerlinge was, aangehou. Die RGN-onderzoek na Intergroepverhoudinge in 1985 het aangetoon dat die Suid-Afrikaanse gemeenskap slegs rus en vrede sou ervaar indien met apartheid en die strukturele foute in die gemeenskap weggedoen word (Hoofkomitee, 1985:102).

Uit die diagnose van die Suid-Afrikaanse verhoudingsituasie is herbevestiging verkry dat daar baie ernstige stremminge in die samelewing voorkom. Hierdie stremminge is in sowel die vorm van die belewing van konflik as in die vorm van inherente konflikgenererende strukture gevind. Makro-analities is bevind dat bepaalde historiese kragte en die menslike realiteite van Suid-Afrika veroorsaak het dat 'n legitimeitskrisis rondom die reëling van tussengroepverhoudinge ontstaan het. Vroeëre pogings om hierdie krisis op te los, het hoofsaaklik daartoe gelei dat die blankes van die spanning en die stremminge geïnsuleer geraak het. Sodoende is die konflik verskerp (Hoofkomitee, 1985:165).

Die RGN-Onderzoek na Intergroepverhoudinge het vier spesifieke verhoudingsprobleme geïdentifiseer wat aan die wortel van die konflik gelê het (Hoofkomitee, 1985:165). Samevattend het hierdie verhoudingsprobleme die verheffing van etnisiteit tot kriteria waardeur die individu verplig is om sy beduidende belange binne voorgeskrewe groepsverbande te behartig, behels. Dit het daartoe gelei dat mense uiteindelik van mekaar geïsoleer en geïnsuleer is.

Die volgende gemeenskaplikhede tussen al die bevolkingsgroepe is geïdentifiseer (Hoofkomitee, 1985:167):

- * Daar bestaan 'n gemeenskaplike ervaring van en weerstand teen enige vorm van kolonialisering.
- * Dieselfde ekonomiese sisteem word beoefen.
- * Daar bestaan 'n wydverspreide besef van wedersydse ekonomiese afhanklikheid.
- * Daar bestaan 'n redelike gemeenskaplikheid in taalgebruik.
- * Daar is voldoende geografiese ruimte en hulpbronne om vir elkeen 'n billike bestaan moontlik te maak.
- * Daar bestaan betreklik gesofistikeerde ontwikkelingsinfrastrukture in die openbare en die private sektore.
- * Daar bestaan 'n betreklike algemene verwerping van geweld as 'n metode om geskille te besleg.

Die Hoofkomitee (1985:160) het daarop gewys dat ongelykhede in onderwysvoorsiening maklik neerslag in negatiewe tussengroepverhoudinge gevind het omdat dit beleef is as 'n weerspieëling van ongelyke lewens-, vorderings- en selfverwesenlikingskanse. Wanneer die subsisteme van onderwysvoorsiening vir die verskillende bevolkingsgroepe boonop geïsoleerd funksioneer sodat wedersydse begrip, meelewing en hulp wat goeie tussenverhoudinge kweek, agterweë bly, dan skep dit vooroordeel, wantroue, kompetisie en isolasie.

Vanuit 'n perspektief van tussengroepverhoudinge moes die onderwys die volgende take volvoer (Hoofkomitee, 1985:177-180):

- * Deur onderwys moes goeie tussengroepverhoudinge bevorder word.
- * Verteenwoordigers van die afsonderlike sub sisteme van die onderwys vanaf nasionale vlak tot plaaslike vlak moes saamwerk.

Hierdie bevindinge is bevestig deur die bevindinge van die Suid-Afrikaanse Regskommissie wat die aanvaarding van 'n Handves van Menseregte as grondslag vir die nuwe grondwetlike bedeling aanbeveel het (Kromberg, 1993:15-17).

2.3.9 National Education Crisis Committee (1986)

Omdat dit vir die ouers uit hulle onderhandelinge met die Departement van Onderwys en Opleiding duidelik geword het dat nasionale probleme nie op streeksvlak aangepak kon word nie, het die Soweto Parents' Crisis Committee (SPCC) 'n nasionale raadgewende konferensie teen die einde van 1985 belê. Tydens hierdie konferensie is die National Education Crisis Committee (NECC) aangewys. Die NECC het 'n konferensie vir die Paas-naweek van 1986 belê (People's Education, 1988:9). Die belangrikheid van hierdie konferensie is dat die slagspreuk "People's Education for people's power" geformuleer en gebruik is (Oakes (ed.), 1992:483). Komitees is tot stand gebring vir die formulering en vestiging van People's Education-kurrikula. Die naam van die National Education Committee is na die National Co-ordinating Committee verander (People's Education, 1988:10).

In antwoord op die eise van die NECC is gratis handboeke daarna deur die Departement van Onderwys en Opleiding verskaf, die beskadigde geboue is deurlopend herstel, die noodtoestand is later opgehef en die Weermag is uit swart woongebiede onttrek (Van Wyk, 1992:30).

In Mei 1986 het die NECC 'n drie-man afvaardiging na die buiteland gestuur om oorsese lande in te lig oor die swak gehalte van onderwys vir swartes. Daar is nie pariteit met blankes nie en swart onderwys is nie op standaard nie (Davenport, 1991:550).

Teen November 1986 is die volgende besluite deur die NECC geneem (Bekker (ed.), 1992:1-5):

- * Die sluiting van skole moes teengewerk word.
- * "People's schools" moes ingestel word.
- * Die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO) se propagandakampe moes gesluit word.
- * NECC-leiers en onderwysers asook leerlinge wat aangehou is, moes vrygelaat word.

'n Stryd om die beheer van skole het tussen die DOO en NECC ontstaan. Die regering het sy kontrole oor skole verskerp en in sommige gevalle is skole gesluit. Teen die einde van 1986 was daar drie-en-sewentig skole gesluit en ongeveer 250,000 leerlinge het geweier om skole by te woon. "People's Education" is op die persele van die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO) verbied. Alle lede van die NECC wat gevind kon word, is in hegtenis geneem (Van der Merwe, 1994:166-167).

Gedurende 1987 is hernude pogings deur die regering asook die NECC aangewend om leerlinge terug te stuur skool toe. Omdat struikelblokke nog nie uit die weg geruim is nie, het leerlinge weer met wegbly-aksies begin. Gedurende September 1987 is nog 'n NECC-konferensie in Johannesburg gehou. Daar is tot die slotsom gekom dat onderwysers nog nie genoeg vordering met die daarstelling van "people's education" gemaak het nie. 'n Oproep tot eenheid onder onderwysers is ook gedoen (People's Education, 1988:12).

Verset teen aparte onderwys het gedurende 1988 voortgeduur. Volgens die DOO is ongeveer 900 skole in een jaar deur wegbly-aksies geraak. Nuwe regulasies van die DOO het bepaal dat leerlinge wat in "activities not approved by the principal" betrokke is, uit die skool geskors kan word (Christie, 1992:291).

Ten einde kontrole oor leerlinggedrag te verbeter, het die Departement van Onderwys en Opleiding gedurende 1989 die volgende registrasievereiste vir leerlinge ingestel (Christie, 1992:291):

- * Leerlinge moes jonger as 21 jaar wees.
- * Leerlinge moes vir registrasiedoeleindes deur 'n ouer vergesel word.
- * Leerlinge moes 'n sertifikaat van bywoning vir 1988 hê.
- * Leerlinge moes nie meer as een jaar gedruip het nie.
- * Leerlinge moes in besit van 'n sertifikaat wees om te bevestig dat hulle van 'n ander skool afkomstig was.

In 1989 is politieke leiers geleidelik uit aanhouding vrygelaat. Gedurende September 1989 het die NECC op 'n konferensie besluit dat onderwys-organiseerders se werk voortaan van politieke ekstremiste geskei moes word (People's Education, 1988:10). Op 2 Februarie 1990 het die regering die einde van die apartheidsbedeling aangekondig en die volgende twee jaar is met apartheidswetgewing weggedoen.

2.4 Pogings om onderwys te normaliseer

Volgens Nzimande (1993:1) was die swarte bevolkingsaanwas en die eise om meer en beter onderwysgeleenthede asook onbevredigende matriekuitslae in 1989 en 1990 faktore wat tot geweld in skole gelei het.

In 1990 en 1991 het geweldpleging tussen etniese groepe in swart gemeenskappe plaasgevind. Die situasie is vererger deur die veiligheidsmagte se optrede teen opstandige swartes. Terreuraanvalle op die veiligheidsmagte en op bejaarde blankes deur swart jeugdiges het die geweldsituasie vererger (Bigalke (red.), 1991:55).

Van Wyk (1992:30) sê dat die volgende drie komitees om geweld te monitor gedurende 1993 in die lewe geroep is, naamlik:

- * Die Nasionale Vredeskomitee moes hom toespits op die monitering van die vredesproses en enige oortreding van die voorgeskrewe gedragkode. Daarbenewens sou die komitee ook by die maatskaplike en ekonomiese rekonstruksie betrokke wees.
- * Die Kommissie insake die voorkoming van openbare geweld en intimidasie het die aard en oorsake vir geweld ondersoek.

- * Die Nasionale Vredesekretariaat het pro-aktief opgetree deur die vredesbegrip onder Suid-Afrikaners te bemark en potensiële gewelddisituasies te voorkom.

Volgens Kromberg (1993:89) is 'n Tegnieiese Komitee oor geweld en ses subkomitees oor onderhandelingsaangeleenthede op 7 Mei 1993 deur die veelpartykonferensie by Kemptonpark in die lewe geroep. Die Tegnieiese Komitee het as fasiliteerders van geweld opgetree. Voorstelle oor hoe om geweld te bekamp, is deur alle onderhandelingspartye aan die Tegnieiese Komitee voorgelê wat dit op sy beurt aan die onderhandelingspartye voorgelê het. So is 'n ontwerpdeklarasie op 18 Junie 1993 deur die Onderhandelingsraad aanvaar waarin alle politieke partye hulle tot vrede en die beëindiging van alle vorme van geweld verbind het.

2.4.1 Onderwysvernuwingstrategieë (1991)

In 'n poging om onderwys te normaliseer, het die regering 'n besprekingsdokument oor onderwysvernuwing op 4 Junie 1991 bekend gemaak. Belangrike voorstelle vir nie-rassige, gelyke en bekostigbare onderwys is in hierdie dokument aangespreek (Onderwysvernuwingstrategieë, 1991:1-2). Van der Merwe (1994:7) sê dat die Onderwysvernuwingstrategieë deur die Pan African Congress (PAC) verwerp is en dat die ANC se reaksie neutraal was. Alhoewel die Onderwysvernuwingstrategieë slegs 'n besprekingsdokument was en geen finale besluite aanbeveel is nie, was die bedoeling dat dit so gou as moontlik besliste hervormings in die onderwys moes meebring wat ook geweld in skole sou aanspreek (Garbers, 1992:37).

Om te verseker dat 'n toekomstige onderwysbedeling vir Suid-Afrika regverdigheid ten opsigte van onderwysgeleenthede bied, is die volgende aanbeveel (Onderwysvernuwingstrategieë, 1991:6):

- * **Ras moes geen rol speel nie.**
- * **Die nuwe onderwysmodel moes voorsiening maak vir 'n sentrale owerheid asook departemente van onderwys, moontlik op 'n streekbasis, waarin daar geen diskriminasie op grond van ras, kleur, geloof of geslag sou wees nie.**
- * **Die sentrale owerheid moes die verantwoordelikheid vir die beleid rakende norme en standaarde met betrekking tot verskeie kemaangeleenthede in die onderwys neem.**
- * **Daar moes ruimte gelaat word vir diegene wat eiesoortige onderwys waarin taal, godsdiens en kultuuragtergrond onderskeidende faktore kon wees, verkies het.**

Die aanbevelings van die Onderwysvernuwingstrategieë het grootliks by die denke en standpunte van die De Lange-kommissie van Onderzoek in 1981 aansluiting gevind (Van der Merwe, 1994:100). Die aanbevelings van die Onderwysvernuwingstrategieë is nie geïmplementeer nie omdat sekere politieke partye dit verwerp het. Derhalwe is hierdie poging om onderwys te normaliseer en geweld in skole te verhoed, in die wiele gery.

2.4.2 ANC-beleid vir onderwys en opleiding (1994)

Gedurende 1994 is 'n nuwe fase in Suid-Afrika se geskiedenis ingelei. Die ANC het die algemene verkiesing op 26 tot 28 April gewen en Nelson Mandela is op 10 Mei 1994 as president van Suid-Afrika ingesweer. Geweld in die swart gemeenskappe het dramaties afgeneem. Die land is in nege provinsies verdeel, elk met 'n eie provinsiale regering wat aan die Regering van Nasionale Eenheid verantwoording moes doen. Elke provinsie moes vir al die inwoners een Provinsiale Onderwysdepartement tot stand bring onderworpe aan die Beleidsraamwerk van die regering (Witskrif, 1994:4).

Die volgende doelstellings is deur die regering gestel (ANC, 1994:3; Witskrif, 1994:22-25):

- * Die reg tot onderwys en opleiding aan alle inwoners van die land moes in die Handves van Menseregte opgeneem word.
- * Alle individue, ongeag ras, klas, geslag, geloof of ouderdom, behoort toegang tot lewenslange onderwys en opleiding te hê.

Die volgende waardes onderlê bogenoemde doelstellings (NEPI, 1993:10-14; ANC, 1994:3; Witskrif, 1994:11-13):

- * Menslike potensiaal moet ontwikkel word sodat elke persoon in staat gestel word om vrylik tot die gemeenskap by te dra, om gemeenskaplike waardes te bevorder en om bruikbare sosiale rykdom te vermeerder.
- * Demokrasie moet erken word sodat onafhanklike, verantwoordelike en produktiewe burgers in staat gestel word om in alle fassette van die gemeenskap te kan deelneem.
- * Vryheid, gelykheid en geregtigheid moet versoen word sodat burgers se vryheid van keuse in sosiale en nasionale konteks van gelyke geleenthede en in regstellende wanbalanse uitgeoefen word.
- * Nasionale heropbou en ontwikkeling moet nagestreef word. Instellings van die samelewing moet tot die voordeel van almal omvorm word sodat alle burgers sosiale, kulturele, ekonomiese en politieke regte kan bekom.

Die volgende beginsels vir die voorsiening van onderwys en opleiding word deur bogenoemde doelstellings en waardes onderlê (ANC, 1994:3-4; Witskrif, 1994:39-54):

- * Die staat het die sentrale verantwoordelikheid om onderwys en opleiding te voorsien.
- * Die voorsiening van onderwys en opleiding sal as deel van 'n interverwante sosiale en ekonomiese herkonstruksie en ontwikkeling beplan word. Beplanning sal ook 'n nasionale strategie vir die ontwikkeling van menslike hulpbronne en die demokratisering van die gemeenskap insluit.
- * 'n Nasionale, vasgestelde beleidsraamwerk sal bepaal dat werkgewers toesien dat hulle werknemers onderwys en opleiding ontvang.
- * Die leidende beginsel vir onderwys en opleiding sal demokraties wees wat aktiewe deelname deur verskeie belangegroepe soos onderwysers, ouers, werknemers, studente en die breër gemeenskap veronderstel.
- * In die proses om te verseker dat onderwys en opleiding toeganklik vir almal sal wees, sal die opvoedkundige ongelykhede van die histories onbevoordeelde groepe soos die jeug, die gestremdes, volwassenes, vroue, werkloses en die onderwys in landelike gebiede beklemtoon word.
- * Daar sal meganismes ingestel word om horisontale en vertikale beweeglikheid tussen nie-formele en formele onderwys en opleiding te verseker.

- * Die opvoedingsproses sal die ontwikkeling van 'n nasionale demokratiese kultuur ten doel hê. Die diverse kulture en tale sal gerespekteer word. Die opvoedingsproses sal verder vrede, geregtigheid, verdraagsaamheid en stabiliteit in die gemeenskappe en die nasie nastreef.
- * Onderwys en opleiding sal gebaseer word op die beginsels van samewerking, kritiese denke en verantwoordelikheid en sal individue voorberei tot deelname in alle fasette van die gemeenskap.

2.4.3 Een onderwysdepartement vir KwaZulu/Natal (1994)

Alhoewel die voorkoms van geweld na die bewindsoorname van die ANC drasties afgeneem het, begin dit weer eens momentum kry, veral in die landelike gebiede van KwaZulu/Natal. Volgens Louw (1994:14) kan dit hoofsaaklik daaraan toegeskryf word dat die klimaat van geweldpleging oor 'n lang tydperk deel van die lewenswyse in swart gemeenskappe geword het. Die Werkkomitee (Working Committee, 1994:ii) stel hom ten doel om die vyf onderwysdepartemente in KwaZulu/Natal tot 'n enkele provinsiale onderwysdepartement saam te snoer ten einde ongelyke onderwysvoorsiening wat tot geweld aanleiding kan gee, uit die weg te ruim.

Die volgende voorstelle geld vir die herkonstruksie van Onderwys en Opleiding (Working Committee, 1994:1-5):

- * Opvoeding is 'n basiese reg van alle mense.
- * Opvoeding moet gerig word deur die doelstellings van demokrasie, gelykheid, vryheid en geregtigheid binne die raamwerk van 'n nie-rassige gemeenskap waar geslag nie 'n rol speel nie.

- * Die gemeenskapsinstellings moet verander word om die belange van alle burgers te dien.
- * Die kultuur om te wil leer moet bevorder word.
- * 'n Vaartbelynde en doeltreffende onderwysburokrasie moet gevestig word.
- * Die finansiële toewysing vir onderwys en opleiding moet vasgestel word.

Die implementering van hierdie voorstelle word as dringend beskou ten einde die onderwys in KwaZulu/Natal te normaliseer.

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die ontstaan en voorkoms van geweld in swart skole in die Republiek van Suid-Afrika bespreek. Daar is aangetoon dat sendelinge se pogings om swartes te onderrig, nie suksesvol was nie omdat die swartes die blankes gewantrou het. Die regering se oorname van swart onderwys het verset van swartes ontlok.

Die verpolitisering van swart onderwys het tot gevolg gehad dat skole die slagveld van politieke ideologieë geword het. Na die Soweto-onluste van 1976 het die regering die RGN-kommissie van Onderzoek in 1981 gelas. Verskeie aanbevelings soos gelyke onderwysgeleenthede vir alle inwoners van die land is aanbeveel. Die implementering van die voorstelle is weens 'n tekort aan finansies, onderwysers en terreine vir die oprigting van skole gekortwiek.

Die Hoofkomitee: RGN-onderzoek na Tussengroepverhoudinge het in 1985 berig dat daar in die Suid-Afrikaanse verhoudingsituasie ernstige stremminge in die samelewing voorkom. Indien ongelykhede en diskriminasie nie uit die

weg geruim word nie, sou die konflik en geweld in skole intenser geword het.

Met die Onderwysvernuwingstrategie wat in Mei 1991 die lig gesien het, is nie-rassige, gelyke en goedkoper onderwys in die vooruitsig gestel. Die beplande vernuwings het nie praktyk geword nie omdat sekere politieke partye dit verwerp het.

Al die politieke partye het die Nasionale Vredesverdrag op 14 September 1991 onderteken. Geweld het onrusbarend toegeneem en daar is drie kommissies aangestel om geweld te monitor en die oorsake vir geweld vas te stel. Die Tegniiese Komitee met ses subkomitees is tydens die onderhandelinge by Kemptonpark in die lewe geroep om voorstelle om geweld te bekamp by deelnemende partye in te win. Die ontwerpdeklarasie is op 18 Junie 1993 aanvaar waardeur alle politieke partye hulle tot vrede en die beëindiging van geweld verbind het.

Die ANC het in 1994 aan die bewind gekom en het die Beleidsraamwerk vir Onderwys en Opleiding asook die Witskrif vir Onderwys en Opleiding bekend gemaak. Voortaan sou onderwysvoorsiening nie diskrimineer op grond van ras, geslag of geloof nie. Alle mense in die Suid-Afrikaanse samelewing sou gelyke onderwysgeleenthede geniet. Die ongelykhede in onderwys moes uit die weg geruim word en elke provinsie moes die onderskeie onderwysdepartemente tot een onderwysdepartement saamsnoer. Die regering sal verantwoordelik bly vir die oorhoofse beheer van onderwys en opleiding in die land. Voorstelle vir een onderwysdepartement in KwaZulu/Natal is in op 14 Mei 1994 in 'n besprekingsdokument bekend gemaak.

In sommige skole waar die onderrigkultuur heeltemal verval het, kan die skoolhoof nie sy rol en taak uitvoer nie. Vervolgens word die rol en taak van die skoolhoof in oënskyn geneem.

HOOFSTUK 3

DIE ROL EN TAAK VAN DIE SKOOLHOOF

Bladsy

3.1	INLEIDING	56
3.2	BESTUUR	57
3.3	LEIERSKAP	58
3.3.1	Leierskapsteorieë	58
(1)	Eienskapsteorie	58
(2)	Situasieteorie	58
(3)	Groepfunksieteorie	58
(4)	Teosentriese teorie	59
3.3.2	Leierskapstyle	59
(1)	Outokratiese leierskap	59
(2)	Demokratiese leierskap	59
(3)	Laissez-faire leierskap	60
3.4	DIE SKOOLHOOF SE ROL EN TAAK	60
3.4.1	Professionele taak	60
3.4.2	Organisatoriese taak	62
3.4.3	Administratiewe taak	64
3.4.4	Pastorale taak	67
3.4.5	Skoolklimaat	67
3.4.6	Motivering	68
(1)	Motiveringsteorie van Maslow	69
(2)	Motiveringsteorie van Herzberg	70

		Bladsy
(3)	Motiveringsbeginsels	70
(a)	Beginsel van deelname	71
(b)	Beginsel van kommunikasie	71
(c)	Beginsel van erkenning	71
(d)	Beginsel van gedelegeerde gesag	72
3.4.7	Konflikhantering	72
(1)	Interpersoonlike konflik	72
(2)	Individueel-institusionele konflik	73
(3)	Skool-gemeenskapkonflikte	74
3.5	SAMEVATTING	74

HOOFSTUK 3

DIE ROL EN TAAK VAN DIE SKOOLHOOF

3.1 INLEIDING

Tradisioneel was die skoolhoof bloot die hoofonderwyser wat slegs professionele opleiding en ervaring nodig gehad het om die skool te kon bestuur (De Wet, 1981:143). Vanweë die toenemende kompleksiteit van die skool as organisasie het die skoolhoof se rol en taak 'n omvattende handeling geword wat met bepaalde samelewingskringe soos die gesin en die kerk intra- en intervervlegd is (Van der Westhuizen (red.), 1986:59). Volgens Van Schalkwyk (1988:77) en Kruger (1989:55) is die skoolhoof 'n bestuurder wat met behulp van bestuurshandeling die doelstellings van die skool deur middel van die onderwysers, leerlinge, ouers en ander betrokkenes nastreef. Waldner (1995:4) sê dat die skoolhoof ook 'n leier is wat deur sy voorlewing personeel, leerlinge en hulle ouers moet motiveer om 'n leerkultuur te stig.

Kruger (1989:54) en Van der Westhuizen (red.) (1986:54-58) wys daarop dat die bestuur- en leierskapstyl van die skoolhoof die basis vir die uitvoering van sy rol en taak vorm. Veral in skole waar geweld voorkom, moet die skoolhoof voortdurend sy eie bestuur- en leierskapstyl evalueer en by veranderende omstandighede aanpas ten einde die geweldsituasie suksesvol te kan hanteer.

Ten einde die invloed van geweld op die rol en taak van die skoolhoof sinvol te ondersoek, word vervolgens eers op die essensiële kenmerke van bestuur en leierskap gelet.

3.2 BESTUUR

Net soos alle ander bestuurders is 'n skoolhoof in beheer van menslike aktiwiteite en moet hy toesien dat alle hulpbronne so effektief moontlik gebruik word om in bepaalde behoeftes te voorsien en om spesifieke doelwitte te bereik (Kruger, 1989:55). Katz (Alfonso, Firth & Neville, 1984:17) onderskei die volgende drie basiese vaardighede wat as moontlikheidsvoorwaardes vir suksesvolle bestuur gesien kan word:

- * **Tegniese vaardighede:** Dit is die basiese instrumente waaroor die bestuurder moet beskik om effektief en doeltreffend te kan optree. Dit behels effektiewe beplanning, organisering, leiding, besluitneming, kommunikasie en motivering.
- * **Mensvaardighede:** Dit verwys na die vaardigheid om met mense te werk om doelwitte en doelstellings te verwerklik.
- * **Konseptuele vaardighede:** Dit behels die bestuurder se vaardigheid om afsonderlike aangeleenthede te sien in hulle onderlinge samehangende verband met mekaar en met die geheel.

Alhoewel bestuurders al drie hierdie vaardighede benodig, sal 'n effektiewe bestuurstyl deur 'n kombinasie daarvan in bepaalde situasies bepaal word. Die ideale bestuurstyl is waar die skoolhoof oor die maksimum taak- en mensoriëntasie beskik. Die wyse waarop mens- en taakoriëntasie geïntegreer is, bepaal grootliks die bestuurstyl van die skoolhoof in 'n bepaalde situasie. Die skoolhoof wat geweld in sy skool suksesvol hanteer, is die een wat buigsaam en aanpasbaar is en in die lig van sy ontleding van 'n geweldsituasie die regte optrede kies (Kruger, 1989:57; Waldner, 1995:4).

3.3 LEIERSKAP

Onderwysleierskap berus op spanwerk. Die skoolhoof werk saam met die personeel, die leerlinge en hulle ouers in groepsverband en die skoolhoof se leierskapvermoëns is daarin geleë om die groep as effektiewe span te lei. As leier is die skoolhoof verantwoordelik vir alle aangeleenthede rakende die skool en moet hy in verskeie uiteenlopende situasies leiding gee (Jacobs, 1984:36). Hoe die skoolhoof as leier optree, is 'n belangrike faktor om geweld in sy skool te hanteer en vereis dat die skoolhoof van sowel die teorie van leierskap as die verskillende leierskapstyle kennis moet neem.

3.3.1 Leierskapteorieë

Die skoolhoof moet insig hê in onder andere die volgende leierskapteorieë (Kruger, 1989:57-58; Jacobs, 1984:51; Cawood, 1979:135; Swartz, 1979:8):

(1) Eienskapsteorie

Volgens dié teorie moet die skoolhoof oor eienskappe soos diensbesiedheid, betrokkenheid en sensitiwiteit vir menseverhoudings beskik.

(2) Situasieteorie

Volgens die situasieteorie word leierskap bepaal deur die situasie waarin leierskapsgedrag na vore tree. Leierskap word dus beskou as relatief tot die besondere situasie.

(3) Groepfunksieteorie

Die groepfunksieteorie verwys nie slegs na die gedrag van 'n bepaalde persoon wat leier genoem word nie, maar leierskap word beskou as enige

gedrag van enige groepslid wat die groep help om sy doel te bereik. Die skoolhoof delegeer en maak staat op personeel om probleemsituasies te hanteer.

(4) Teosentriese teorie

Hierdie teorie oor leierskap lê klem op die fundamentele beskouing oor die mens as geroepe skepsel van God. Leierskap word gesien as die manier waarop die roepingsbewuste leier as beginselvaste, daadkragtige profeet, priester en koning in die leiersamp staan.

3.3.2 Leierskapstyle

Die skoolhoof moet ook kennis dra van die volgende leierskapstyle ten einde sy eie leierskapstyl te evalueer en aan te pas om geweldsituasies effektief te hanteer (Kruger, 1989:58; Cawood & Gibbon, 1981:58; Vermaak, 1979:43):

(1) Outokratiese leierskap

Outokratiese leierskap is leiergesentreerd en diktatoriaal van aard. Alle gesag is in die leier geleë en alle besluite word deur die leier self geneem. So 'n leier oefen absolute gesag oor sy volgelinge uit. By die outokratiese skoolhoof is daar geen sprake van delegering, medeseggenskap of gesamentlike besluitneming nie.

(2) Demokratiese leierskap

Demokratiese leierskap is groepgesentreerd met gedesentraliseerde gesag en besluitneming. Die demokratiese leier lewer bystand aan die groep ten einde

gesamentlike doelwitte te betreek. 'n Demokratiese leierskapstyl lei tot die ontstaan van 'n positiewe groepsgees.

(3) Laissez-faire leierskap

Dié leierskapstyl is individueel gesentreerd en word veral deur suggestie en delegering gelei. Sukses van projekte wat aangepak word, sal veral afhang van die insette wat die personeel lewer.

3.4 DIE SKOOLHOOF SE ROL EN TAAK

Uit bovermelde blyk dit dat die skoolhoof se bestuur- en leierskapstyl belangrik is vir die toereikende uitvoering van sy rol en taak in veral skole waar geweld voorkom. Vervolgens word die invloed van geweld op die skoolhoof se rol en taak onder die loep geneem.

3.4.1 Professionele taak

Volgens voorstelle deur die Werkkomitee vir Een Onderwysdepartement (Working Committee, 1994:18) moet die skoolhoof die volgende professionele take uitvoer:

- * Individuele en gesamentlike behoeftes van leerlinge en personeel moet bepaal word.
- * Doelwitte moet daargestel word om in die geïdentifiseerde behoeftes van leerlinge en personeel te voorsien.
- * Kurrikulumontwikkeling moet gestimuleer word.

- * 'n Klimaat vir doeltreffende onderrig-leergebeure moet geskep word.
- * Interaksie met departementele amptenare, professionele liggame en enige ander inrigting moet bevorder word.
- * Die gehalte van onderwysers se werk moet bepaal word en doeltreffende personeelontwikkeling ingestel word om die gehalte van onderwys te verbeter.
- * Leerlinge se vordering moet gemonitor word.
- * Gesonde interpersoonlike verhoudinge in die skool moet gevestig word.
- * Programme vir die werk van studente-onderwysers moet opgestel word.
- * 'n Doeltreffende bestuursplan moet saamgestel word.

Die skoolhoof se professionele pligte kan moontlik soos volg deur die voorkoms van geweld by skole versteur word (Waldner, 1995:4; Thulare, 1993:2-20; Blase, 1987:192-199):

- * Die skoolhoof kan nie na onderwysers en leerlinge se behoefte aan sekuriteit omsien nie omdat daar geen sekuriteit by die meeste skole bestaan nie.
- * Geweld veroorsaak dat die jaarprogram, die kwartaalprogram en lesse periodiek versteur word. Dié versteuringe veroorsaak dat die skoolhoof se doelwitstelling vir die skool onbereikbaar word.

- * Geweld in skole word deur vyandiggesindheid van leerlinge voorafgegaan. Hierdie houding van leerlinge vertroebel die positiewe gees in die skool en maak dit vir die skoolhoof onmoontlik om 'n klimaat vir doeltreffende onderrig-leer te skep.
- * Op grond van polities georiënteerde motiewe weier personeel en leerlinge soms dat inspekteurs skole besoek. Dit belemmer die skoolhoof se taak om interaksie met departementele amptenare te bevorder.
- * As gevolg van geweld is onderwysers dikwels afwesig. Die gevolg is dat die skoolhoof nie die onderwysers se werk kan evalueer nie en sodoende ook nie personeelontwikkeling-programme kan reël nie.
- * Omdat leerlinge nie toetse en eksamens skryf nie as gevolg van die voorkoms van geweld, kan die skoolhoof nie die leerlinge se werklike vordering monitor nie.
- * Dit gebeur ook dat onderwysstudente deur die onverwagte uitbreek van geweld in die skool waar hulle proefonderwys doen, ontwrig word. Dit kan tot gevolg hê dat dié studente negatief teenoor die onderwysprofessie raak.

3.4.2 Organisatoriese taak

Volgens Blum, Butter & Olson (1987:25-29) moet die skoolhoof die volgende organisatoriese take uitvoer:

- * Organisasoriese strukture moet vasgestel, gekoördineer en geëvalueer word om die doeltreffende bestuur van die skool moontlik te maak.
- * Professionele personeel en ander personeel moet verstandig aangewend word.
- * Alle materiële bronne moet tot die maksimum gebruik word.
- * 'n Doeltreffende rekordstelsel vir die skool moet ontwerp word.
- * 'n Ko-kurrikulêre program moet ontwerp en implementeer word.
- * Met die ouers moet oor kurrikula gekommunikeer word.
- * Met ouers asook leerlingrade moet saamgewerk word oor sake rakende die skool in terme van aanvaarde demokratiese norme.

Enkele versteuringe van die skoolhoof se organisatoriese take weens geweld soos deur Khupiso (1994:8), Dumbetshena (1994:5) en Makobane (1991:1) geïdentifiseer is, word vervolgens aangedui:

- * Sommige leerlinge en onderwysers negeer die skoolhoof se gesag omdat hy as 'n verteenwoordiger van 'n spesifieke politieke party beskou word. Dié leerlinge en onderwysers weier om opdragte van die skoolhoof uit te voer en gevolglik kan die skoolhoof nie doeltreffende strukture soos byvoorbeeld 'n personeelbestuursplan en leerlingrade daarstel om opvoedende onderwys by sy skool te bevorder nie.

- * Omdat geweld dikwels met die vernietiging van skoolleiersdom gepaard gaan, kan die skoolhoof nie alle materiële bronne doeltreffend aanwend nie.
- * Dit gebeur dikwels dat leerlinge wat nie aan die vereistes vir bevordering na die volgende standerd voldoen nie, geweld aanhits en tydens die geweld wat volg, sorg dat die rekords van leerlinge vernietig word. Hulle dring dan aan om na die volgende standerd bevorder te word.

3.4.3 Administratiewe taak

Volgens Theron & Bothma (1988:181-200) behels die administratiewe take van die skoolhoof die volgende:

- * Verslae oor die professionele en die administratiewe personeel moet aan die plaaslike kantoor gestuur word.
- * Alle roetine rekords, byvoorbeeld eksamens, toetse en akkumulatiewe kaarte moet behoorlik saamgestel en geliasseer word.
- * Skoolbywoning van leerlinge moet gemonitor word.
- * Interne sowel as eksterne eksamens asook ander promovering-prosedures vir leerlinge moet gekontroleer word.
- * Die druipling van leerlinge moet gekontroleer word.
- * Diensstate vir klerklike personeel moet uitgewerk en gekontroleer word.

- * Toesig moet oor die werk van algemene assistente gehou word.
- * Skooleiendom moet instand gehou word en nie verniel word nie.
- * Skoolboeke en ander media asook toerusting moet vindingryk gebruik word.
- * Toelating, verplasing en wegwysing van leerlinge moet gekontroleer word.
- * Korrespondensie moet met opvoedkundige gesagsdraers gevoer word.
- * Toesig moet gehou word oor die invordering van geld, die inbetaal daarvan by banke en behoorlike boekhouding.
- * Toesig moet gehou word oor die uitreiking van boekbestellings en ander bestellings waarvoor magtiging vir aankope ontvang is.
- * Verskeie vorms moet voltooi en aan die Departement teruggestuur word.
- * Die skoolbegroting moet uitgewerk word.

Die administratiewe take van die skoolhoof word dikwels as gevolg van geweld soos volg versteur (Waldner, 1995:4; Pityana, 1994:11; Nzimande, 1993:17; Bekker (ed.), 1992:31-32):

- * Skoolhoofde word soms fisies deur onderwysers gedreig indien verslae oor onprofessionele gedrag van onderwysers aan die departement gestuur word.
- * Leerlinge wat nie eksamens wil skryf nie uit vrees vir druiping, hits geweld aan op dae wanneer eksamens geskryf moet word.
- * Wanneer die leerlinge die puntestate en rekords tydens geweld verbrand het, kan normale bevorderingsprosedures nie gevolg word nie.
- * Dit is vir die skoolhoof onmoontlik om toe te sien dat skool-eiendom nie verniel word tydens geweld nie aangesien hy dikwels gedwing word om die skoolterrein te verlaat.
- * Die skoolhoof vind dit dikwels moeilik om leerlinge toelating tot die skool te weier. Indien die skoolhoof weier, dreig sodanige leerlinge om die skool af te brand of selfs om die skoolhoof se huis af te brand.
- * Sommige leerlinge wat nie skoolgeld betaal het nie, vernietig kwitansies gedurende voorvalle van geweld. Die skoolhoof kan dus nie kontrole oor finansies hou nie.
- * Dit is moeilik vir die skoolhoof om die skoolbegroting uit te werk aangesien baie leerlinge weier om skoolgeld te betaal. Dit gebeur ook soms dat leerlinge skoolgeld terugeis. Indien die skoolhoof daarop aandring dat leerlinge skoolgeld betaal, kan dit tot geweld in die skool aanleiding gee.

3.4.4 Pastorale taak

Die Werkkomitee vir Een Onderwysdepartement (Working Committee, 1994:21) sê dat die skoolhoof se pastorale pligte die welvaart van personeel en leerlinge behels. Die pastorale pligte van die skoolhoof word tydens geweld by die skool soos volg versteur (Ramsden, 1994:7; Stavrou, 1994:11; Louw (ed.), 1994:18-22):

- * Die veiligheid van die leerlinge en die personeel in die skool kan nie deur die skoolhoof gewaarborg word nie omdat daar nie voldoende sekuriteit by skole is nie.
- * As gevolg van geweld by die skool kan die leerlinge met leerprobleme nie ekstra klasse kry nie omdat die roetine van die skool deur geweld versteur word.
- * Tans bestaan daar weinig of geen skoolsielkundige hulpdienste om kinders wat as gevolg van geweld sielkundige probleme het, te help nie. Die skoolhoof is dus nie by magte om kinders vir gespesialiseerde hulp te verwys nie.

3.4.5 Skoolklimaat

Volgens Mentz (1994:4) verwys skoolklimaat na die vaste of gevestigde kenmerke van 'n bepaalde skool wat as basis dien tussen die verskille tussen verskillende skole, en wat die gedrag van die lede van die skool beïnvloed. Dit dui ook op die gevoel wat die betrokkenes teenoor die skool koester. Hierdie komplekse, interne, psigologiese omgewing in die skool word dikwels beskryf met begrippe soos atmosfeer of gees. Wanneer 'n sekere atmosfeer of gees in die skool oorheers, word daarna verwys as die klimaat van die

skool. 'n Gesonde skoolklimaat vorm die basis vir suksesbeleving van talle aspekte van die skoollewe. Die skoolhoof in skole waar geweld voorkom se opgaaf lê daarin om ten spyte van geweld 'n positiewe klimaat in die skool te skep.

Die invloed van geweld op die skoolklimaat is volgens Mentz (1994:9), Whitaker (1993:30), Nzimande (1993:17), Mtshali (1991:3), Johnson (1992:6) en Mabusela (1992:2) die volgende:

- * Omdat geweld die onderrig/leergebeure versteur, is die akademiese prestasie van leerlinge swak. Leerlinge het 'n swak selfbeeld en koester nie hoë verwagtinge van die skool nie. Dit beïnvloed die skoolklimaat negatief en leerlinge is nie gemotiveerd om hulle beste te lewer nie.
- * In skole waar geweld periodiek voorkom, heers 'n gespanne atmosfeer. Dit is nie moontlik vir personeel om werkstevredenheid te kry nie. Dié ontevrede onderwysers dra daartoe by om die skoolklimaat negatief te beïnvloed omdat hulle ook nie hulle samewerking aan die skoolhoof gee nie.
- * Ouers en onderwysers kan mekaar nie met vrymoedigheid ontmoet as gevolg van geweld nie omdat veral partypolitieke motiewe die verhouding belemmer. Dit strem die skoolhoof se taak om 'n positiewe skoolklimaat te skep.

3.4.6 Motivering

Ten spyte van die voorkoms van geweld by skole bly dit nogtans die hoof se taak om onderwysers, leerlinge en hulle ouers te motiveer om

opvoedende onderwys na te streef. Die skoolhoof versoek, beveel, gee rigting en oorreed die personeel en leerlinge in die rigting van sy doelstelling (Van der Westhuizen (red.), 1986:186). Die skoolhoof moet oor kennis van motiveringsteorieë en motiveringsbeginsels beskik ten einde onderwyseers, leerlinge en hulle ouers te motiveer. Enkele motiveringsteorieë asook motiveringsbeginsels word dus kortliks bespreek. Daar sal gepoog word om aan te dui hoe gewelddadig in die skool die skoolhoof se motiveringshandelinge en die toepassing van motiveringsbeginsels beïnvloed.

(1) Motiveringsteorie van Maslow

Volgens Maslow se teorie (Van der Westhuizen (red.) (1986:187) word 'n mens gemotiveer deur sy strewe om sy behoeftes te bevredig. Maslow baseer sy teorie op die volgende drie aannames insake menslike gedrag (Kohn, 1977:338-345):

- * Daar bestaan altyd iets waarna die mens heimlik of openlik streef.
- * 'n Behoefte wat bevredig is, is daarna nie meer so 'n dwingende faktor soos vroeër nie.
- * Behoeftes kan in volgorde van prioriteite op 'n hiërargiese wyse gerangskik word naamlik, fisiologiese behoeftes, behoeftes aan sekuriteit, behoeftes aan liefde, behoeftes na waardering en selfrespek en die behoeftes na selfverwesenliking.

Die voorkoms van geweld veroorsaak dat die skoolhoof nie veilig voel nie omdat hulle deur leerlinge en selfs onderwyseers gedreig word (Pela, 1992:4). Maseko (1993:1) berig dat sommige skoolhoofde deur die onderwysdepartement gekritiseer is oor die manier waarop hulle geweld hanteer het. Die

gevolg was dat skoolhoofde onbekwaam gevoel het en nie gemotiveerd was om 'n poging aan te wend om geweldsituasies te hanteer nie.

(2) Motiveringsteorie van Herzberg

Volgens Sergiovanni en Starrat (1983:134-140) behels Herzberg se teorie (1959) dat persone deur faktore (motiveerders) wat in die werksituasie geleë is, gemotiveer word. Faktore (higiënefaktore) wat rondom die werk geleë is, vorm slegs die basis waarop die motiveerders kan bou (dit is die eksterne motiveerders).

Die waarde van Herzberg se teorie is daarin geleë dat daar gesorg moet word dat die versorgende faktore sodanig is dat werkstevredenheid verseker word. Daarna kan die personeel en leerlinge tot beter dienslewering aangespoor word (Van der Westhuizen (red.), 1986:188).

Die swak fisiese omstandighede by sommige swart skole (motiveerders) veroorsaak dat die personeel en die leerlinge nie in omstandighede wat bevorderend vir opvoedende onderwys is, verkeer nie (Education Monitor, 1993:1-7). Die versorgende faktore by skole waar fisiese geriewe as gevolg van geweld verniel of vernietig word, dien dus nie as motiveerders vir doeltreffende onderrig/leer nie. Volgens Unterhalter (ed.) (1991) is skole soms in omgewings geleë waar faksiegevegte aan die orde van die dag is. Dié higiënefaktore (faksiegevegte) wat rondom die werksituasie (onderrig/leer) geleë is, vorm dus nie 'n basis vir opvoedende onderwys nie. Dié gebrek aan die behoefte aan sekuriteit veroorsaak dat die skoolhoof nie in sy taak om onderwysers en leerlinge te motiveer, kan slaag nie.

(3) Motiveringsbeginsels

Die skoolhoof moet vir suksesvolle motivering nie net kennis van die

personeel en leerlinge hê nie, maar ook rekening hou met faktore wat die motiveringseffek kan versterk of verswak, naamlik faktore in die mens self, faktore in die onderwys, bestuursfaktore en gemeenskapsfaktore (Van der Westhuizen (red.), 1986:281). Vervolgens word die moontlike toepassing van enkele motiveringsbeginsels deur die skoolhoof in skole waar geweld voorkom, bespreek (Paulsen, 1994:2; Scott, 1993:3; Weiner, 1985:549; Martin & Willower, 1981:69):

(a) Beginsel van deelname

Deelname beteken dat die personeel en leerlinge betrek moet word by besluitneming en ook by sake wat hulle direk raak. Leerlinge en onderwysers behoort op 'n komitee om geweld te hanteer, te dien. Sodoende word hulle by die oplossing van probleme wat tot geweld aanleiding gee, betrek.

(b) Beginsel van kommunikasie

Indien die personeel en leerlinge ingelig word oor die doelwitte en resultate wat nagestreef word, is hulle geneig tot groter samewerking en voel hulle terselfdertyd deel van die groep. Die teenoorgestelde is ook waar: indien die personeel en leerlinge nie weet wat hulle veronderstel is om te bereik nie, sal hulle weinig belangstel en dus nie gemotiveerd wees nie. Die skoolhoof behoort gereeld personeelvergaderings te hou ten einde die personeel se insette rakende die hantering van geweld te verkry. Die skoolhoof moet via die leerlingraad die leerlinge se griewe aanhoor en dié griewe uit die weg ruim.

(c) Beginsel van erkenning

'n Persoon wat die nodige erkenning en werkbevrediging kry, is geneig om harder te werk. Verdiende erkenning laat 'n gevoel van bevrediging. Die

skoolhoof moet die personeel en leerlinge bedank vir hulp om geweld te hanteer.

(d) Beginsel van gedelegeerde gesag

Dit is die taak van die skoolhoof om take en gesag aan bevoegde persone te deleger. So word 'n persoon se pos verryk en dien dit as middel tot personeelontwikkeling. Gedelegeerde gesag beteken ook om meer mense toe te laat om self beslissings te neem waar dit hulle werk binne neergelegde riglyne raak. Die skoolhoof moet gesag aan onderwysers en leerlingrade deleger om probleme wat tot geweld aanleiding gee, op te los.

3.4.7 Konflikhantering

Dit is die skoolhoof se taak om konfliktsituasies te ontloot. Die wyse waarop alle variasies van wrywing, insluitend heftige konflik, tussen personeel, leerlinge en ouers hanteer word, is deurslaggewend vir die voorkoming van geweld in die skool (De Witt, 1990:122-123). Vervolgens word die skoolhoof se taak as bemiddelaar van verskillende vorme van konflik bespreek.

(1) Interpersoonlike konflik

Volgens Du Plooy (1994:2-3) is dit die algemeenste en sigbaarste tipe konflik in skole. Baie van hierdie interpersoonlike konflikte is laeprofiel-aangeleenthede. Hulle moet egter betyds en bevredigend opgelos word, anders kan dit aanleiding tot geweld gee. 'n Voorbeeld van interpersoonlike konflik wat op geweld uitgeloop het, was onopgeloste wrywing tussen die leerlinge en die skoolhoof oor die betaling van skoolfondse (Bolo, 1992:3). Die skoolhoof moet ouers wat nie oor die nodige skoolfondse beskik nie

tegemoet kom deur byvoorbeeld toe te laat dat ouers op 'n maandelikse basis betaal.

Interpersoonlike konflikte in die skool is dikwels nie baie opsigtelik vir 'n buitestaander nie. Dit kan ook sy oorsprong in sake buite die skool hê wat niks met die skool te make het nie, byvoorbeeld twee onderwysers wie se families in 'n twis betrokke is. Hierdie wrywing kan na die skoolaktiwiteite oorgedra word en kan tot faksiegevegte op die skoolterrein aanleiding gee (Education Monitor, 1993:3). Die skoolhoof moet as bemiddelaar optree om dié twis by te lê ten einde geweld te voorkom. Indien die veiligheid van die personeel en leerlinge bedreig word deur faksiegevegte op die skoolterrein, moet die skoolhoof die skool sluit totdat die geskille tussen die families bygelê is (Waldner, 1995:4).

(2) Individueel-institusionele konflik

Skoolbestuur is 'n sosiale proses. Volgens Owens (1981:291) impliseer hierdie aksioma op sigself die potensieel diepgaande aard van konflik tussen 'n individu se verwagtings aan die een kant en die eise van die skool as dinamiese organisasie aan die ander kant. Geen twee individue is ooit presies dieselfde nie. Elkeen sy eie besondere behoeftes en persoonlike voorkeure die skool binne. Die skool het die taak om opvoedende onderwys te lewer. Indien die personeel, leerlinge of ouers se ideale en mikpunte drasties met die skool se doelstelling verskil, ontstaan daar 'n ideale klimaat vir moontlike konflik wat op geweld kan uitloop (Du Plooy, 1994:3). Swart ouers koester dikwels die verwagting dat omdat hulle kinders klasse deur die jaar bygewoon het, hulle na die volgende standerd bevorder moet word. Indien dit nie gebeur nie, kan dit moontlik gebeur dat ouers aandring op "pass one, pass all" (Waldner, 1995:4; Unterhalter (ed.), 1991:213). Die skoolhoof moet vergaderings met die ouers hou ten einde moontlike konflik wat op geweld kan uitloop, aan te spreek.

(3)

Skool-gemeenskapkonflikte

Nzimande (1993: 6-8) wys daarop dat sekere faksies in die gemeenskap die skool periodiek gebruik om hulle politieke, godsdienstige of maatskaplike mikpunte te help bereik. Volgens Lambrechts (1994:6) poog militante gemeenskapsleiers en selfs verbode organisasies soms om die skool vir hulle spesifieke nie-opvoedkundige doelwitte te misbruik en dit kan 'n potensiële geweldaktiveerder in die skoolopset word. Skoolhoofde moet toesien dat nie-opvoedkundige aktiwiteite nie tydens skooltyd plaasvind nie. Volgens Holtzhausen (1994:11) sal skoolhoofde in skole waar geweld voorkom onder die besef gebring moet word dat effektiewe, globale strategiese beplanning van kritieke belang is vir die doeltreffende funksionering en voortbestaan van skole.

3.5**SAMEVATTING**

Die doeltreffende funksionering van 'n skool staan in noue verband met die leierskaps- en bestuurstyl van die skoolhoof. Om sy pligte toereikend te verrig, moet die skoolhoof kennis dra van essensiële elemente van bestuur en leierskap. Die skoolhoof moet toesien dat 'n positiewe skoolklimaat geskep word en die onderwysers en leerlinge gemotiveer word om opvoedende onderwys na te streef. Die skoolhoof moet ook as konflik-bemiddelaar by die skool optree ten einde te verhoed dat onopgeloste konflik in geweld ontaard.

Geweld in sy skool veroorsaak dikwels dat die skoolhoof nie sy professionele, administratiewe, organisatoriese en pastorale take toereikend kan uitvoer nie. Die skoolklimaat word negatief deur geweld beïnvloed en die skoolhoof vind dit moeilik om die onderwysers, die leerlinge en hulle ouers te motiveer om opvoedende onderwys na te streef.

HOOFSTUK 4

DIE SWART SKOOLHOOF SE LEEFWêRELD

	Bladsy
4.1	INLEIDING
	75
4.2	LEEFWêRELD
	75
4.2.1	Betekenisgewing
	76
4.2.2	Betrokkenheid
	78
4.2.3	Belewing
	80
4.2.4	Selfaktualisering
	81
4.2.5	Selfkonsep
	83
4.3	VERHOUDINGSTIGTING VAN
	DIE SWART SKOOLHOOF
	84
4.3.1	Verhouding met die self
	85
(1)	Fisiese self
	86
(2)	Psigiese self
	86
4.3.2	Verhouding met ander
	86
(1)	Verhouding met personeel
	87
(2)	Verhouding met leerlinge
	89
(a)	Dissipline
	90
(b)	Eksamens
	91
(c)	Verwaarlosing
	92
(d)	Dwelmmiddels
	92
(e)	Verpolitisering van skole
	93
(f)	Vandalisme
	93
(g)	Oortoegeeflike houding
	93
(h)	Groepdruk
	94

	Bladsy
(i) Media	94
(3) Verhouding met ouers	95
(4) Verhouding met inspekteurs en onderwysdepartement	96
(5) Verhouding met onderwysersverenigings	97
4.3.3 Verhouding met dinge en idees	97
4.3.4 Verhouding met God	98
4.4 SAMEVATTING	101

HOOFSTUK 4

DIE SWART SKOOLHOOF SE LEEFWêRELD

4.1 INLEIDING

Dit is deur die talle belewinge van die werklikheid dat die mens sy eie, unieke leefwêreld tot stand bring. Sonder belewing kan 'n persoon se leefwêreld nie bedink word nie. Om sy leefwêreld te begryp, moet sy verhouding met homself, met ander, met dinge/idees en met God as opgaaf geneem word (Vergelyk 1.7.6).

Voordat die invloed van geweld op die leefwêreld van die skoolhoofde in skole waar geweld plaasvind, ondersoek word, word eerstens op die begrip "leefwêreld" gelet.

4.2 LEEFWêRELD

Badenhorst (1993:4) sê die mens se leefwêreld is die wêreld van sy oorspronklike ervarings. Dit is die wêreld waarin die mens bestaan, leef en beweeg. Le Roux (red.) (1992:10) definieer leefwêreld as die betekenisvolle en betekenisgewende fisiese en psigiese omgewing van die mens, wat naas sy geografiese wêreld ook sy verhoudings met idees, mense, objekte en die self insluit. Plug, Meyer, Louw, & Gouws, (1991:201) beskryf die leefwêreld as die omgewing van die individu soos hy dit konstitueer en vertolk. Elke mens is uniek en leef in sy eie unieke leefwêreld. Die verhoudings met die self, ander, dinge/ idees en God wat 'n gestalt vorm en wat die individu se leefwêreld konstitueer, is interafhanklik en dinamies van mekaar (Vrey, 1984:16).

Die gedrag van die mens asook sy handelinge moet binne die konteks van sy leefwêreld gesien word. Dit sluit alles in wat vir die mens betekenisvol is en wat hy verstaan. Die leefwêreld word bepaal deur die kulturele omgewing met sy norme en waardes waarin die individu hom bevind (Nel & Urbani, 1990:40). Die mens gee betekenis en is betrokke by hierdie dinamiese, veranderende geheel wat sy leefwêreld uitmaak en hy gebruik sy genetiese potensiaal, aspirasies, wil en psigologiese moontlikhede om hierdie leefwêreld vir hom te stig (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1988:141).

Vervolgens word betekenisgewing, betrokkenheid, belewing, self-aktualisering en die vorming van 'n selfkonsep as moontlikheidsvoorwaardes vir die stigting van 'n leefwêreld bespreek en die invloed van geweld op dié psigopedagogiese kategorieë aangedui.

4.2.1 Betekenisgewing

Volgens Van Rensburg & Landman (1984:20) moet die opvoeder en die opvoedeling in die opvoedingsituasie voortdurend saam betekenis gee. By die kind moet daar steeds toenemend 'n hunkering na definitiewe betekenis as menslike singewinge bestaan. Hierin moet die opvoeder die opvoedeling pedagogies steun. Hieruit blyk dit duidelik dat die kind se betekenisgewing verweef is met die betekenisgewing van die opvoeders. Hiervolgens kan die afleiding gemaak word dat die skoolhoof se betekenisgewing tydens die voorkoms van geweld die betekenisgewing van onderwysers, leerlinge en hulle ouers sal beïnvloed.

Vrey (1984:36) onderskei tussen die volgende komponente van die kategorie betekenisgewing, naamlik:

- * Betekenisgewing maak oriëntasie en die stigting van 'n leefwêreld moontlik.

- * Dis altyd 'n persoon wat betekenis vind of verstaan en daarom is dit idiosinkraties.
- * In die kognitiewe struktuur hou betekenis verband met ander betekenis.
- * Betekenis maak gemeenskaplike verstaan moontlik, want daar is altyd 'n logiese dimensie.
- * Betekenis het ook 'n psigologiese dimensie. 'n Bepaalde persoon ken unieke betekenis toe.
- * Betekenis word veeleer ontdek as uitgevind.
- * As 'n persoon betekenis wil toeken, is betekenis moontlik.
- * Betekenisgewing het altyd 'n handelingskomponent.
- * Betekenisgewing berus altyd in 'n meerdere of mindere mate op differensiasie, integrasie, vergelyking en memorisering want dit is kognitief van aard.
- * Betekenisgewing het altyd 'n affektiewe dimensie.
- * Betekenis het altyd 'n normatiewe komponent.
- * 'n Persoon is altyd totaal betrokke by sy betekenisgewing.
- * Die betekenis wat 'n persoon toeken, bepaal die kwaliteit van sy relasies.

Die afleiding kan dus gemaak word dat individuele skoolhoofde 'n unieke betekenis aan geweld toeken afhangende van sy gesitueerdheid, sy persoonlikheid asook sy vorige belewing van geweld. Dié belewing van 'n skoolhoof bepaal hoe die skoolhoof sal optree. Wanneer die skoolhoof betekenis aan geweld gee, onderskei en vergelyk hy die gewelddisituasie met ander gewelddisituasies wat hy moontlik beleef het.

4.2.2 Betrokkenheid

Volgens Du Toit & Kruger (1991:19) is betrokkenheid daardie gemoeidheid van 'n persoon by 'n besondere situasie waardeur hy tot aksie oorgaan. Dit is 'n innerlike krag, 'n drang, 'n behoefte, 'n hunkering na ontwikkeling, ontplooiing en selfaktualisering. Volharding, ywer en toewyding is komponente van betrokkenheid. Om by iets betrokke te wees, beteken om totaal daarvan deel te wees. Betrokkenheid verg voorts kennis. Dit is nie moontlik om by iets betrokke te wees sonder om 'n mate van kennis daarvan te hê nie. Hierdie kennis lei ook daartoe dat die persoon betrokke wil wees. Dit is nie moontlik om kennis aangaande 'n saak te bekom sonder daadwerklike handeling nie. Die persoon moet dus wil handel ten einde kennis aangaande die saak te bekom, en die resultaat is betrokkenheid.

Die volgende wesenlike komponente van betrokkenheid word onderskei (Vrey, 1984:41-42; Sonnekus & Ferreira, 1991:66-68):

- * Betrokkenheid dui op 'n psigiese en motoriese handeling.
- * 'n Persoon wat betrokke is, is gerig op 'n doel.
- * 'n Persoon se betrokkenheid dui daarop dat hy besig met die saak wil wees.

- * 'n Persoon se betrokkenheid oortuig hom dat hy sy doel sal bereik.
- * Om betrokke te wees, moet daar belangstelling in die doel en die handeling wees.
- * As 'n persoon aandag aan 'n saak gee, is hy daarby betrokke.
- * Betrokkenheid is vir die persoon 'n betekenisvolle handeling.
- * Betrokkenheid vereis belangstelling in die doel, maar ook belangstelling in die handeling.
- * Betrokkenheid as handeling beskryf die selfaktualiseringsgebeure.
- * Betrokkenheid het 'n bepaalde belewing, byvoorbeeld mislukking, angs, vreugde en frustrasie.

Uit bovermelde blyk dit dat betrokkenheid noodsaaklik is vir die skoolhoof om geweld in sy skool hok te slaan. Traagheid, gebrek aan dryfkrag, doelloosheid, asook die najaag van oppervlakkige waardes dui op simptome van ernstige probleme by die persoon (Van Niekerk, 1988: 22). Onbetrokkenheid affekteer dus noodwendig die persoon se kennis, sy gevoelslewe en sy waardestelsel wat weer sy konstituerende van 'n leefwêreld beïnvloed. Die skoolhoof is fisies en psigies by geweldhantering betrokke. Sy optrede moet doelgerig daarop gerig wees om oplossings vir geweldsituasies te vind. Theron & Bothma (1988:45) sê dat die skoolhoof deur sy betrokkenheid die onderwysers, die leerlinge en hulle ouers moet inspireer om ook betrokke te raak om probleme op te los.

- * 'n Persoon se betrokkenheid oortuig hom dat hy sy doel sal bereik.
- * Om betrokke te wees, moet daar belangstelling in die doel en die handeling wees.
- * As 'n persoon aandag aan 'n saak gee, is hy daarby betrokke.
- * Betrokkenheid is vir die persoon 'n betekenisvolle handeling.
- * Betrokkenheid vereis belangstelling in die doel, maar ook belangstelling in die handeling.
- * Betrokkenheid as handeling beskryf die selfaktualiserings-gebeure.
- * Betrokkenheid het 'n bepaalde belewing, byvoorbeeld mislukking, angs, vreugde en frustrasie.

Uit bovermelde blyk dit dat betrokkenheid noodsaaklik is vir die skoolhoof om geweld in sy skool hok te slaan. Traagheid, gebrek aan dryfkrag, doelloosheid, asook die najaag van oppervlakkige waardes dui op simptome van ernstige probleme by die persoon (Van Niekerk, 1988: 22). Onbetrokkenheid affekteer dus noodwendig die persoon se kennis, sy gevoelslewe en sy waardestelsel wat weer sy konstituerende van 'n leefwêreld beïnvloed. Die skoolhoof is fisies en psigies by geweldhantering betrokke. Sy optrede moet doelgerig daarop gerig wees om oplossings vir geweldsituasies te vind. Theron & Bothma (1988:45) sê dat die skoolhoof deur sy betrokkenheid die onderwysers, die leerlinge en hulle ouers moet inspireer om ook betrokke te raak om probleme op te los.

4.2.3 Belewing

Van Rensburg & Landman (1984:17) definieer belewing soos volg: "Elke mens belewe die werklikheid op sy eie unieke manier wat daarop neerkom dat die kind in sy opvoedingsituasie gesteun word om vir homself 'n eie betekeniswêreld (as beleweniswêreld) te stig".

Sonnekus & Ferreira (1991:52) omskryf belewing as beleef, ondervind, deurleef, getuie wees van, lewe tot en lewe in. Die mens ervaar en terselfdertyd belewe hy. Die mens moet vir hom 'n situasie oopstel sodat die situasie op hom kan inwerk. Du Toit & Kruger (1991:19) sê dat gevoelens, byvoorbeeld opgeruimdheid, droefheid en lusteloosheid uitingswyses van belewing van die werklikheid is. Belewing is 'n wyse van singewing en sinbelewing wat op verskillende niveaus voltrek word, naamlik affektief, kognitief en normatief. Sonder belewing is die leefwêreld nie moontlik en begrypbaar nie en kan daar nie oor die leefwêreld gedink word nie. Deur sy belewenisse van die werklikheid kom 'n eie unieke leefwêreld by die mens tot stand, dit wil sê dit kry 'n individueel persoonlike dimensie by (Urbani, 1994:17).

Sowel Sonnekus & Ferreira (1991:52-54) as Vrey (1984:45) onderskei die volgende aspekte van belewing:

- * Die mens is 'n intensionele wese en gee voortdurend sin en betekenis aan die wêreld rondom hom en dit geskied deur die handeling van belewe.
- * Belewing is affektief en kognitief van aard.
- * Belewing is gerig op die inhoud van die lewenswerklikheid soos norme, waardes, gedragskodes en leerinhoude. Hieraan gee die mens voortdurend sin.

- * Elke belewingsmoment in die stroom van beleving het gevoels-, kennende en normatiewe momente.
- * Beleving is selekterend van aard. Die mens gee dus sin en betekenis aan iets waarop hy gerig is.
- * By beleving is daar voortdurende verandering. Namate die mens leer en word, is sy beleving telkens anders.
- * Elke mens gee op 'n unieke wyse sin en betekenis aan die wêreld, wat beleving dus persoonsgebonde maak.

Uit bovermelde kan afgelei word dat skoolhoofde geweld gevoelsmatig beleef, verstandelik daaraan betekenis probeer gee en die geweld aan aanvaarde norme en beginsels beoordeel. Die skoolhoof sal geweld op sy eie unieke manier beleef wat unieke optrede teweegbring. Streek (1994:2) berig dat skoolhoofde soms die onderwysprofessie verlaat omdat hulle gevoelens van mislukking as gevolg van die voorkoms van geweld beleef het.

4.2.4 Selfaktualisering

Selfaktualisering is die doelbewuste proses waarvolgens die individu, ooreenkomstig sy selfkonsep, na optimale verwesenliking van sy potensiaal, talente en vermoëns streef (Van Rensburg & Landman, 1984:194; Le Roux (red.), 1992:15). Urbani (1994:24) sê dat dit die daadwerklike handeling is om gegewe moontlikhede in sosiale situasies te realiseer.

Enkele kenmerke van doeltreffende selfaktualisering is volgens Kotzé (1992:136) die volgende:

- * 'n Doeltreffender persepsie van die werklikheid en 'n gemakliker verhouding met die realiteit as wat by die gemiddelde persoon aangetref word.
- * 'n Hoë graad van selfaanvaarding, aanvaarding van ander en die werklikhede van die menslike natuur.
- * Spontaneïteit van denke.
- * Probleemgesentreerdheid.
- * 'n Behoeftes aan privaatheid.
- * 'n Hoë graad van onafhanklike oordeel.
- * 'n Voortdurende varsheid en nuutheid van waardering.
- * 'n Gemeenskapsgevoel.
- * Hegte vriendskapsbande met 'n paar vriende en geliefdes.
- * 'n Weersin teen diskriminasie.
- * 'n Sterk etiese sin.
- * 'n Sin vir humor.
- * Kreatiwiteit.
- * Weerstand teen enkulturasie (met ander woorde die verabsoluttering van een enkele kultuur).

In skole waar geweld voorkom, word die skoolhoof se optimale verwesenliking van sy potensiaal, talente en vermoëns soms aan bande gelê en kan hy nie tot toereikende selfaktualisering oorgaan nie omdat hy dikwels nie hulp en steun van die personeel, die leerlinge en hulle ouers kry om geweldsituasies te hanteer nie (Badenhorst, 1993; Du Plooy, 1994).

4.2.5 Selfkonsep

Die selfkonsep is die kern van die persoon se persoonlikheid, is hoogs persoonlik en vir homself hoogs betekenisvol en daarom sal hy dit met alles in sy vermoë beskerm (Du Toit & Kruger, 1991:22). Die term "selfkonsep" omsluit die begrippe "selfbeeld" en "selfevaluering". Selfkonsep impliseer dus dat die persoon enersyds 'n beeld van homself vorm in terme van sy persoonlike ervarings en belewings en andersyds hierdie beeld van homself as positief of negatief evalueer. Sodanige evaluering van die self hou ook 'n agting van die self in. Du Toit en Kruger (1991:56) sê dat selfkonsep kognitiewe en affektiewe momente insluit. Die feit dat 'n persoon homself ook evalueer, homself meet aan bepaalde norme, regverdig die uitspraak dat daar beslis ook normatiewe momente inbegrepe is by selfkonsepvorming (Raath & Jacobs, 1990:12).

Volgens Pretorius (1990:28) beïnvloed die kwaliteit van die selfkonsep weer die kwaliteit van die selfaktualisering. Die persoon se voorstelling van sy fisiese en psigiese self is sy selfkonsep (Urbani, 1994:27). Le Roux (red.) (1992:15) beskryf die selfkonsep as die komplekse totaliteit van beskouings en gevoelens oor al die selfdimensies. Dit sluit sosiaal verworwe kennis, beskouings en handeling ten opsigte van die self sowel as die evaluasie daarvan in terme van subjektiewe standaarde in.

Die selfkonsep vorm die brandpunt van die persoon se verhoudings in sy leefwêreld. Die openbaring van elke persoonlikheidstrek geskied via die

persoon se selfkonsep (Raath & Jacobs, 1990:23). Die moontlikheid bestaan dus dat skoolhoofde met 'n positiewe selfkonsep beter in staat sal wees om geweld in hulle skole te hanteer.

4.3 VERHOUDINGSTIGTING VAN DIE SWART SKOOLHOOF

Die mens se belewing vind deur verhoudinge plaas en verhoudingstigting behels 'n basiese opgawe van menswees (Urbani, 1994:29). Alvorens die mens hom in sy wêreld kan oriënteer, moet hy met die omringende wêreld verhoudings vorm. Vrey (1984:22) sê dat deur verhoudingstigting die mens vir hom 'n leefwêreld konstitueer wat vir hom sy psigiese ruimte en werklikheid bied ten opsigte waarvan hy georiënteer is. Die skoolhoof se leefwêreld kan as 'n netwerk van relasies (verhoudinge) met homself, sy medemens, dinge/idees en God voorgestel word (Van der Walt, Dekker & Van der Walt, 1983:202).

Die skoolhoof is die sleutelfiguur wat deur sy besondere bestuurstyl en leiereienskappe 'n klimaat vir samewerking tussen personeel, leerlinge en hulle ouers kan bewerkstellig om geweld uit sy skool te weer en te verseker dat toereikende opvoedingsverhoudings en opvoedingsituasies geïnisieer en onderhou word. Theron en Bothma (1988:83) beklemtoon dat die wyse waarop die skoolhoof sy werk doen, die houdinge van die personeel, die leerlinge en hulle ouers jeens die skool bepaal.

Die vertrekpunt van die skoolhoof se beroepsuitoefening is die opvoedingsituasie. Die raamwerk waarbinne die opvoedingsituasie gestalte kry, is in die opvoedingsverhoudings gesetel (Nel & Urbani, 1990:12). Die gehalte van die opvoedingsverhoudings en die opvoedingsituasie in sy skool bepaal die sukses of mislukking van die skoolhoof se beroepsuitoefening. Van Niekerk (1988:10) postuleer dat die ontoereikende verwerkliking van die opvoedings-

verhoudings en die opvoedingsituasie die gevolg van ontoereikende inisiëring en onderhouding van die opvoedingsverhoudings is.

In sy verhoudinge leer ons die wese van die mens ken. Die psigiese lewe van die mens vertoon 'n kategorieëse struktuur en is saamgestel uit gevoelens, kennis en handeling wat onderskei maar nooit geskei kan word nie. Elke waarneming wat in verband met die skoolhoof gemaak word, moet binne die raamwerk van sy verhoudingstigtings en teen die agtergrond van sy leefwêreld waarbinne die pedagogiese beroepsuitoefening gestalte kry, gemaak word (Van der Walt, Dekker & Van der Walt, 1983:22).

Met bovermelde in gedagte sal daar dus vasgestel moet word in watter mate geweld in skole die skoolhoof se verhoudingstigting met die self, die personeel, die leerlinge en ander betrokkenes by die skool beïnvloed.

4.3.1 Verhouding met die self

Van der Walt, Dekker en Van der Walt (1983:145) sê dat menswees impliseer dat die mens nie net na buite moet lewe nie. Menswees beteken ook self-wees. Dit kom egter nie vanself nie, maar moet aangeleer word. Dit is belangrik dat die mens tot selfkennis gebring word. Dit is noodsaaklik dat die mens ook tot selfaanvaarding gebring moet word sodat hy kan beseef dat sy talente die ruimte vir sy optrede en die beperktheid die grense is waarmee hy rekening moet hou en tevrede moet wees. Sonder positiewe selfliefde kan die verhouding tot die self nie reg verstaan word nie (Raath & Jacobs, 1990:22).

Vervolgens moet vasgestel word hoe die fisiese self en die psigiese self van die swart skoolhoof in geweldgeteisterde skole daar uitsien.

(1) Fisiese self

Die mens se bestaan in die wêreld is 'n liggaamlike bestaan. Engelbrecht, Kok en Van Biljon (1986:171) sê dit is danksy sy liggaam dat die mens homself kan wees en homself kan word. Deur sy liggaam oriënteer die mens hom, beweeg hy in sy wêreld, eksplorieer hy hierdie wêreld, beteken hy dit en konstitueer hy vir hom 'n betekeniswêreld, bewoon hy sy wêreld en kom hy tot selfverwerkliking. Ferreira (red.) (1992:65) stel dit dat daar veel meer as net die ontwikkelingsaspekte en instrumentele funksies van die liggaamlike selfkonsep verstaan moet word. Die veranderinge in die fisiese voorkoms tydens die verskillende stadiums van die mens se lewe sal beslis die selfkonsep affekteer.

In sy beroepsuitoefening word daar eise aan die skoolhoof gestel rakende sy liggaamskrag, uithouvermoë en vaardighede. Vir die toereikende uitvoering van sy professionele, administratiewe en pastorale pligte moet die skoolhoof fisies gesond wees (Makobane, 1991:1). Geweld veroorsaak dikwels spanning by die skoolhoof wat byvoorbeeld maagsere en senuwee-ineenstortings veroorsaak. Hlope (1992:3) sê dat in skole waar geweld voorkom, daar benewens sy "normale" take ook van die skoolhoof verwag word om met onderwysers, leerlinge en hulle ouers te onderhandel ten einde geweld te ontloot. Daar kan dus afgelei word dat die voorkoms van geweld die skoolhoof se fisiese gesondheid aantast.

(2) Psigiese self

Hieronder sorteer aspekte van die selfbeeld soos eertlikheid, onafhanklikheid, hulpeloosheid, presiesheid, sosiale beweeglikheid en selfvertroue. Die psigiese selfbeeld berus op gedagtes, gevoelens en emosies (Ferreira (red.), 1992:66). Die mens se psigiese selfkonsep hang saam met sy bewustheid van homself as iemand met 'n persoonlike geskiedenis van sy verhoudinge met ander in sy leefwêreld.

Olivier (1994:4) berig dat daar by die meeste skole geen sekuriteit bestaan nie. Skoolhoofde voel hulpeloos om die veiligheid van ander te verseker en dit versteur sy verhoudinge met die onderwysers en die personeel. Gunene (1991:7) is van mening dat die mate waarin die skoolhoof onder normale omstandighede daarin slaag om sy beroepstaak uit te voer, in 'n groot mate die spanning wat die skoolhoof tydens die voorkoms van geweld in sy skool beleef, bepaal. Indien hy weet dat hy nie op sy personeel en leerlinge kan staatmaak om geweld in sy skool te vermy nie as gevolg van ontoereikende verhoudingstigting, sal die skoolhoof emosies van hulpeloosheid en angs beleef. Segar (1994:4) beweer dat skoolhoofde se vorige ervarings van geweld in skole die basis vir evaluering van nuwe situasies wat tot geweld kan lei, vorm. Skoolhoofde wat vorige ervarings van voorvalle van geweld in hulle skole ondervind het, sal dus beter toegerus wees om geweld te voorkom.

4.3.2 Verhouding met ander

Die skoolhoof stel die wêreld wat hy reeds gekonstitueer het, sy dialoë met homself, met ander en met die transendente aan sy personeel, die leerlinge en hulle ouers asook alle ander mense met wie hy tydens die uitvoering van sy beroepstaak in aanraking kom, as belangrik voor (Nel & Urbani, 1990:15). Dit is dus noodsaaklik om die skoolhoof in 'n skool waar geweld voorkom, se verhoudinge met ander van naderby te beskou ten einde die skoolhoof se leefwêreld te begryp.

(1) Verhouding met personeel

Die skoolhoof se akademiese personeel bestaan uit onderwysers, departementshoofde en die adjunkhoof. Die skoolhoof moet elke onderwyser persoonlik ken en op 'n professionele wyse belangstelling toon in die onderwyser se werk en lewe (Theron & Bothma, 1988:115).

Jenkins(1991:22) konstateer dat "what happens inside a leader cannot be separated from how the leader relates to his followers". Motivering van die onderwysers en die leerlinge deur die skoolhoof is 'n voorvereiste om die kwaliteit van die onderrig en leergebeure te verseker (Carlson & Awkerman (eds.), 1991:54). Strachan (1993:2) sê dat die skoolhoof in skole waar geweld voorkom, moet weet op watter onderwysers hy kan vertrou om te help met die hantering van die geweldsituasie. Geweld in skole kan die verhouding tussen die skoolhoof en die onderwysers soos volg versteur (Waldner, 1995:4; Miller, 1993:5; Matyu, 1992:2; Pela, 1992:4; Seokane, 1992:4; Greeff & Le Roux, 1991:1; Mabelane, 1991:3;):

- * Onderwysers se veiligheid kan nie deur die skoolhoof verseker word nie en hulle blameer die skoolhoof daarvoor.
- * Die skoolhoof word as verteenwoordiger van 'n politieke party beskou en sommige onderwysers misken daarom sy gesag.
- * Skoolhoofde wat verslae aan die onderwysdepartement stuur oor onprofessionele gedrag van onderwysers, word deur onderwysers blameer. Sodanige onderwysers hits dikwels geweld onder leerlinge aan.
- * Soms moet skoolhoofde outokraties optree om voorskrifte van die onderwysdepartement waarmee sommige onderwysers nie saamstem nie, byvoorbeeld onderwyserevaluering, uit te voer. Hierdie onderwysers intimideer die skoolhoof.
- * Swak werksomstandighede soos onvoldoende fisiese geriewe veroorsaak ontevredenheid onder onderwysers en hulle blameer die skoolhoof dat hy niks doen om dié situasie te verbeter nie. Dit kan aanleiding daartoe gee dat onderwysers die leerlinge aanhits om geweld te pleeg.

- * Daar is ook talle onderwysers in swart onderwys wat betrokke by politieke bedrywighede is. Sommige onderwysers doen mee aan sloerstakings wat weer ontevredenheid by die leerlinge veroorsaak en wat op geweld kan uitloop.

As gevolg van bogenoemde faktore is dit dus te verwagte dat die vlot funksionering van die skool deur geweld beïnvloed sal word en dat die standaard van die onderrig en leergebeure by die skool waar geweld periodiek voorkom, skade ly (Scott, 1993:3). Die afleiding kan ook gemaak word dat skoolhoofde se verhoudinge met onderwysers as gevolg van geweld versteur kan word.

(2) Verhouding met die leerlinge

Vos (1994:56) sê dat die opvoedingsverhouding tussen die opvoeder en die kind 'n verhouding is wat deur opvoedende liefde bewerkstellig word. Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1983:98) sê dat hierdie opvoedende liefde die onderbou van alle hulp en steungewing in die opvoedingsituasie vorm en dit tot 'n liefdevolle "ons-ruimte" verruim. In skole waar geweld voorkom, kry die kind nie hulp en steun van die opvoeders nie en is daar nie sprake van 'n liefdevolle "ons-ruimte" nie. Omdat die opvoedende liefde nie bestaan nie, voel die kind nie geborge en veilig om met moed en vertroue verhoudinge met die skoolhoof te stig nie (Smit & le Roux, 1991:89). As gevolg van dié versteurde verhouding met die skoolhoof het die kind nie 'n ideaalmodel met wie hy hom kan identifiseer om die waardes en norme wat deur die ideaalmodel vir hom voorgeleef word, te kan naleef nie.

In 'n ondersoek na konflik in skole in Natal (spesifiek Pietermaritzburg) tussen 1987 en 1990, het Gultig en Hart (Unterhalter (ed.), 1991:213) bevind dat leerlinge wat by konflik betrokke was, getuies van afskuwelike

gruweldade was. In daardie gebied van Natal is daar armoede en werkloosheid en die gebied is onderontwikkeld. Skole is oorvol en onderontwikkeld. Talle onderwysers is swak opgelei. In genoemde studie is bevind dat baie leerlinge die skool as gevolg van faksiegevegte verlaat het.

Elke kind in die skool het sy eie ervarings en probleme. Gebaseer op leerervarings in die verlede sal sy gedrag positief of negatief korreleer met die skoolnorme en reëls. Die manier waarop die skoolhoof op afwykende gedrag reageer, beïnvloed die graad van geweld, vandalisme en misdaad in die skool (Schostak & Logan, 1984:98; Le Roux (red.), 1992:36).

Vervolgens word enkele faktore wat die skoolhoof se verhouding met die leerlinge versteur en wat tot geweld aanleiding kan gee, bespreek.

(a) Dissipline

Engelbrecht, Kok en Van Biljon (1986:201) sê dat die kind tydens straf en teregwysing moet beleef dat die skoolhoof die kind se foutiewe optrede verwerp juis omdat hy slegs die kind se beswil soek. Volgens Van den Aardweg (1987:177) lê die sleutel tot sukses tydens die toepassing van straf in die ferme, regverdige en konsekwente toepassing van dissipline. Die skoolhoof behoort sigbaar en toeganklik vir die personeel en die leerlinge te wees. Almal in die skool moet deeglik bewus wees van die skoolreëls en die gevolge wanneer dit verbreek word. Bybee en Gee (1982:18) sê dat indien leerlinge toegelaat word om skoolreëls met die skoolhoof en die onderwysers te bespreek, die reëls meer geredelik deur die leerlinge aanvaar sal word. Dit is wanneer skoolreëls onsimpatiek op leerlinge afgedwing word dat leerlinge negatiewe gevoelens ontwikkel en hulle verset kan oorgaan in geweld.

Blootstelling aan geweld neig om leerlinge se aggressie te aktiveer. Indien swaar fisiese straf toegepas word, het dit tot gevolg dat leerlinge meer aggressief word en hulle minder identifiseer met die skoolhoof wat die straf toedien. Van den Aardweg (1987:179) het bevind dat in skole waar geweld periodiek voorkom, fisiese straf geredelik toegepas word. Leerlinge wat fisies baie gestraf word, is meer aggressief in hulle optrede en is geneig om minder te leer. Brodbelt (1978:384) sê dat aggressie 'n resultaat van frustrasie is. Die individu gebruik geweld as 'n verdedigingsmeganisme om sy ego te beskerm.

Nkomo (1991:1) beweer dat wanneer dissipline in die skool deur permissiwiteit vervang word, skoolgeweld voorkom. Newman (1980:7) kom tot die gevolgtrekking dat geweld met die inherente verhouding tussen die gedrag van die leerlinge en die struktuur van die dissipline in die skool verband hou. Waldner (1995:4) beweer dat in sommige skole, waar die onderrigkultuur heeltemal verval het, skoolhoofde en onderwysers dikwels bang is om leerlinge te dissiplineer. Bybee en Gee (1982:115) sê dat leerlinge wat ontwrigting in die skool veroorsaak nie in hulle banke bly sit nie, baie praat, onredelike versoeke rig en vertonerig is. Hierdie gedrag van dié leerlinge versteur die verhouding met die skoolhoof.

(b) Eksamens

Saliso (1994:1) berig dat leerlinge ontevrede is met die eksamenstelsel en die hoë druipsyfer. Bybee en Gee (1982:110) konstateer dat leerlinge wat hulle aan geweld op skool skuldig maak, se akademiese prestasie swak is. Sodanige leerlinge voel dat die kursusse irrelevant is en dat hulle min of geen seggenskap in die skool het nie. Omdat die opvoedingsituasie deur geweld versteur word, veroorsaak dit spanning in die skool wat weer veroorsaak dat die akademiese werk van leerlinge skade ly. Volgens Waldner (1995:4) bestaan daar by leerlinge 'n negatiewe houding teenoor eksamen skryf. Leerlinge bedink enige moontlike verskoning om nie eksamen te skryf nie.

(c) Verwaarloosing

Dit is besonder moeilik vir die skoolhoof om as gevolg van 'n gebrek aan fasiliteite affektief en fisies verwaarloosde kinders by te staan (Vergelyk 3.2.4). In swart gemeenskappe waar kinders mank gaan aan basiese behoeftes soos kos, voeding en huisvesting, leer die kind om ter wille van selfbehoud te steel en ander mense se eiendom nie te eerbiedig nie. Dit gaan dikwels met geweld gepaard. Hierdie toedrag van sake kan moontlik veroorsaak dat die verhouding tussen die skoolhoof en dié leerlinge versteur word, veral wanneer sulke kinders die skoolhoof blameer vir hulle omstandighede en die leerlinge in weerwraak geweld by die skool pleeg (Stavrou, 1994:11-13).

(d) Dwelmmiddels

Wilkinson (1991:3) sê dat baie leerlinge dwelmmiddels misbruik en dissiplinêre probleme veroorsaak. Die misbruik van dwelmmiddels gee aanleiding daartoe dat die persoon slegs op die hede fokus sonder om die gevolge van sy daad te antisipeer (Van den Aardweg, 1987:179). Volgens Neill (1976:7) gaan dwelmmisbruik en vandalisme in skole saam. Die misbruik van onwettige voorskrifdwelmmiddels het ook in Suid-Afrika toegeneem (Heunis (red.), 1989:45). Die groter gebruik van dwelmmiddels onder swart jeugdige hou dus die moontlikheid in dat dit tot 'n toename in geweld in skole kan lei. Volgens Madlala (1994) en Shangase (1994) kom daggarokery onder kinders algemeen voor. Wanneer leerlinge gewoonlik gedurende pouses dagga rook, rand hulle ander leerlinge aan, breek meubels in die klasse, is ongedisiplineerd en werp dikwels die hele skool se roetine omver.

(e) Verpolitisering van skole

Louw (1993:1) en Molefe (1990:2) sê dat wanneer skoliere as politieke wapen gebruik word, doeltreffende onderrig verlore gaan. Volgens Heese & Badenhorst (1993:53-54) is die gevolg hiervan swak bywoning van skole, verwerping van gesag en vernieling van toerusting (vandalisme).

(f) Vandalisme

Kinders se frustrasies kom dikwels tot uiting in vandalisme van skoolgeboue en in sommige gevalle word die skoolhoof fisies van die skoolgrond deur kinders weggejaag. Garson (1993:3) sê dat klipgooiery algemeen voorkom en skole soms afgebrand word.

(g) Oortoegeeflike houding

Somtyds gebeur dit dat die skoolhoof in die skool waar geweld voorkom, 'n oortoegeeflike houding teenoor die leerlinge wat hulle aan geweld skuldig maak, openbaar. Barrett (1994:7-8) en Jansen (1992:11) berig dat so 'n houding dikwels ingeslaan word wanneer die skoolhoof se lewe bedreig word of daar gedreig word om sy huis af te brand. Die skoolhoof probeer konflik en onaangenaamheid vermy deur aan al die versoeke van die leerlinge toe te gee. Van 'n pedagogiese gesagsverhouding is daar in so 'n skool nie sprake nie. Volgens Strachan (1993:2) skryf die leerlinge dikwels aan die hoof voor hoe om die skool te bestuur. Van skoolreëls is daar nie sprake nie en dikwels kom en gaan leerlinge soos hulle verkies. Onderrigtyd gaan verlore weens vroeg loop voor die skool sluit, draaiery tussen periodes, stokkiesdraai en afwesigheid van leerlinge en onderwysers (Waldner, 1995:4). Engelbrecht, Kok en Van Biljon (1986:202) sê dat die kind in so 'n skool lewensvreemd in die harde werklikheid staan. Hy bly op die genietings-

vlak. Hy leer nie om moeite en teleurstelling te hanteer nie. Hy leer nie om hom in te span om aan die eise van die werklikheid te voldoen nie. Volgens Madlala (1994) breek geweld dikwels uit wanneer die skoolhoof deur die kringinspekteur aangesê word om orde in die skool te herstel.

(h) Groepdruk

Groepdruk maak dit moeilik vir 'n kind om nie te konformeer aan norme en waardes van die groep nie (Daniels, Marshall & Ochberg (eds.), 1970:119-121). Ferreira en Mathibe (1993:5) het bevind dat portuurgroepaanvaarding 'n groot invloed op die leefwêreld van die kind uitoefen. Namate die kind ouer word, speel aanvaarding deur die portuurgroep 'n groter rol in die vorming van die kind se selfbeeld. Die portuurgroep kan egter ook 'n vernietigende invloed op die kind uitoefen. Skoolaktiwiteite vind plaas in die konteks van die portuurgroep. Groepnorme (verwagte standarde van gedrag) en waardes (gedeelde geloofsoortuigings) is nodig vir die totstandkoming van sinvolle belewinge (Dreyer & Duminy, 1986:179-181). Geweld word in sommige skole 'n manier om die druk van die lewe te hanteer en word 'n simbool van gesag. Van den Bergh (1994:72) berig dat bendes sommige skoolhoofde intimideer en dreig. Indien die skoolhoof nie aan hulle eise voldoen nie, kom geweld in die skool dikwels voor.

(i) Media

MacPortland en McDill (1977:106) postuleer dat geweld in skole 'n definitiewe patroon van geweld wat op televisie, koerante en tydskrifte uitgebeeld word, volg. Leerlinge word dus deur die media onderrig hoe om geweld te pleeg. Verder kan dit veroorsaak dat kinders geweld as normaal aanvaar.

(3) Verhouding met die ouers

Die feit dat die ouer die eerste en natuurlike opvoeder van sy kind is, is 'n oergegewe en onvervreembare saak. Al vul die skole die opvoedingstaak van die ouers aan, bly dit primêr die verantwoordelikheid van die ouers en moet hulle die lewensbeskoulige egtheid van die onderwys aan hulle kinders beskerm en bewaar. Volgens Kruger (1989:55) is skakeling, koördinasie en samewerking tussen die gesin en die skool 'n noodsaaklikheid ten einde duidelikheid oor die opvoedingsdoel waarop die huis en die skool afstuur, te verkry. Gabela (1983:105) sê dat ouerbetrokkenheid besondere kennis, insig en bereidwilligheid van sowel beide die ouers as die onderwysbestuurder verg. Dit is veral op die plaaslike vlak van onderwysbestuur waar die skoolhoof 'n belangrike rol speel om te verseker dat ouerbetrokkenheid kan realiseer en wel in 'n gees van onderlinge welwillendheid (Seepe, 1993:6). Kruger (1989:60) en Van Schalkwyk (1988:60) sê dat in die verhouding tussen die skool en die gesin is opvoedende onderwys die sentrale saak. Samewerking tussen die skool en die gesin is dus noodsaaklik om geweld in skole te hanteer.

In swart skole is ouerbetrokkenheid in die verlede doelbewus uit die skole geweier omdat die onderwysdepartement en skoolhoofde ouerbetrokkenheid as inmenging in die skoolsake vertolk het (Badenhorst, 1993:10). Volgens Shangase (1994) word ouers dikwels slegs deur skoolhoofde ontbied wanneer daar probleme by die skool is. Daar het dus voor die insidente van geweld nie 'n toereikende vertrouensverhouding tussen die skoolhoof en die ouergemeenskap bestaan nie. Madlala (1994) sê egter dat die ouergemeenskap bereid is om betrokke te raak om geweld in skole te vermy. Kruger (1989:55) wys daarop dat die skoolhoof die verantwoordelikheid het om toe te sien dat ouerbetrokkenheid versterk word.

(3) Verhouding met die ouers

Die feit dat die ouer die eerste en natuurlike opvoeder van sy kind is, is 'n oorgegeewe en onvervreembare saak. Al vul die skole die opvoedingstaak van die ouers aan, bly dit primêr die verantwoordelikheid van die ouers en moet hulle die lewensbeskoulige egtheid van die onderwys aan hulle kinders beskerm en bewaar. Volgens Kruger (1989:55) is skakeling, koördinasie en samewerking tussen die gesin en die skool 'n noodsaaklikheid ten einde duidelikheid oor die opvoedingsdoel waarop die huis en die skool afstuur, te verkry. Gabela (1983:105) sê dat ouerbetrokkenheid besondere kennis, insig en bereidwilligheid van sowel beide die ouers as die onderwysbestuurder verg. Dit is veral op die plaaslike vlak van onderwysbestuur waar die skoolhoof 'n belangrike rol speel om te verseker dat ouerbetrokkenheid kan realiseer en wel in 'n gees van onderlinge welwillendheid (Seepe, 1993:6). Kruger (1989:60) en Van Schalkwyk (1988:60) sê dat in die verhouding tussen die skool en die gesin is opvoedende onderwys die sentrale saak. Samewerking tussen die skool en die gesin is dus noodsaaklik om geweld in skole te hanteer.

In swart skole is ouerbetrokkenheid in die verlede doelbewus uit die skole geweier omdat die onderwysdepartement en skoolhoofde ouerbetrokkenheid as inmenging in die schoolsake vertolk het (Badenhorst, 1993:10). Volgens Shangase (1994) word ouers dikwels slegs deur skoolhoofde ontbied wanneer daar probleme by die skool is. Daar het dus voor die insidente van geweld nie 'n toereikende vertrouensverhouding tussen die skoolhoof en die ouergemeenskap bestaan nie. Madlala (1994) sê egter dat die ouergemeenskap bereid is om betrokke te raak om geweld in skole te vermy. Kruger (1989:55) wys daarop dat die skoolhoof die verantwoordelikheid het om toe te sien dat ouerbetrokkenheid versterk word.

(4) Verhouding met inspekteurs en onderwysdepartement

Die skoolhoof staan in 'n onderhorige gesagsverhouding tot sowel die kringinspekteur as die onderwysdepartement. Die kringinspekteur neem namens die onderwysdepartement in tye van krisis in ooreenstemming met departementele reëls en regulasies besluite (Van Schalkwyk, 1988:56-74). Die skoolhoof word deur die onderwysdepartement aangestel en moet te alle tye die vertroue wat die departement in hom stel waardig wees. Die skoolhoof is verantwoordelik om die skool waar hy aangestel is se vlot funksionering te organiseer en beskik oor regte en verpligtinge. Die skoolhoof is die skakel tussen die opvoedkundige inrigting (die skool) en die ouergemeenskap en is verantwoordelik aan die onderwysdepartement (Theron & Bothma, 1988:14).

Sedert die Soweto-onluste in 1976 het die swart gemeenskap geleidelik meer politieke regte gekry en het dit die eise wat die gemeenskap aan die skool stel, verander. Dit het 'n nog groter las op die skoolhoof geplaas en meegebring dat hy bevoeg moes wees om benewens sy tradisionele pligte ook bevoeg moet wees om samelewingsprobleme uit te sorteer (Theron & Bothma, 1988:13).

Davids (1991:7) wys daarop dat die kringinspekteur en die onderwysdepartement dikwels geen leiding aan die skoolhoof kan gee oor hoe om geweld te voorkom nie omdat daar nie formele beleidsinstruksies vir geweldsituasies bestaan nie. Mthembu (1993:4) is van mening dat skoolhoofde in baie gevalle verantwoordelik gehou word vir omstandighede waaroor hulle geen beheer gehad het nie. Hierdie toedrag van sake veroorsaak dat die verhouding tussen die skoolhoof en die onderwysdepartement versteur is.

(5) Verhouding met onderwysersverenigings

In Augustus, 1993, skaars twee maande voor die eindeksamen vir matrikulante, het die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie (SADOU) besluit om te staak, hoofsaaklik as gevolg van die regering se weiering om aan verhoogde salariseise toe te gee, asook oor die rasionaliseringsprogram van onderwysers in die Raad van Verteenwoordigers (Gibson, 1994:2). Onderwysers gee oor die algemeen die indruk dat hulle nie aan hulle beroep toegewyd is nie. Dit wil voorkom asof vakunies die toevlugsoord geword het vir sommige onderwysers wat nie die mas kan opkom nie (Waldner, 1995:4). Molefe (1993:2) wys daarop dat skoolhoofde nie hulp en leiding om geweld in hulle skole te vermy van onderwysersverenigings ontvang nie. Skoolhoofde opper die beswaar dat onderwysersverenigings die onderrig-leer situasie in skole ontwrig deur aan te dring dat lede (onderwysers) aan optogte deelneem, weier om klas te gee en om nie die belange van die leerlinge op die hart te dra nie.

4.3.3 Verhouding met dinge/idees

Vrey (1984:26) konstateer dat die mens hom voortdurend in aanraking met dinge uit die natuur of kultuur bevind. Die mens moet hom ten opsigte van dinge uit die natuur oriënteer; hy moet dit leer ken en betekenis daaraan gee. Die werklikheid word, figuurlik gesproke, ervaar deur 'n filter van konsepte wat vir die mens psigologies betekenisvol moet wees. Die mens bevind hom voortdurend in aanraking met dinge en idees uit sy omgewing. Om hom ten opsigte daarvan te oriënteer, moet die mens die dinge leer ken deur sinvolle betekenis daaraan te gee. Dit is alleenlik moontlik deur verhoudingstigting met die dinge en idees. Ook in dié verhoudingstigting is 'n duidelike polarisasie-effek sigbaar. Omdat die mens altyd as totaliteit by die betekenisgewinghandeling betrokke is, word die toeken van betekenis deur sowel die affektiewe (gevoelsmatige), konatiewe (wilsmatige) as ander

persoonlike eienskappe beïnvloed. Van den Aardweg (1987:193) sê dat die verhouding met dinge en idees primêr 'n kognitiewe relasie is. Dit gaan primêr om die betekenis wat aan die dinge of konsepte toegeken word.

As nou in ag geneem word dat tydens geweld sommige skoolgeboue afgebrand of verniel word, is dit duidelik dat die skoolhoof nie 'n positiewe relasie met sy dinge in sy fisies omringende wêreld kan stig nie (Ramorabi, 1993:4). Tans is die swart jeug sterk verpolitiseer. As gevolg van ontevredenheid met hulle minderwaardige onderwys het hulle ongeduldig geraak met volwassenes wat oënskynlik onwillig of onbevoeg is om sosiale en ander ongelykhede uit die weg te ruim. Die opvoedingsituasie word verder oorstroom deur skadelike en belemmerende samelewingsinvloede soos egskeidings, enkelouersituasies, gebrekkige gesinskommunikasie, kindermishandeling en opvoedingsverwaarloosing (Urbani, 1994:73). Die skoolhoof moet vir homself uitsluitel gee rakende bovermelde ten einde geweld toereikend in sy skool te voorkom.

4.3.4 Verhouding met God

Uit 'n Christelike- en Protestantse-perspektief gesien, is die verhouding tot God die basisverhouding in die lewe van die Christen (Paulsen, 1985:1). Volgens Ferreira (red.) (1992:68) rig en stuur die verhouding met God die mens in sy bestaan, en verskaf aan hom 'n verwysingsraamwerk waarbinne hy sy lewe kan rig. Deur die daadwerklike voorlewing, steun en begeleiding van die ouers en die swart skoolhoof en waarneem, nadoen en meedoen deur die kind, kan tot ware geloof in die verhouding met God oorgegaan word en kan geweld in skole uitgeskakel word.

Die volgende eienskappe van die Christen-skoolhoof behoort te dien as verwysingsraamwerk om geweld in skole suksesvol aan te spreek (Hoffman, 1985:1-2; Paulsen, 1985:4-6):

- * Kenmerkend van die Christenonderwysleier is dat Christus die Oppergesag van sy hele lewe en strewe is. Sy hele persoonlikheid is daarop ingestel om sy beroep so te beoefen dat dit duidelik is dat dit 'n liefdesdiens is wat tot eer van God en die Christelike heil van die kind en die gemeenskap strek - 'n godgegewe roeping.
- * Hy vertoon 'n positiewe selfbeeld wat gewortel is in sy geloof en in vertroue in homself en die kind as beelddraers van God. Hy glo dat hy 'n betekenisvolle bydrae tot die ontwikkeling van die kind se beskawingsmondigheid kan maak en respekteer deurgaans die menswaardigheid van homself, sy personeel en leerlinge as individuele beelddraers en geroepenes van die Skepper.
- * Hy is besiel met opregte naasteliefde vir die kind, vir die normatiewe en vir sy opvoedingstaak wat hy te alle tye eerlik en getrou uitvoer.
- * Hy is innerlik gedissiplineerd en handhaaf gesag met deernis en regverdigheid. Hy laat nie toe dat emosies die oorhand oor sy besluitneming kry nie. By die toediening van tug is hy regverdig, billik en onpartydig asook konsekwent.
- * Hy beskik oor 'n sterk, rustige en ewewigtige persoonlikheid en boesem vertroue in deur standvastigheid en koersgerigte leiding. In sy omgang met sy medemens is hy innemend, belangstellend en onbaatsugtig.

- * Sy belangstelling is eg en innig en eiebelang speel nie 'n rol nie. Sy persoonlikheid dien as normvoorbeeld omdat dit die uitkoms is van die sinvolle verwerkliking en uitlewing van Christelike norme. Sy lewensbeskouing is ook sy lewenshouding.
- * Op grond van sy religieusgerigte, normatief-ontslote en geïntegreerde persoonlikheid is hy uitmuntend toegerus met eienskappe, kennis en vaardighede om met besieling, vertroue en ondernemingsgees tot alle terreine van die lewe toe te tree, om so vormend daarop in te werk dat hy sy kultuurtaak, veral ten opsigte van opvoedende onderwys, doeltreffend kan uitvoer. Hy beywer hom dan ook steeds vir heilsame vernuwing en hervorming waar nodig.
- * Sy prinsipiële onderlegdheid en toerusting stel hom in staat om in elke situasie doelbewus, in die lig van geldende norme, tussen reg en verkeerd te onderskei. Hy beskik oor die begeerte, vermoë en vaardigheid om onafhanklik die goeie te kies, sy keuses uit te leef en gemotiveerd oor te dra.
- * Hy oefen selfbeheersing uit en laat hom deur normatiewe maatstawwe lei. Gevolglik is hy wellewend, blymoedig en dinamies in sy daaglikse optrede.
- * Hy openbaar 'n groot mate van deursettingsvermoë en volharding. Hy kan die kuns om te luister beoefen, en kan beslis, maar buigsaam reageer.
- * Uit die aard van sy werk toon hy 'n mate van ekstroversie sodat hy op sosiale vlak maklik kan kommunikeer, goeie

verhoudings kan stig, maar met die nodige afstand wat sy gesagsposisie vereis. Takt en begrip kenmerk sy optrede. Hy kan op alle vlakke goeie menseverhoudings handhaaf.

- * Omdat sy persoonlikheid die slypsteen van ander mense se persoonlikhede (leerkragte, leerlinge, ouers en die gemeenskap) is, kan hy sy taak met toegewyde professionaliteit aanvaar.

Uit bovermelde blyk dit dat die Christen-skoolhoof in 'n radikale, totalitêre en integrale verhouding tot sy Skepper staan. Die mens se diepste wese kan slegs geken word vanuit sy verhouding tot God. Die mens is 'n geskape wese en volkome afhanklik van God. Van der Walt, Dekker & Van der Walt (1983:143) sê dat die mens sy bestemming bereik het wanneer hy die opdragte van God soos vergestalt in die Bybel, beantwoord. Die Christen-skoolhoof staan onder die Bybelse verpligting om ten spyte van geweld in sy skool, sy rol en taak in die gees van liefde vir God en liefde vir die medemens uit te voer.

4.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die invloed van geweld op die leefwêreld van die skoolhoof bespreek. Die skoolhoof se betekenisgewing, betrokkenheid, beleving en die vorming van 'n selfkonsep asook sy verhoudinge met homself, met ander, met dinge/idees en met God word deur die voorkoms van geweld in sy skool versteur. Die skoolhoof word deur die voorkoms van geweld fisies en psigies in so 'n mate deur geweld in sy skool versteur dat hy nie probleemsituasies toereikend kan hanteer nie. Sy gesag in die skool word tydens geweld ondermyn en hy het 'n lae selfbeeld. Die skoolhoof se verhouding met die personeel word tydens geweld versteur en hy kan nie altyd op onderwysers staatmaak om geweldsituasies te hanteer nie. Die

leerlinge in skole waar geweld voorkom, is ongedissiplineerd, vorm drukgroepe en weier om die skoolhoof se gesag te aanvaar. Die skoolhoof se verhouding met die kringinspekteur en die onderwysdepartement word versteur omdat hulle die skoolhoof kritiseer oor die manier waarop hy geweld hanteer het. Hulp van onderwysersverenigings en ouerbetrokkenheid is noodsaaklik om geweld in skole te voorkom. Die skoolhoof se verhouding met God rig en stuur sy bestaan en verskaf aan hom 'n verwysingsraamwerk waarvolgens hy geweld in sy skool kan uitskakel.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp uiteengesit.

		Bladsy
5.6	VERWERKING VAN DIE DATA	115
5.6.1	Frekwensietabelle	115
5.6.2	Kruistabelle en Chi-kwadrate	116
5.6.3	Aanwending van data	117
5.7	LEEMTES IN DIE ONDERSOEK	121
5.8	SAMEVATTING	122

HOOFSTUK 5

DIE NAVORSINGSONTWERP

5.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstukke is vanuit beskikbare relevante literatuur 'n oorsig van geweld in swart onderwys in Suid-Afrika gegee. Die invloed van geweld op die rol en taak asook op die skoolhoof se leefwêreld is bespreek. Aan die hand van die literatuur is tot die gevolgtrekking gekom dat die skoolhoof in skole waar geweld voorkom, nie sy rol en taak toereikend kan uitvoer nie. Sy verhoudingstigting met die personeel, leerlinge, onderwysersverenigings en die onderwysdepartement word ook as gevolg van geweld in sy skool versteur.

Met behulp van 'n beskrywende, nomotetiese studie sal gepoog word om skoolhoofde in die Umbumbulu skoordistrik waar geweld voorgekom het se verhoudings met hulleself, ander, dinge/idees en met God vas te stel.

5.2 VOORBEREIDING VIR DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

5.2.1 Toestemming

Ten aanvang is 'n brief aan die Sekretaris van die Departement van Onderwys en Kultuur (KwaZulu) te Ulundi gerig. In hierdie brief is toestemming gevra om navorsing in die Umbumbulu skoordistrik te doen (Bylae 1). Saam met hierdie brief is 'n vraelys gestuur wat tydens die navorsing deur geselekteerde skoolhoofde in die Umbumbulu skoordistrik beantwoord moes word. Skriftelike toestemming is van die Sekretaris

ontvang (Bylae 2). Vervolgens het navorser per hand 'n brief na die Kringinspekteur van die Umbumbulu skooldistrik geneem om sy toestemming te verkry (Bylae 3). Nadat die vraelys met die Kringinspekteur bespreek is, het hy sy goedkeuring gegee. Die Kringinspekteur het 'n begeleidingsbrief aan die geselekteerde skoolhoofde geskryf (Bylae 4).

5.2.2 Keuse van respondente

(1) Voorondersoek

Vyf skoolhoofde van primêre skole en vyf skoolhoofde van sekondêre skole is versoek om die vraelys in te vul (Bylae 5). Hierdie hoofde is as respondente vir die voorondersoek gekies omdat navorser kennis gedra het dat geweld by hulle skole plaasgevind het. Die tien skoolhoofde wat aan die voorondersoek deelgeneem het, is nie by die finale ondersoek betrek nie.

(2) Finale ondersoek

Vir die finale ondersoek is eenhonderd skoolhoofde van skole in die Umbumbulu skooldistrik deur die metode van ewekansige steekproefneming sonder terugplasing as respondente gekies. Die name van al die skole in die Umbumbulu skooldistrik is op dieselfde grootte papier geskryf, in 'n kartondoos gegooi en goed geskud. Die skole wat getrek is, is nie weer terug in die kartondoos geplaas nie om te verhoed dat dieselfde skool tweekeer getrek word. Die eerste honderd skole wat getrek is, se skoolhoofde is as respondente gekies (Bylae 6).

5.3 DIE MEETINSTRUMENT

5.3.1 Die vraelys as meetinstrument

'n Selfontwerpte, gestruktureerde vraelys is as hoof navorsingsinstrument gebruik. Die vraelys is as meetinstrument vir die ondersoek gekies om sodoende inligting te verkry wat nie geredelik op ander wyses bekombaar is nie. Die vraelys is 'n eenvoudige en objektiewe meetinstrument waarmee belangrike inligting bekom kan word (De Wet, Monteith, Steyn & Venter, 1981:131). Die vraelys word deur Plug *et al.* (1991:391) gedefinieer as 'n reeks vrae wat 'n enkele onderwerp of 'n paar verwante onderwerpe dek, en deur toetsing of proefpersone beantwoord word. Volgens Norval (1984:46) kan die vraelys gebruik word om inligting wat van respondente verkry is om te skakel in data. Hierdie benadering maak dit moontlik om kennis, inligting, waardes, voorkeure, houdings, opvattinge en sienswyses aangaande 'n persoon te meet.

5.3.2 Konstruksie en inhoud van vraelyste

Die vraelys is in samewerking met die navorser se promotor en 'n vraelys-groep bestaande uit ses doktorsale studente opgestel. Die doel met die vraelys asook die algemene aanwysings vir die voltooiing daarvan is in die begeleidende brief uiteengesit (Bylae 7).

Vir die doeltreffende voltooiing en verwerking van die vraelyste is die vrae as volg gegroepeer (Bylae 8):

- * Afdeling A bevat nege vrae en is opgestel met die doel om persoonlike inligting van die skoolhoof asook algemene inligting rakende die skool te verkry. Die afdeling bevat ongestruktureerde en gestruktureerde vrae.

- * Afdeling B van die vraelys bestaan uit dertig gestruktureerde vrae ter verkryging van inligting rakende die invloed van geweld op die skoolhoof se belewing van sy verhouding met homself, ander, dinge/idees en met God.

Daar is aan die einde van die vraelys spasie gelaat indien skoolhoofde verdere kommentaar wou lewer.

Elkeen van bovermelde afdelings bevat aanwysings vir die voltooiing van die vrae in die spesifieke afdeling. Om aan die skoolhoofde die geleentheid te gee om keuses te maak, is in Afdeling B van die vraelys gebruik gemaak van 'n driepunt-beoordelingskaal. Hoofde moes hulle belewing van die invloed van geweld in hulle skole weergee deur enige van die syfers 1, 2, of 3 te gebruik:

- Die syfer 1 verteenwoordig "stem saam";
- Die syfer 2 verteenwoordig "stem nie saam nie";
- Die syfer 3 verteenwoordig "onseker".

Daar is veral gepoog om die vrae so te verwoord dat sommige positiewe en ander negatiewe response kon ontlok. Sodoende word die moontlike verwagting van net positiewe of net negatiewe antwoorde by die respondente tot 'n groot mate uitgeskakel.

5.3.3 Voordele en nadele van die vraelys

(1) Voordele

Volgens Mahlangu (1987:84-85) en Norval (1984:60) is onder meer die volgende voordele aan die vraelys verbonde:

- * Deur middel van die vraelys kan 'n wye onderwerpveld binne 'n kort tydsbestek en teen 'n lae koste gedek word.
- * 'n Vraelys kan op 'n baie groter groep respondente toegepas word as wat byvoorbeeld met onderhoude die geval is.
- * Die vraelys kan as 'n redelike betroubare plaasvervanger gebruik word waar die persoonlike onderhoud nie moontlik is nie.
- * Omdat response van 'n groot groep respondente verkry kan word, word die geldigheid van die data wat deur middel van vraelyste bekom word, baie verhoog.
- * Die respondente het meer tyd om rustig en meer ontspanne oor elke vraag na te dink omdat die vraesteller nie teenwoordig is nie.
- * Dit is relatief maklik om 'n vraelys te ontwerp nadat die riglyne bestudeer is.
- * Die afneem, nasien, verwerking van data en interpretasie kan sonder spesiale opleiding daarvoor gedoen word.
- * Data wat uit vraelyste verkry is, kan met mekaar vergelyk word.
- * Deur vraelyste kan inligting bekom word wat op enige ander wyse moeilik bekombaar is. Dit maak empiriese ondersoeke op opvoedkundige terreine moontlik en stel data beskikbaar wat andersins vir die wetenskap verlore sou gaan.

- * Deur die gebruik van vraelyste in ondersoeke kan 'n groter objektiwiteit verkry word rakende onder meer die volgende:
 - Die vraesteller se subjektiwiteit, wat in 'n groot mate uitgeskakel word.
 - Die vraelyste word volgens eenvormige en gespesifiseerde instruksies toegepas.
 - Die response word op 'n uniforme wyse, byvoorbeeld 'n rekenaarprogram, nagesien en vertolk.
 - Die norme van interpretasie van response berus op wetenskaplike geselekteerde populasiestreekproewe.

Volgens Vos (1994:153-154); en Van der Merwe (1994: 239-240) het vraelyste wat persoonlik deur die vraesteller aangewend word, die volgende bykomstige voordele:

- * Vraesteller en respondent kan persoonlik ontmoet.
- * Vraesteller kan vrae verduidelik.
- * 'n Groter aantal voltooide vraelyste as per pos word terugontvang.

(2) Nadele

Vraelyste hou ook sekere nadele in (Mouton & Marais, 1985:91; Ary, Jacobs & Razavieh, 1985:344):

- * Omdat die ontwerp en samestelling van die vraelys so maklik lyk, word dit dikwels deur leke op 'n ondeurdagte wyse aangewend.
- * Dit gebeur baie keer dat nie al die vraelyste voltooid terugontvang word nie en die geldigheid van die vraelys word daardeur ingeboet.
- * Respondente kan vraelyste op 'n traak-my-nie-agtige wyse invul omdat nie almal altyd gemotiveerd is om die vrae na die beste van hulle vermoë en op 'n eerlike wyse te beantwoord nie. Dit kan die betroubaarheid en geldigheid van die resultaat beïnvloed.
- * Mense wat in sodanige beroepe is wat dikwels vraelyste moet voltooi, ontwikkel soms 'n antipatie daarteen. Hulle voel hulle word onnodig lastig geval en daar word te veel inbreuk op hulle private tyd gemaak.
- * Instruksies en/of die vrae is soms onduidelik en/of dubbelsinnig sodat die hele vraelys of die vrae verkeerd vertolk word. Die geldigheid van die vraelys kan daardeur geaffekteer word.
- * Die vraelys handel soms oor onderwerpe of sluit items in wat vir die respondent sensitief is of waarin hulle geensins belangstel nie. Op sodanige vrae kan nie suiwer objektief gereageer word nie.

- * Persone van 'n laer intellektuele peil of uit die laer sosio-ekonomiese klas, beantwoord nie graag vraelyste nie. As hulle dit wél doen, bring hulle onvermoë tot insiggewende en diepsinnige denke mee dat die vraelys ook sodanig benader word en gevolglik nie op 'n hoë geldigheid kan aanspraak maak nie.
- * Soms is vraelyste te lank en word dit nie voltooi nie of sommer afgejaag.
- * In die gevalle waar vraelyste nie deur die vraesteller persoonlik versprei word nie, byvoorbeeld per pos, is daar geen beheer oor wie die vraelys voltooi nie. Dit kan 'n vraagteken plaas oor die betroubaarheid van die resultate.
- * Soms maak die moontlikhede in die kontinuum nie voorsiening vir die respondent se antwoord nie. Indien wel met 'n stelling saamgestem kon word, sou dit met sekere voorwaardes of voorbehoude wees.
- * Interpretasie van vrae kan ook 'n probleem wees. Respondente kan verskillende betekenisse heg aan sekere woorde, uitdrukkings of segswyses. Hierdeur kan betroubaarheid en geldigheid ingeboet word.

5.3.4

Vereistes van die vraelys

'n Goeie vraelys behoort onder andere aan die volgende vereistes te voldoen (Ary, Jacobs & Razavieh, 1985:346; Bell, 1988:61; Best, 1981:176; Mouton & Marais, 1985:79):

- * Vrae moet so eenvoudig en duidelik as moontlik gestel word.
- * Dit moet so kort as moontlik wees.
- * Vrae moet nie uniforme en stereotipe response uitlok nie.
- * Vrae moet nie hipoteties van aard wees nie.
- * Vrae moet nie dubbelsinnig wees nie.

(1) Betroubaarheid van vraelyste

Die betroubaarheid van 'n meetinstrument verwys na die mate waarmee veranderlike faktore die meting met die instrument kan beïnvloed, met ander woorde, dit verwys na die mate van konsekwentheid en/of akkuraatheid waarmee 'n meetinstrument meet (De Wet et al., 1981:131). Kotzé (1992:261) sê dat hoe hoër die betroubaarheid van die meetinstrument, hoe kleiner is die invloed van die veranderlike faktore en omgekeerd.

Plug et al. (1991:131) definieer betroubaarheid van 'n meetinstrument as die eienskap wat dit moontlik maak om soortgelyke resultate te verkry as die metings op identiese wyse herhaal sou word; anders gestel, die mate van afwesigheid van ewekansige foute of foutvariansie (Vos, 1994:156).

Wanneer van vraelyste as ondersoekmetode gebruik gemaak word, bestaan daar geen vaste maatstaf, soos byvoorbeeld die "hertoetsmetode", om die betroubaarheid van die vraelyste te bepaal nie, aldus Van den Aardweg & Van den Aardweg (1988:194). Daar kan dus moeilik vasgestel word in watter mate die respondente die vraelyste met die nodige erns bejeën het.

Navorsers is egter van mening dat die vraelyste in hierdie ondersoek deur die meerderheid respondente met die nodige erns bejeën is omdat die skoolhoofde dit vrywillig voltooi het. Eerlike antwoorde is moontlik gemaak deur die anonimiteit van die respondente. By die kontrolering van die vraelyste het dit geblyk dat die respondente die vraelyste met die nodige sorg voltooi het.

(2) Geldigheid van vraelyste

Die geldigheid van 'n meetinstrument verwys na die mate waarin dit aan sy doel beantwoord. Landman (red.) (1980:110) sê daar moet vasgestel word of 'n vraelys dit doen waarvoor dit ontwerp is. Sal dit werklik aan die lig bring wat dit bedoel is om aan die lig te bring? Smit (1983:46) wys daarop dat daar nie na hoë of lae geldigheid van 'n meetinstrument verwys kan word nie, maar dat 'n bepaalde meetinstrument 'n hoë of lae geldigheid het vir die bepaalde doel waarvoor dit aangewend word. Ten opsigte van 'n vraelys kan daar onderskei word tussen inhoudsgeldigheid, konstruktiegeldigheid en kriteriumverwante geldigheid.

(a) Inhoudsgeldigheid

Volgens Smit (1983:48) is inhoudsgeldigheid 'n nie-statiese geldigheid wat betrekking het op die inhoudelike van die vraelys. Inhoudsgeldigheid is dus 'n vorm van geldigheid wat bepaal word deur vas te stel of die inhoud wat deur die vrae gedek word, 'n verteenwoordigende steekproef vorm van dit wat die vraelys bedoel om te meet. Mulder (1981:219) sê dat hierdie soort geldigheid nie statisties bepaal word nie, maar op die mening van bevoegde persone berus. Navorsers het die vraelys item-vir-item eers met sy promotor en daarna met 'n groep doktorsale studente van die Umlazi Kampus van die Universiteit van Zoeloeland nagegaan. Daar is besluit of die afsonderlike vrae 'n bydrae tot die doelstelling van die vraelys lewer, of vrae nie net weer

meet wat 'n ander vraag reeds gemeet het nie en of daar nie te veel (of te min) vrae oor 'n bepaalde aspek voorgekom het nie. Na die bespreking van die vraelys met die bovermelde vraelyspaneel is vrae wat onduidelik was, herformuleer en sekere vrae is weggelaat sodat 'n meer gebalanseerde vraelys die gevolg was.

(b) Konstrugeldigheid

Die probleem van konstrugeldigheid is waarskynlik een van die moeilikste probleme in die metodologie van die geesteswetenskappe (Mouton & Marais, 1985:68). Die geesteswetenskappe word gekenmerk deur die voorkoms van hoogs teoretiese konsepte of konstrukte: konstrukte wat hulle oorsprong in wetenskaplike teorieë het en nie induktief uit die waarneming van menslike gedrag geïnfereer is nie. Alhoewel dit gebruiklik geword het om meerdere items per konstruk in vraelyste te gebruik, is dit ook waar dat baie houdingsmetings nog slegs enkele items gebruik om 'n respondent se houding oor 'n bepaalde saak te meet. Wanneer daar slegs van een indikator van 'n konstruk gebruik gemaak word, is daar geen manier om die konstrugeldigheid op 'n kwantitatiewe wyse te bepaal nie (Mouton & Marais, 1985:69). Wanneer aanvaar word dat elke item van 'n toets 'n bepaalde eienskap meet, kan deur faktorontleding vasgestel word watter gemeenskaplike faktore na vore tree en hoe groot die ladings van die verskillende items op elk van hierdie faktore is (Mulder, 1981:218-219).

In hierdie ondersoek is die konstrukte wat gemeet word die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met homself, ander, dinge/idees en met God. Die vrae in die vraelys wat die verskillende verhoudinge meet, is die indikatore (Vergelyk 5.6.3). Daar word verwag dat die korrelasies tussen die vrae wat een verhouding meet, hoog sal wees en dat daar 'n baie lae of geen korrelasie tussen vrae wat 'n ander verhouding meet, sal wees nie.

Indien hierdie patroon van korrelasies verkry word, suggereer dit dat daar 'n gemeenskaplike faktor onderliggend aan vrae wat een verhouding meet, is. Mouton & Marais (1985:69) sê dat die tegniek van faktoranalise slegs sodanige faktore op grond van die korrelasiepatrone tussen die indikatore identifiseer. Die navorser moet nog steeds die faktore in verband bring met die konstrakte. Hierdie in verband bring is dus 'n duidelike interpretatiewe stap en is oop vir meerdere interpretasies.

(c) Kriteriumgeldigheid

Empiriese- of kriteriumverwante geldigheid verwys na die geldigheid van 'n vraelys wat empiries bepaal word deur vrae te korreleer met 'n onafhanklike kriterium (Plug *et al.* 1991:117,194). Volgens Mulder (1981:218) is die probleem wat die navorser dikwels ondervind, die beskikbaarheid van 'n kriterium. Die kriteriumgeldigheid van die vraelys in hierdie ondersoek kon nie bepaal word nie omdat daar nie 'n reeds gestandaardiseerde vraelys vir die meting van die invloed van geweld op die skoolhoof se verhoudingstigtinge wat as kriterium kon dien, bestaan nie.

5.4 VOORONDERSOEK

Deur middel van 'n loodsstudie is die vraelys vir 'n voorondersoek aan tien skoolhoofde voorgelê met die oog daarop om moontlike tekortkominge te identifiseer en reg te stel en die tyd wat dit neem om die vraelys te voltooi, vas te stel (Vergelyk 5.2.2(1)).

Navorser het persoonlik die skoolhoofde by hulle skole besoek en hulle versoek om die vraelys in sy teenwoordigheid in te vul. Vrae wat nie duidelik was nie, is gemerk en ná die voltooiing van die vraelys is aanbevelings en kritiek teen die vraelys aangehoor. Waar vrae nie duidelik verstaan is nie, is dit herformuleer.

5.5 VERSPREIDING EN AFNEEM VAN VRAELYTE

Navorser het telefonies met sommige skoolhoofde geskakel om afsprake te maak om die vraelyste af te lewer. Omdat sommige skole nie oor telefone beskik nie en somtyds nie maklik bereikbaar is nie, is verseëelde vraelyste aan dié skoolhoofde by die Umbumbulu kringkantoor gelaat. Tydens besoeke van dié hoofde aan die kringkantoor is die vraelyste aan hulle oorhandig.

Verseëelde, voltooide vraelyste is weer by die kringkantoor deur sommige hoofde gelaat terwyl navorser waar moontlik die ander skoolhoofde persoonlik besoek het om die vraelyste af te haal. 'n Paar skoolhoofde het verkies om die ingevulde vraelyste per pos aan te stuur. Al die uitgestuurde vraelyste is van gefrankeerde koeverte voorsien om die skoolhoofde die keuse te bied om dit te pos. Die vraelyste is gedurende 1994 versprei en terugontvang.

5.6 VERWERKING VAN DIE DATA

Ten einde die korrektheid van die gegewens te verseker, is die kodering en die rekenaarverwerking van die gekodeerde data deur die Departement Statistiek aan die Universiteit van Natal gedoen.

Die SAS-rekenaarprogram is gebruik ten einde die data te verwerk tot frekwensietabelle, Chi = kwadrate (X^2), P-waardes en grafieke.

5.6.1 Frekwensietabelle

Volgens De Wet *et al.* (1981:135) en Van den Aardweg & Van den Aardweg (1988:65) is 'n frekwensietabel 'n duidelike voorstelling van die gegroepeerde en verwerkte data wat statistiese analise makliker maak.

Uit frekwensietabelle kan onder meer die volgende inligting verkry word:

- * **Waardes**, wat dui op die tellings soos dit op die voltooide vraelyste van die respondente verskyn.
- * **Persentasies**, wat 'n weergawe van die totale aantal responde op 'n spesifieke vraag is, uitgedruk as 'n persentasie van die totale aantal respondente.
- * **Frekwensie**, wat 'n weergawe is van die aantal kere wat 'n bepaalde waarde deur die respondente weergegee is.
- * **Gemiddeldes** word verkry wanneer die totaal van die tellings deur die aantal tellings gedeel word.

5.6.2 Kruistabelle en Chi-kwadrate

Met behulp van die Chi-kwadraat tegniek word daar gepoog om die verband tussen veranderlikes te ontdek en te verklaar. Vir die doel van hierdie studie is die gekose onafhanklike veranderlikes telkens gekruistabelleer met die vrae wat as afhanklike veranderlikes geïdentifiseer is.

Die beduidendheid in die verband tussen die onafhanklike veranderlikes word aangedui deur die P-waarde (waarskynlikheidswaarde). Indien $p < 0,05$ is, bestaan daar 'n beduidende verband tussen die betrokke veranderlikes op die 95% betroubaarheidspeil. In dié geval word die nulhipotese verwerp. Die verband tussen die betrokke veranderlikes is hoogsbeduidend wanneer $p < 0,01$ op die 99% betroubaarheidspeil is. Die nulhipotese word dus verwerp. Wanneer $p > 0,05$ is, word die nulhipotese aanvaar, wat daarop dui dat daar nie 'n beduidende verband tussen die betrokke veranderlikes is nie.

Die rapportering van die Chi-kwadraat berekening word aan die hand van die volgende voorbeeld gedoen:

$$X^2 (2) = 17,269 \text{ en } p = 0,140 \dots p > 0,05$$

Dit beteken dat die Chi-kwadraat berekening met twee grade van vryheid 'n waarde van 17,269 lewer en p-waarde is groter as 0,05. Die nulhipotese sal dus aanvaar word.

5.6.3 Aanwending van data

Van die honderd vraelyste wat aan skoolhoofde uitgegee is, is negentig terugontvang. Tien skoolhoofde wat wel die vraelyste voltooi het, het geen geweld in hulle skole ervaar nie. Dié voltooide vraelyste is nie vir ontleding gebruik nie. By tagtig van die negentig skole het geweld voorgekom. Tagtig persent van die voltooide vraelyste was dus vir ontleding geskik (Vergelyk 6.2.1). Landman (red.) (1980:112) en Ary, Jacobs & Ashgar (1985:175) poneer dat die navorser moet poog om minstens 70% - 80% terugvoer van vraelyste te verkry. Die gevolgtrekkings en afleidings wat in hierdie navorsing gemaak word, kan dus as geldig beskou word, maar slegs ten opsigte van die skole in Umbumbulu skooldistrik wat aan die ondersoek deelgeneem het en waar geweld voorgekom het.

Vir die verwerking van die statistiese data, in ooreenstemming met die doelstellings van die ondersoek, is sekere vrae in afdeling B van die vraelys gegroepeer om dimensies van die skoolhoof se beleefde verhoudings in skole waar geweld voorkom, te toets. Vervolgens word 'n uiteensetting van die groepering van die betrokke vrae in die vraelys gegee.

Afdeling A was die algemene vrae. Die doel was om relevante persoonlike gegewens van skoolhoofde asook algemene inligting rakende hulle skool te

bekom. Die response op hierdie vrae is as onafhanklike veranderlikes aangewend.

Vrae wat die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met homself toets, is:

- * Vraag 2.10: Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om probleemsituasies te hanteer.
- * Vraag 2.11: My organisatoriese vermoëns word deur geweld by my skool geaffekteer.
- * Vraag 2.12: My gesag word deur geweld by my skool beïnvloed.
- * Vraag 2.13: Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om opvoedkundige doelwitte vir my skool te stel.
- * Vraag 2.14: Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om verantwoordelike besluite te neem.
- * Vraag 2.15: Ek voel fisies bedreig wanneer geweld by my skool uitbreek.
- * Vraag 2.16: Geweld by my skool affekteer my selfbeeld.

Die inhoud van vrae wat die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met ander toets, was:

- * Vraag 2.5: Geweld manifesteer in 'n gebrek aan dissipline onder leerlinge.
- * Vraag 2.25: Geweld by my skool affekteer my vermoë om na die opvoedingsbehoefte van die leerlinge om te sien.
- * Vraag 2.26: As gevolg van geweld in my skool wil leerlinge die skoolreëls verander.
- * Vraag 2.27: Leerlinge se buitemuurse aktiwiteite word deur geweld by my skool ontwrig.
- * Vraag 2.28: Geweld by my skool ontwrig die samewerking met die ouers.
- * Vraag 2.29: Geweld by my skool ontwrig die ouers se betrokkenheid by skoolaktiwiteite.
- * Vraag 2.30: My gesag onder die ouergemeenskap word deur geweld by my skool beïnvloed.
- * Vraag 2.6: Die kringinspekteur het riglyne aan my verskaf om geweld by my skool te hanteer.
- * Vraag 2.7: Die onderwysdepartement het my gesteun op die manier waarop ek geweld by my skool hanteer het.

- * Vraag 2.8: Houdinge van onderwysersverenigings beïnvloed die manier waarop ek geweld by my skool hanteer.
- * Vraag 2.9: Onderwysersverenigings het my gehelp om geweldsituasies by my skool te ontloot.
- * Vraag 2.19: Geweld by my skool affekteer my vermoë om doeltreffend in interaksie met my personeel te tree.
- * Vraag 2.20: Personeel aanvaar gedelegeerde gesag tydens geweld by my skool.
- * Vraag 2.21: Personeel help om probleme wat tot geweld kan lei, te ontloot.
- * Vraag 2.22: My vermoë om alle personeel met behoorlike respek te behandel, word deur die voorkoms van geweld by my skool beïnvloed.
- * Vraag 2.23: Geweld by my skool affekteer die moraal van my personeel.
- * Vraag 2.24: Personeel handhaaf dissipline in hulle klasse ten spyte van geweld by my skool.

Die inhoud van vrae wat die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met idees/dinge toets, was:

- * Vraag 2.1: Swak fisiese omstandighede by skole dra tot geweld by.
- * Vraag 2.2: Skole word deur politieke organisasies misbruik om ongehoorsaamheid onder leerlinge aan te wakker.
- * Vraag 2.3: Geweld beïnvloed die skool as veilige opvoedingsituasie.
- * Vraag 2.4: Kwaadwillige vernietiging van eiendom hou met geweld verband.

Die inhoud van vrae wat die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met God toets, was:

- * Vraag 2.18: Oggendgodsdien by die skool beïnvloed die leerlinge positief.
- * Vraag 2.17: Geweld beïnvloed my verhouding met God.

5.7 LEEMTES IN DIE ONDERSOEK

Die volgende leemtes kon moontlik 'n rol in hierdie ondersoek gespeel het:

- * Skoolhoofde moet dikwels vraelyste voltooi en kon al moontlik 'n antipatie daarteen ontwikkel het. In sodanige gevalle word vraelyste nie meer met die nodige sorg en noukeurigheid ingevul nie.

- * Weens die sensitiviteit van die vrae wat in die vraelys gebruik is, moet toegegee word dat die vrae dalk nie altyd met volkome eerlikheid beantwoord is nie, en dus die resultate kon beïnvloed.
- * Sommige skoolhoofde het tydens die ondersoek slegs vir 'n kort tydperk die pos as skoolhoof beklee. Dit kon moontlik daartoe gelei het dat hulle nie in staat was om die vrae met die nodige kennis en insig te voltooi nie.

5.8 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk is gewy aan die ontwerp van die navorsing en daar is aandag geskenk aan die voorbereiding vir die empiriese ondersoek met spesifieke verwysing na die verkryging van toestemming en die keuse van respondente. Die vraelys as meetinstrument is bespreek deur na die konstruksie, inhoud, voordele en nadele, en vereistes van die vraelys te verwys. Die verspreiding en afneem van die vraelyste in sowel die voor- as die hoofondersoek is toegelig. Die wyse waarop die data verwerk is, is bespreek waarna die moontlike leemtes in die ondersoek uitgewys is.

Vervolgens word daar in hoofstuk ses aandag gegee aan sowel die beskrywende as die inferensiële statistiek en die belangrikste bevindinge.

HOOFSTUK 6

EMPIRIESE ONDERSOEK

	Bladsy
6.1 INLEIDING	123
6.2 BESKRYWENDE STATISTIEK	123
6.2.1 Voorkoms van geweld in skole	123
6.2.2 Skole wat by die ondersoek betrek is	124
6.2.3 Vorme van geweld in skole	124
6.2.4 Aantal kinders in skole	126
6.2.5 Aantal onderwysers op die personeel	127
6.2.6 Sekuriteit by skole	127
6.2.7 Geslag van die skoolhoofde	128
6.2.8 Ouderdomsgroep van skoolhoofde	129
6.2.9 Akademiese kwalifikasies van skoolhoofde	129
6.2.10 Aantal jare ervaring as skoolhoof	130
6.2.11 Die invloed van geweld op die verhouding- stigting van die skoolhoof met homself	131
6.2.12 Verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysers- verenigings	135
6.2.13 Verhouding met die leerlinge	138
6.2.14 Verhouding met sy personeel	141
6.2.15 Verhouding met die ouers	144
6.2.16 Verhouding met dinge/idees	146
6.2.17 Verhouding met God	148

6.3	INFERENSIËLE STATISTIEK	149
6.3.1	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met homself	150
6.3.2	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings	154
6.3.3	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool, en die invloed van geweld op sy verhouding met die leerlinge in sy skool	156
6.3.4	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die onderwysers op sy personeel	159

6.3.5	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die ouergemeenskap	161
6.3.6	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met dinge/idees	163
6.3.7	Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met God	168
6.4	HIPOTESE TOETSING	169
6.5	SAMEVATTING	169

HOOFSTUK 6

EMPIRIESE ONDERSOEK

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word deur middel van beskrywende en inferensiële statistiek aandag gegee aan die ontleding van die voltooide vraelyste. Eerstens word die inligting van die skoolhoofde en skole wat by die ondersoek betrek is, ontleed. Daarna word die verband tussen die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlikes vasgestel (Vergelyk 5.6.3).

6.2 BESKRYWENDE STATISTIEK

Aangesien die aantal skoolhoofde en kinders in skole wat by die ondersoek betrek is nie staties is nie, kan gegewens moontlik verskil van ander statistiese gegewens wat gedurende 1994 by deelnemende skole ingewin is. Die frekwensie ten opsigte van die response wat verkry is van die rekenaarverwerking is getabuleer en word bespreek. Die data word geïnterpreteer waarna die nodige afleidings en gevolgtrekkings gemaak word.

6.2.1 Voorkoms van geweld in skole

Van die negentig skoolhoofde wat die vraelys ingevul het, het tagtig aangedui dat daar geweld in hulle skole voorgekom het. Die beskrywende en inferensiële statistiek het slegs betrekking op die tagtig skole waar geweld wel voorgekom het.

6.2.2 Skole wat by die ondersoek betrek is

Tabel 1 Frekwensieverspreiding van skole in die Umbumbulu skoordistrik waar geweld voorgekom het

	Skole	Frekwensie	%
1	Sekondêre	45	56.25
2	Primêre	35	43.75
	Totaal	80	100

Uit tabel 1 se gegewens blyk dit dat geweld in sowel sekondêre as primêre skole voorkom of voorgekom het. Dit word bevestig deur Van den Aardweg (1987:174) wat bevind het dat geweld in sowel primêre as sekondêre skole voorkom. Volgens Shangase (1994) intimideer sekondêre leerlinge die primêre leerlinge om aan geweld deel te neem. Leerlinge van naburige sekondêre skole kom ook tydens geweld by hulle skole na primêre skole om chaos te veroorsaak.

6.2.3 Vorme van geweld in skole

Tabel 2 Frekwensieverspreiding volgens die vorme van geweld in skole

	Tipe geweld	Frekwensie	%
1	Brandstigting	8	7.55
2	Liggaamlike beserings	13	12.26
3	Ploftoestelle	12	11.33
4	Seksuele molestering	6	5.66
5	Baklei met wapens	24	22.64
6	Ander vorme	43	40.56
	Totaal	106	100

Behalwe die vorme van geweld wat in tabel 2 genoem is, het skoolhoofde ook die volgende vorme van geweld gerapporteer, naamlik:

- * Leerlinge wat mekaar met klippe gooi.
- * Leerlinge wat baklei en mekaar met messe steek.
- * Leerlinge dra vuurwapens om hulleself teen kriminele elemente in die gemeenskap te beskerm. Dit gebeur soms dat leerlinge met vuurwapens die skoolhoof, onderwysers en ander leerlinge met dié wapens dreig.
- * Kriminele elemente in die gemeenskap hou die skoolhoof met 'n vuurwapen aan en steel sy motor.
- * Voornemende leerlinge dreig om die skoolhoof fisies aan te rand indien hy nie aan hulle eise om toelating tot die skool toegee nie. In een geval is 'n skoolhoof in sy kantoor deur 'n voornemende leerling doodgeskiet.
- * Voorafbeplande sabotasie vind soms plaas voordat beplande geweld uitbreek. Leerlinge sny byvoorbeeld die telefoondrade sodat die skoolhoof nie die polisie kan ontbied nie.
- * Tydens chaos wat as gevolg van geweld uitbreek, word vensters, toilette en skryfborde gebreek. Verder word skooleiendom soos banke en stoele asook persoonlike eiendom van leerlinge gesteel.

- * Jeugdige wat nie skoolgaan nie, jaag leerlinge met sambokke uit die klaskamers uit terwyl die onderwysers klasgee. Die skoolhoof is magteloos om dissipline te handhaaf omdat leerlinge vlug.
- * Fisiese aanranding op skoolhoofde word deur verbale dreigemente van leerlinge voorafgegaan.

6.2.4 Aantal kinders in skole

Tabel 3 Frekwensieverspreiding volgens die aantal kinders in deelnemende skole

	Aantal kinders	Frekwensie	%
1	Minder as 200	8	10.00
2	200 - 399	15	18.75
3	400 - 599	18	22.50
4	600 - 799	24	30.00
5	800 - 999	5	6.25
6	1000 en meer	7	8.75
7	Vermiste waarde	3	3.75
	Totaal	80	100

Uit die gegewens in tabel 3 blyk dit dat daar twaalf skole met meer as agthonderd leerlinge en twee-en-sestig skole met minder as agthonderd leerlinge was. Geweld kom dus in groter sowel as kleiner skole voor. Die EPU (Education Policy Unit) van die Universiteit van Natal bevestig hierdie bevinding (Education Monitor, 1992:1).

6.2.5 Aantal onderwysers op die personeel

Tabel 4 Frekwensieverspreiding volgens die
aantal onderwysers op die personeel

	Aantal onderwysers	Frekwensie	%
1	10 en minder	23	28.75
2	11 - 15	23	28.75
3	16 - 20	13	16.25
4	21 - 25	5	6.25
5	26 - 30	5	6.25
6	31 - 35	5	6.25
7	36 en meer	4	5.00
8	Vermiste waarde	2	2.50
	Totaal	80	100

Dit blyk uit tabel 4 dat ses-en-veertig skole (57.5%) se personeel vyftien of minder is en vier-en-dertig skole (42.5%) 'n groter personeel as vyftien het. Die aantal onderwysers op die personeel hou dus geen verband met die voorkoms van geweld in die skool nie aangesien geweld by al die skole voorgekom het.

6.2.6 Sekuriteit by skole

Tabel 5 Frekwensieverspreiding volgens sekuriteit by skole

	Sekuriteit	Frekwensie	%
1	Ja	20	25.0
2	Nee	58	72.5
3	Vermiste waarde	2	2.5
	Totaal	80	100

Uit tabel 5 blyk dit dat by die meerderheid (72.5%) skole waar geweld voorkom, geen sekuriteit is nie. Al die skole wat by die ondersoek betrek is, is gemeenskapskole. Dit beteken dat die gemeenskappe (ouers) self die skole moes bou en in sommige gevalle 'n subsidie van die staat ontvang het (Education Monitor, 1993:2). Die staat is egter verantwoordelik vir die instandhouding en sekuriteit by die skole. Mofokeng (1992:3) berig dat 'n gebrek aan sekuriteit by skole veroorsaak dat die skool weerloos teen aanvalle van buitestaanders gelaat word.

6.2.7 Die geslag van die skoolhoofde

Tabel 6 Frekwensieverspreiding volgens skoolhoofde se geslag

	Geslag	Frekwensie	%
1	Mans	69	86.25
2	Vrouens	10	12.5
3	Vermiste waarde	1	1.25
	TOTAAL	80	100 %

Slegs tien (12.5%) van die respondente was vroulik (Vergelyk tabel 6). Dié klein persentasie vrouens wat aangestel word as skoolhoofde, kan moontlik toegeskryf word aan die algemene praktyk om eerder mans as vrouens by gemengde skole as hoofde aan te stel. Alhoewel die meeste skoolhoofde (86.25%) mans is, wat tradisioneel as gesagsfigure beskou is, het geweld nogtans in al die skole voorgekom. Dit dui moontlik op die tendens dat die jeug nie meer gesagsfigure respekteer nie.

6.2.8 Die ouderdomsgroep van die skoolhoofde

Tabel 7 Frekwensieverspreiding volgens ouderdom van skoolhoofde

	Ouderdomsgroep	Frekwensie	%
1	31 - 35 jaar	7	8.75
2	36 - 40 jaar	19	23.75
3	41 - 45 jaar	20	25.00
4	46 - 50 jaar	6	7.5
5	51 - 55 jaar	8	10.00
6	56 - 60 jaar	7	8.75
7	Ouer as 60 jaar	12	15.00
8	Vermiste waarde	1	1.25
	Totaal	80	100

Die meeste van die respondente (91.25%) val in die ouderdomsgroep bokant ses-en-dertig jaar. Ten spyte daarvan dat die meeste skoolhoofde as ervare beskou kan word, het geweld nogtans in hulle skole voorgekom.

6.2.9 Akademie se kwalifikasies van skoolhoofde

Tabel 8 Frekwensieverspreiding volgens akademiese kwalifikasies van skoolhoofde

	Kwalifikasie	Frekwensie	%
1	St. 10	36	45.00
2	Graad	41	52.25
3	Vermiste waarde	3	3.75
	Totaal	80	100

Bevindinge uit tabel 8 dui daarop dat meer as die helfte (52.25%) van die skoolhoofde oor 'n graad beskik. Alhoewel akademiese kwalifikasies belangrik is om teoretiese kennis rakende opvoedende onderwys te bekom, dien dit nie as 'n vrywaring teen die voorkoms van geweld in skole nie.

6.2.10 Aantal jare ervaring as skoolhoof

Tabel 9 Frekwensieverspreiding volgens aantal jare ervaring as skoolhoof

	Jare ervaring	Frekwensie	%
1	5 jaar en minder	30	37.50
2	6 - 10 jaar	13	16.25
3	11 - 15 jaar	16	20.00
4	16 - 20 jaar	7	8.75
5	21 - 25 jaar	6	7.50
6	Meer as 26 jaar	7	8.75
7	Vermiste waarde	1	1.25
	Totaal	80	100

Volgens tabel 9 het die meeste skoolhoofde (61.25%) meer as vyf jaar ondervinding as skoolhoofde. Alhoewel die meeste skoolhoofde dus as "ervare" beskou kan word, dien dit nie as waarborg vir 'n geweldvrye skool nie.

6.2.11 Verhouding van die skoolhoof met homself

Tabel 10 Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met homself

	Stem saam	Stem nie saam nie	Onseker	Vermiste waarde	Totaal
1. Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om problemsituasies te hanteer	30 37.50%	33 41.25%	15 18.75%	2 2.5%	80 100%
2. My organisatoriese vermoëns word deur geweld by my skool geaffekteer	35 43.75%	43 53.75%	2 2.5%	0	80 100%
3. My gesag word deur geweld by my skool beïnvloed	32 40%	44 55%	4 5%	0	80 100%
4. Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om opvoedkundige doelwitte vir my skool te stel	41 51.25%	34 42.5%	5 6.25%	0	80 100%
5. Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om verantwoordelike besluite te neem	33 41.25%	42 52.5%	5 6.25%	0	80 100%
6. Ek voel fisies bedreig wanneer geweld by my skool uitbreek	41 51.25%	33 41.25%	6 7.5%	0	80 100%
7. Geweld by my skool affekteer my selfbeeld	30 37.5%	36 45%	13 16.25%	1 1.25%	80 100%
Totaal Gemiddeld	242 43.21%	265 47.32%	50 8.93%	3 0.54%	560 100%

Drie en veertig persent (43.21%) van die respondente het aangedui dat geweld in hulle skole wel 'n invloed op hulle verhouding met hulleself gehad het. Dit is egter betekenisvol om daarop te let dat die meerderheid skoolhoofde (47,32%) nie saamgestem het nie. Dit is teenstrydig met die bevindinge in die literatuurstudie waar bevind is dat geweld die skoolhoof se psigiese en fisiese self versteur (Vergelyk 4.3.1). Die teenstrydigheid kan moontlik daaraan toegeskryf word aan die feit dat die respondente hulleself in 'n goeie lig wil stel. Vervolgens word die vrae in tabel 10 afsonderlik bespreek.

- (1) Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om probleemsituasies te hanteer

Ongeveer dieselfde aantal respondente stem saam of stem nie saam met dié stelling nie (Vergelyk tabel 10). Die relatiewe groot persentasie respondente wat onseker was (18.75%) dui daarop dat skoolhoofde nie seker is of hulle die probleme wat uit geweld voortspruit, kan hanteer nie omdat die vorme wat geweld aanneem die deurslaggewende faktor is wat die hantering van geweld bepaal (Vergelyk 6.2.3).

- (2) My organisatoriese vermoëns word deur geweld by my skool geaffekteer.

Meer as die helfte (53.75%) van die skoolhoofde stem nie saam dat hulle organisatoriese vermoëns deur geweld beïnvloed word nie. Dit is teenstrydig met die bevindinge van die literatuurstudie waar bevind is dat geweld die organisatoriese vermoëns van skoolhoofde beïnvloed (Vergelyk 3.3.2). Hierdie teenstrydigheid kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die respondente se organisatoriese vermoëns slegs tydens die voorkoms van geweld versteur word.

(3) My gesag word deur geweld by my skool beïnvloed.

Van die skoolhoofde het 55% nie saamgestem met bovermelde stelling nie (Vergelyk tabel 10). Dit is teenstrydig met die bevindinge van die literatuurstudie waar bevind is dat die skoolhoof se gesag tydens die voorkoms van geweld wel versteur word (Vergelyk 3.3.1). Dit is ook teenstrydig met response van skoolhoofde dat hulle dissiplinêre probleme tydens geweld ondervind (Vergelyk 6.2.13).

(4) Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om opvoedkundige doelwitte vir my skool te stel.

Van die skoolhoofde het 51.25% saamgestem dat geweld hulle vermoëns om opvoedkundige doelwitte vir hulle skole te stel, beïnvloed. Die relatiewe groot groep respondente (42.5%) wat nie saamstem nie, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hulle hulleself in 'n goeie lig wil stel. Die groep respondente (6.25%) wat onseker is, dui moontlik daarop dat die aard van die geweld hulle vermoëns om opvoedkundige doelwitte te stel, beïnvloed (Vergelyk tabel 10).

(5) Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om verantwoordelike besluite te neem

Net meer as die helfte (52.5%) van die skoolhoofde stem nie saam dat geweld hulle vermoëns om verantwoordelike besluite te neem, beïnvloed nie (Vergelyk tabel 10). Dit is moontlik dat die voorkoms van die verskillende vorme van geweld wat skoolhoofde in hulle skole ondervind, moontlik tot die verdeeldheid in response aanleiding kon gee het (Vergelyk 6.2.3).

(3) My gesag word deur geweld by my skool beïnvloed.

Van die skoolhoofde het 55% nie saamgestem met bovermelde stelling nie (Vergelyk tabel 10). Dit is teenstrydig met die bevindinge van die literatuurstudie waar bevind is dat die skoolhoof se gesag tydens die voorkoms van geweld wel versteur word (Vergelyk 3.3.1). Dit is ook teenstrydig met response van skoolhoofde dat hulle dissiplinêre probleme tydens geweld ondervind (Vergelyk 6.2.13).

(4) Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om opvoedkundige doelwitte vir my skool te stel.

Van die skoolhoofde het 51.25% saamgestem dat geweld hulle vermoëns om opvoedkundige doelwitte vir hulle skole te stel, beïnvloed. Die relatiewe groot groep respondente (42.5%) wat nie saamstem nie, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hulle hulleself in 'n goeie lig wil stel. Die groep respondente (6.25%) wat onseker is, dui moontlik daarop dat die aard van die geweld hulle vermoëns om opvoedkundige doelwitte te stel, beïnvloed (Vergelyk tabel 10).

(5) Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om verantwoordelike besluite te neem

Net meer as die helfte (52.5%) van die skoolhoofde stem nie saam dat geweld hulle vermoëns om verantwoordelike besluite te neem, beïnvloed nie (Vergelyk tabel 10). Dit is moontlik dat die voorkoms van die verskillende vorme van geweld wat skoolhoofde in hulle skole ondervind, moontlik tot die verdeeldheid in response aanleiding kon gegee het (Vergelyk 6.2.3).

(6) Ek voel fisies bedreig wanneer geweld by my skool uitbreek

Tien persent meer skoolhoofde (51.25%) stem saam dat hulle fisies tydens geweld bedreig word (Vergelyk tabel 10). In die literatuurstudie word bevestig dat skoolhoofde fisies bedreig voel tydens geweld (Vergelyk 3.3.1). Skoolhoofde se response op die verskillende vorme van geweld bevestig ook dat skoolhoofde fisies bedreig word wanneer daar geweld by die skool uitbreek (Vergelyk 6.2.3). Die relatiewe groot groep wat nie met bovermelde stelling saamstem nie (41.25%), kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die geweld nie teen die skoolhoofde gerig was nie en hulle dus nie persoonlik in gevaar verkeer het nie.

(7) Geweld by my skool affekteer my selfbeeld

Die skoolhoofde was verdeeld ten aansien van bovermelde stelling terwyl 'n relatiewe groot groep skoolhoofde (16.25%) onseker was (Vergelyk tabel 10). Die oorsake vir geweld kan soms tot ontoereikende bestuursleiding van skoolhoofde teruggevoer word terwyl die oorsake van geweld in ander gevalle niks met die skoolhoof se bestuur- en leierskap te make het nie. Dit is dus moontlik dat skoolhoofde wat met bovermelde stelling saamgestem het, daarop dui dat geweld teen hulle gerig was. Skoolhoofde wat nie met die stelling saamstem nie, het moontlik niks met die oorsake vir geweld te make nie. Die groep skoolhoofde wat onseker was of geweld hulle selfbeeld affekteer, dui moontlik ook daarop dat die oorsake vir geweld hulle selfbeeld sal bepaal. In die literatuurstudie is bevind dat die skoolhoof se selfkonsep-vorming wel deur die voorkoms van geweld versteur word (Vergelyk 4.2.5).

6.2.12 Verhouding met die kringinspekteur, die onderwys-departement en onderwysersverenigings

Tabel 11 Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings

	Stem saam	Stem nie saam nie	Onseker	Vermiste waarde	Totaal
1. Die kringinspekteur het riglyne aan my verskaf om geweld by my skool te hanteer	43 53.75%	32 40%	5 6.25%	0	80 100%
2. Die onderwys-departement het my gesteun op die manier waarop ek geweld by my skool hanteer het	27 33.75%	38 47.5%	15 18.75%	0	80 100%
3. Houdinge van onderwysersverenigings beïnvloed die manier waarop ek geweld by my skool hanteer	23 28.75%	45 56.25%	12 15%	0	80 100%
4. Onderwysersverenigings het my gehelp om geweldsituasies by my skool te ontloot	10 12.5%	60 75%	10 12.5%	0	80 100%
Totaal Gemiddeldes	103 32.19%	175 54.69%	42 13.12%	0	320 100%

Uit die gemiddeldes blyk dit dat dat meer as die helfte van die skoolhoofde (54.69%) nie saamstem dat geweld hulle verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings beïnvloed het nie. Op sommige vrae is beduidende verskille en die relevante vrae word vervolgens bespreek na aanleiding van die data wat op die rekenaar verwerk is (Vergelyk tabel 11).

- (1) Die kringinspekteur het riglyne aan my verskaf om geweld by my skool te hanteer.

Die meerderheid skoolhoofde (53.75%) stem met die bogenoemde stelling saam (Vergelyk tabel 11). Die groep skoolhoofde wat nie saamstem nie (40%), kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die voorkoms van geweld in 'n besondere situasie vergestalt en hulle nie weet hoe om op te tree nie.

- (2) Die onderwysdepartement het my gesteun op die manier waarop ek geweld by my skool hanteer het

Bykans die helfte (47.5%) van die skoolhoofde stem nie saam met bovermelde stelling nie (Vergelyk tabel 11). Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die onderwysdepartement die geweldsituasies ontleed het nadat dit voorgekom het en dat skoolhoofde op die ingewing van die oomblik moes optree en moontlik oordeelsfoute met die hantering van geweld kon begaan het. Die groep skoolhoofde wat met die stelling saamstem (33.75%), het moontlik nie oordeelsfoute begaan met die hantering van die geweld in hulle skole nie. Die relatiewe groot groep skoolhoofde wat onseker was (18.75%) of hulle deur die onderwysdepartement gesteun is, het moontlik nie terugvoering van die onderwysdepartement gekry oor die wyse waarop hulle geweld in hulle skole hanteer het nie (Vergelyk tabel 11). In die literatuurstudie is bevind dat die onderwysdepartement geneig is om skoolhoofde te blameer vir die wyse waarop hulle geweld hanteer het (Vergelyk 4.3.2).

- (3) Houdinge van onderwysersverenigings beïnvloed die manier waarop ek geweld by my skool hanteer het

Meer as die helfte (56.25%) van die skoolhoofde het aangedui dat die houdinge van hulle onderwysersverenigings nie die manier waarop hulle geweld hanteer het, beïnvloed het nie. Dit kan moontlik daarop dui dat onderwysersverenigings nie riglyne aan skoolhoofde verskaf oor hoe om geweld by hulle skole te hanteer nie. Die groep skoolhoofde (28.75%) wat met die stelling saamstem, kon moontlik geïntimideer voel deur onderwysersverenigings aangesien daar van lede verwag word om aan onderwysersverenigings se voorskrifte, byvoorbeeld wegbly-aksies deur onderwysers, te voldoen (Vergelyk 4.3.2).

- (4) Onderwysersverenigings het my gehelp om geweldsituasies by my skool te ontloot

Driekwart (75%) van die skoolhoofde het aangedui dat onderwysersverenigings hulle nie gehelp het om geweldsituasies by hulle skole te ontloot nie (Vergelyk tabel 11). Dit dui moontlik daarop dat onderwysersverenigings nie kan aandui hoe om op te tree hoe om geweld te hanteer nie. In die literatuurstudie is bevind dat onderwysersverenigings dikwels skole vir politieke doelwitte gebruik (Vergelyk 4.3.2). Dit is dus moontlik dat skoolhoofde dié verenigings vir geweld in skole verantwoordelik hou.

6.2.13 Verhouding met die leerlinge

Tabel 12 Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met die leerlinge

	Stem saam	Stem nie saam nie	Onseker	Vermiste waarde	Totaal
1. Geweld in my skool affekteer my vermoë om na die opvoedings- behoefte van die leerlinge om te sien	32 40%	41 51.25%	7 8.75%	0	80 100%
2. As gevolg van geweld in my skool wil leer- linge die skoolreëls verander	24 30%	51 63.75%	5 6.25%	0	80 100%
3. Leerlinge se buite- muurse aktiwiteite word deur geweld in my skool ontwrig	35 43.75%	43 53.75%	2 2.5%	0	80 100%
4. Geweld manifesteer in 'n gebrek aan dissipline onder die leerlinge	53 66.25%	12 15.00%	15 18.75%	0	80 100%
Totaal Gemiddeld	144 45.00%	147 45.94%	29 9.06%	0	320 100%

Dit blyk dat skoolhoofde verdeeld is ten opsigte van die invloed van geweld op hulle verhouding met die leerlinge. Volgens die data in tabel 12 is daar ten opsigte van sommige vrae groot verskille en daarom word die response op al dié vrae vervolgens bespreek.

- (1) Geweld in my skool affekteer my vermoë om na die opvoedingsbehoefte van die leerlinge om te sien

Meer as die helfte van die skoolhoofde (51.25%) het aangedui dat geweld nie hulle vermoëns om na die opvoedingsbehoefte van die leerlinge om te sien, beïnvloed het nie. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat geweld in skole periodiek voorkom. Dit is in teenstelling met die bevindinge in die literatuurstudie wat aandui dat skoolhoofde as gevolg van geweld verhinder word om doelwitte vir hulle skole te stel (Vergelyk 3.2.1). Die groep wat saamstem (40%), beleef moontlik meer geweld in hulle skole en hulle kan nie opvoedingsdoelwitte stel en dit realiseer nie (Vergelyk tabel 12).

- (2) As gevolg van geweld in my skool wil leerlinge skoolreëls verander

Die meerderheid skoolhoofde (63.75%) stem nie saam dat leerlinge skoolreëls as gevolg van geweld wil verander nie (Vergelyk tabel 12). Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat geweld periodiek voorkom en leerlinge slegs tydens die voorkoms van geweld die skoolreëls verbreek.

- (3) Leerlinge se buitemuurse aktiwiteite word deur geweld in my skool ontwrig

Van die skoolhoofde het 53.75% nie saamgestem met dié stelling nie terwyl minder as die helfte (43.75%) saamgestem het (Vergelyk tabel 12). Die respondente wat nie saamgestem het nie, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat as gevolg van 'n gebrek aan fisiese sportgeriewe by swart skole min tyd aan buitemuurse aktiwiteite bestee word. Die meerderheid skoolhoofde se verhoudinge met die leerlinge word dus nie versteur omdat geweld die buitemuurse aktiwiteite by die skool ontwrig nie.

(4) Geweld manifesteer in 'n gebrek aan dissipline onder die leerlinge

Twêe-derdes van die skoolhoofde (66.25%) stem saam met bovermelde stelling (Vergelyk tabel 12). Die afleiding kan dus gemaak word dat 'n gebrek aan dissipline tydens geweld die verhouding tussen die leerlinge en die skoolhoof wel versteur. Hierdie bevinding is in die literatuurstudie bevestig (Vergelyk 4.3.2).

6.2.14 Verhouding met die personeel

Tabel 13 Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met die personeel

	Stem saam	Stem nie saam nie	Onseker	Vermiste waarde	Totaal
1. Geweld by my skool affekteer my vermoë om doeltreffend in interaksie met my personeel te tree	24 30%	51 63.75%	5 6.25%	0	80 100%
2. Personeel aanvaar gedelegeerde gesag tydens geweld by my skool	39 48.75%	25 31.25%	16 20.00%	0	80 100%
3. Personeel help om pro- bleme wat tot geweld kan lei, te ontloot	57 71.25%	14 17.5%	9 11.25%	0	80 100%
4. My vermoë om alle personeel met behoor- like respek te behandel, word deur die voor- koms van geweld by my skool beïnvloed	12 15.00%	58 72.5%	10 12.50%	0	80 100%
5. Geweld by my skool affekteer die moraal van my personeel	37 46.25%	29 36.25%	14 17.5%	0	80 100%
6. Personeel handhaaf disipline in hulle klasse ten spyte van geweld in my skool	42 52.5%	26 32.5%	11 13.75%	1 1.25%	80 100%
Totaal Gemiddeld	211 43.96%	203 42.29%	65 13.54%	1 0.21	480 100%

Die gemiddeldes van tabel 13 dui aan dat skoolhoofde verdeeld is in hulle response rakende die invloed van geweld op hulle verhouding met hulle personeel. Vervolgens word die response op die vrae bespreek.

(1) Geweld by my skool affekteer my vermoë om doeltreffend in interaksie met my personeel te tree

Die meeste skoolhoofde (63.75%) stem nie saam met dié stelling nie (Vergelyk tabel 13). Die afleiding kan dus gemaak word dat skoolhoofde se interaksie met hulle onderwysers nie deur die voorkoms van geweld geaffekteer is nie. Uit die literatuurstudie is gevind dat politieke bedrywighede van onderwysers in die skool asook swak werksomstandighede die skoolhoof se verhouding met die onderwysers versteur (Vergelyk 4.3.2).

(2) Personeel aanvaar gedelegeerde gesag tydens geweld by my skool

Minder as die helfte van die skoolhoofde (48.75%) stem saam met bovermelde stelling terwyl minder as 'n kwart (20%) nie seker is nie (Vergelyk tabel 13). Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat skoolhoofde nie seker is watter vorm geweld by die skool gaan aanneem nie. Indien die onderwysers se lewens in gevaar gestel sou word, sal hulle nie gedelegeerde gesag aanvaar nie. Van den Aardweg (1988:63) het bevind dat die voorkoms van geweld by skole die skoolhoof en die personeel se lewens soms in gevaar stel. In die literatuurstudie is bevind dat onderwysers nie gedelegeerde gesag sal aanvaar indien hulle lewens in gevaar gestel sal word nie (Vergelyk 3.2.1).

(3) Personeel help om probleme wat tot geweld kan lei, te ontloot

Die oorgrote meerderheid skoolhoofde (71.25%) stem saam dat personeel wel help om probleme wat tot geweld kan lei, te ontloot (Vergelyk tabel 13). Die afleiding kan dus gemaak word dat die meeste skoolhoofde op hulle personeel kan staatmaak om probleme op te los. In die literatuurstudie is bevind dat bestuurstyl en skoolklimaat en die mate waarin die skoolhoof daarin slaag om die personeel te motiveer onder andere die personeel se hulp met die ontlooting van probleme wat tot geweld aanleiding kan gee, sal bepaal (Vergelyk 3.3 en 3.4).

(4) My vermoë om alle personeel met behoorlike respek te behandel, word deur die voorkoms van geweld by my skool beïnvloed.

Ongeveer 'n driekwart (72.5%) van die skoolhoofde stem nie met dié stelling saam nie (Vergelyk tabel 13). Die afleiding kan dus gemaak word dat geweld oorwegend nie die skoolhoof se vermoë om alle personeel met behoorlike respek te behandel, beïnvloed nie.

(5) Geweld by my skool affekteer die moraal van my personeel.

Dit blyk uit tabel 13 dat die skoolhoofde verdeeld is rakende die invloed van geweld op die personeel se moraal. Die relatiewe groot persentasie skoolhoofde (17.5%) wat onseker is, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die erns van die vorme van geweld wat voorkom, die moraal van die personeel kan beïnvloed. In die literatuurstudie is bevind dat die skoolklimaat en die bestuurstyl die moraal van die onderwysers bepaal en dat in skole waar geweld voorkom, die onderwysers se moraal laag is (Vergelyk 3.3.1 en 3.3.2).

(6) Personeel handhaaf dissipline in hulle klasse ten spyte van geweld in my skool

Die meeste skoolhoofde (52.5%) stem saam met bovermelde stelling (Vergelyk tabel 13). Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die voorkoms van geweld beperk is tot 'n bepaalde plek op die skoolterrein en die onderwysers in staat stel om voort te gaan met hulle lesse. Dit is in teenstelling met die skoolhoofde se response op die vorme van geweld wat voorkom en die hele skoolroetine versteur (Vergelyk 6.2.3). Dit is strydig met die bevindinge in die literatuurstudie waar bevind is dat geweld die roetine van die skool wel ontwrig (Vergelyk 3.2.1).

6.2.15 Verhouding met die ouers

Tabel 14 Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met die ouers

	Stem saam	Stem nie saam nie	Onseker	Vermiste waarde	Totaal
1. Geweld by my skool ontwrig die same-werking met die ouers	26 32.5%	51 63.75%	3 3.75%	0	80 100%
2. Geweld by my skool ontwrig die ouers se betrokkenheid by skoolaktiwiteite	31 38.75%	43 53.75%	6 7.5%	0	80 100%
3. My gesag onder die ouergemeenskap word deur geweld in my skool beïnvloed	20 25.00%	53 66.25%	7 8.75%	0	80 100%
Totaal Gemiddeld	77 32.08%	147 61.25%	16 6.67%	0	240 100%

Volgens die gemiddeldes in tabel 14 dui ongeveer twee-derdes (61.25%) van die skoolhoofde aan dat geweld nie hulle verhouding met die ouers beïnvloed het nie. Die meeste skoolhoofde het daarin geslaag om ouers betrokke te laat raak om geweld by die skool te hanteer. Dit is ook opmerklik dat skoolhoofde beleef het dat hulle gesag onder die ouergemeenskap nie deur geweld beïnvloed is nie. Vervolgens word die stellings in tabel 14 afsonderlik bespreek.

(1) Geweld by my skool ontwrig die samewerking met die ouers

Die meeste skoolhoofde (63.75%) stem nie met dié stelling saam nie. Dit dui dus daarop dat die meeste skoolhoofde op die ouers se samewerking kan staatmaak tydens die voorkoms van geweld. Dit word in die literatuurstudie bevestig (Vergelyk 4.3.2).

(2) Geweld by my skool ontwrig die ouers se betrokkenheid by skoolaktiwiteite

Meer as die helfte (53.75%) van die skoolhoofde stem nie saam met bovermelde stelling nie (Vergelyk tabel 14). 'n Moontlike verklaring is dat die ouers juis betrokke raak by skoolaktiwiteite om geweldsituasies te hanteer omdat hulle die veiligheid van hulle kinders op die hart dra. Die relatiewe groot groep skoolhoofde (38.75%) wat nie met die stelling saamstem nie, ondervind moontlik dat ouers onder "normale" omstandighede ook nie by skoolaktiwiteite betrokke is nie.

(3) My gesag onder die ouergemeenskap word deur geweld in my skool beïnvloed

Ongeveer twee-derdes van die skoolhoofde (66.25%) stem nie saam nie dat

hulle gesag deur die voorkoms van geweld beïnvloed word nie (Vergelyk tabel 14). Dit kan moontlik daarp dui dat die ouers nie die skoolhoof kwalik neem vir die voorkoms van geweld in die skool nie.

6.2.16 Verhouding met dinge/idees

Tabel 15 Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met dinge/idees

	Stem saam	Stem nie saam nie	Onseker	Vermiste waarde	Totaal
1. Swak fisiese omstandighede by skole dra tot geweld by	48 60.00%	24 30.00%	8 10 %	0	80 100%
2. Skole word deur politieke organisasies misbruik om ongehoorsaamheid onder leerlinge te versprei	55 68.75%	17 21.25%	7 8.75%	1 1.25%	80 100%
3. Geweld beïnvloed die skool as veilige opvoedingsituasie	70 87.5%	8 10%	2 2.5%	0	80 100%
4. Kwaadwillige vernietiging van skool eiendom hou met geweld verband	60 75%	13 16.25%	7 8.75%	0	80 100
Totaal Gemiddeld	233 72.81 %	62 19.38 %	24 7.5 %	1 0.31 %	320 100 %

Uit tabel 15 blyk dit dat die meeste skoolhoofde (72.81%) saamstem dat geweld hulle verhouding met dinge/idees beïnvloed. Vervolgens word die response op bovermelde vrae bespreek.

(1) Swak fisiese omstandighede by skole dra tot geweld by

Die meeste skoolhoofde (60%) stem met bovermelde stelling saam (Vergelyk tabel 15). Die afleiding kan gemaak word dat waar daar 'n gebrek aan voldoende fisiese geriewe soos klaskamers en meublement by die meeste skole bestaan en dat die leerlinge hulle ontevredenheid oor die situasie uitspreek deur geweld te pleeg. Dit word deur die EPU (Education Policy Unit) aan die Universiteit van Natal bevestig (Education Monitor, 1993:1-7).

(2) Skole word deur politieke organisasies misbruik om ongehoorsaamheid onder leerlinge te versprei

Meer as twee-derdes (68.75%) van die skoolhoofde beleef dat politieke organisasies die leerlinge misbruik om politieke doelwitte te bereik (Vergelyk tabel 15). Dit blyk in ooreenstemming te wees met Nzimande (1993:4) se bevindinge dat Inkatha byvoorbeeld deur skole hulle politieke mag uitbrei en geweld in skole veroorsaak.

(3) Geweld beïnvloed die skool as veilige opvoedingsituasie

Die meeste skoolhoofde (87.5%) stem saam dat geweld die skool as veilige opvoedingsituasie beïnvloed (Vergelyk tabel 15). Die afleiding kan dus gemaak word dat in skole waar geweld periodiek voorkom, die lewens van almal in die skool in gevaar gestel word. Dit word in die literatuurstudie bevestig (Vergelyk 4.3.3).

(4) Kwaadwillige vernietiging van skooleiendom hou met geweld verband

Driekwart (75%) van die skoolhoofde stem saam met bovermelde stelling (Vergelyk tabel 15). Die afleiding kan dus gemaak word dat tydens die

voorkoms van geweld, die leerlinge doelbewus skoolleidendom beskuldig. Dit is in ooreenstemming met die skoolhoofde se response op vorme wat geweld aanneem (Vergelyk 6.2.3). In die literatuurstudie word hierdie bevinding bevestig (Vergelyk 4.3.3).

6.2.17 Verhouding met God

Tabel 16 Frekwensieverspreiding volgens die skoolhoof se verhouding met God

	Stem saam	Stem nie saam nie	Onseker	Vermiste waarde	Totaal
1. Oggendgodsdien by die skool het 'n positiewe invloed op die leerlinge se houdinge ten aansien van probleme wat tot geweld kan lei	62 77.5%	13 16.25%	5 6.25%	0	80 100%
2. Geweld by my skool beïnvloed my verhouding met God	22 27.5%	50 62.5%	7 8.75%	1 1.25%	80 100%
Totaal Gemiddeldes	84 52.50%	63 39.37%	12 7.50%	1 0.63%	160

- (1) Oggendgodsdien by die skool het 'n positiewe invloed op die leerlinge se houdinge ten aansien van probleme wat tot geweld kan lei

Meer as 'n driekwart (77.5%) van die skoolhoofde stem saam met bovermelde stelling (Vergelyk tabel 16). Die afleiding kan dus gemaak word dat oggendgodsdien meewerk om geweld in die skool te bekamp. Volgens Ferreira (red.) (1992) rig en stuur die verhouding met God die mens in sy

bestaan en verskaf aan hom 'n verwysingsraamwerk waarbinne hy sy lewe kan rig. Deur die daadwerklike voorlewing, steun en begeleiding van swart skoolhoofde en waarneem, nadoen en meedoen deur die kind kan tot ware geloof in die verhouding met God oorgegaan word en kan geweld in skole voorkom word.

(2) Geweld by my skool beïnvloed my verhouding met God

Minder as twee-derdes (62.5%) van die skoolhoofde stem nie saam dat geweld hulle verhouding met God beïnvloed nie (Vergelyk tabel 16). Die afleiding is dus dat respondente se verhouding met God eerder versterk word deur die voorkoms van geweld (Vergelyk 6.3.4).

6.3 INFERENSIËLE STATISTIEK

In hierdie afdeling sal daar van die Chi-kwadraat tegniek (kruistabelle) gebruik gemaak word om te bepaal of daar enige verband bestaan tussen die onafhanklike veranderlikes en die response wat die skoolhoofde op die vrae in die vraelys gegee het. Die onafhanklike veranderlikes (skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool) word gekruistabelleer met die vrae in Afdeling B van die vraelys wat die afhanklike veranderlikes (indicators) vorm. Die Chi-kwadraat (X^2) en p-waarde word dan bereken waarna 'n uiteensetting van die tabelle volg wat telkens bespreek sal word ten einde gevolgtrekkings en/of afleidings te maak.

Vir elkeen van die tabelle waarin die kruistabellering van gegewens aangebied word, kan daar sewe werkhipoteses geformuleer word. Elkeen van hierdie werkhipoteses kan in 'n aantal nulhipoteses geformuleer word volgens die vrae wat in die tabel gestel is.

Volgens die Chi-kwadraat en p-waarde by elke vraag in die tabel kan dit as 'n nulhipotese soos volg aanvaar of verwerp word:

- * met $p < 0.05$ is die verband beduidend
- * met $p < 0.01$ is die verband hoogsbeduidend
- * met $p > 0.05$ is die verband nie beduidend nie

Uit elkeen van die tabelle sal die vrae (afhanklike veranderlikes) wat 'n beduidende verband toon verder toegelig word aan die hand van 'n frekwensietabel. Vrae wat beduidende verbande toon, sal ook met grafieke toegelig word.

6.3.1 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met homself

Eerste stel werkhipoteses

Daar is geen beduidende verband tussen die ouderdom van die skoolhoof, die jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in die skool en die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met homself nie.

As nulhipotese gestel hou elkeen van die vrae ten aansien van die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met homself in tabel 17 geen verband met sy ouderdom, jare ervaring as skoolhoof en die aantal leerlinge in sy skool nie.

Tabel 17 Chi-kwadratrate en p-waardes van die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met homself

	Ouderdom $X^2 = (2)$ p-waarde	Ervaring $X^2 = (2)$ p-waarde	Aantal leerlinge $X^2 = (2)$ p-waarde
Geweld in my skool beïnvloed my vermoë om probleemsituasies te hanteer	4.193 0.381	1.492 0.474	8.948 0.011 *
My organisatoriese vermoëns word deur geweld in my skool beïnvloed	5.047 0.283	0.126 0.939	2.993 0.224
Geweld in my skool beïnvloed my gesag	4.336 0.362	4.152 0.125	2.314 0.855
Geweld in my skool beïnvloed my vermoë om opvoedingsdoelwitte te stel	1.869 0.760	1.338 0.512	2.321 0.313
My vermoë om verantwoordelike besluite te neem word deur geweld in my skool beïnvloed	4.617 0.392	3.739 0.154	2.036 0.361
Ek voel fisies bedreig wanneer geweld by my skool uitbreek	4.376 0.357	0.432 0.806	0.310 0.857
Geweld by my skool beïnvloed my selfbeeld	7.048 0.133	0.011 0.995	5.319 0.070

* Beduidend op die 5% peil

** Beduidend op die 1% peil

Uit tabel 17 blyk dit dat daar 'n beduidende verband ($p < 0.05$) bestaan tussen die skoolhoof se sy vermoë om probleemsituasies tydens geweld te hanteer en die aantal leerlinge in die skool. Daar bestaan dus geen beduidende verbande tussen die onafhanklike veranderlikes en die meeste

vrae in tabel 17 wat as afhanklike veranderlikes gestel is nie. Die eerste stel nulhipoteses soos in 6.3.1 gestel, kan dus in hierdie gevalle nie verwerp word nie. Vervolgens word die nulhipotese wat verwerp word met behulp van 'n frekwensietabel en 'n grafiek verder toegelig.

Tabel 17.1 Frekwensieverspreiding volgens die verband tussen die skoolhoof se vermoë om probleemsituasies te hanteer en die aantal leerlinge in die skool

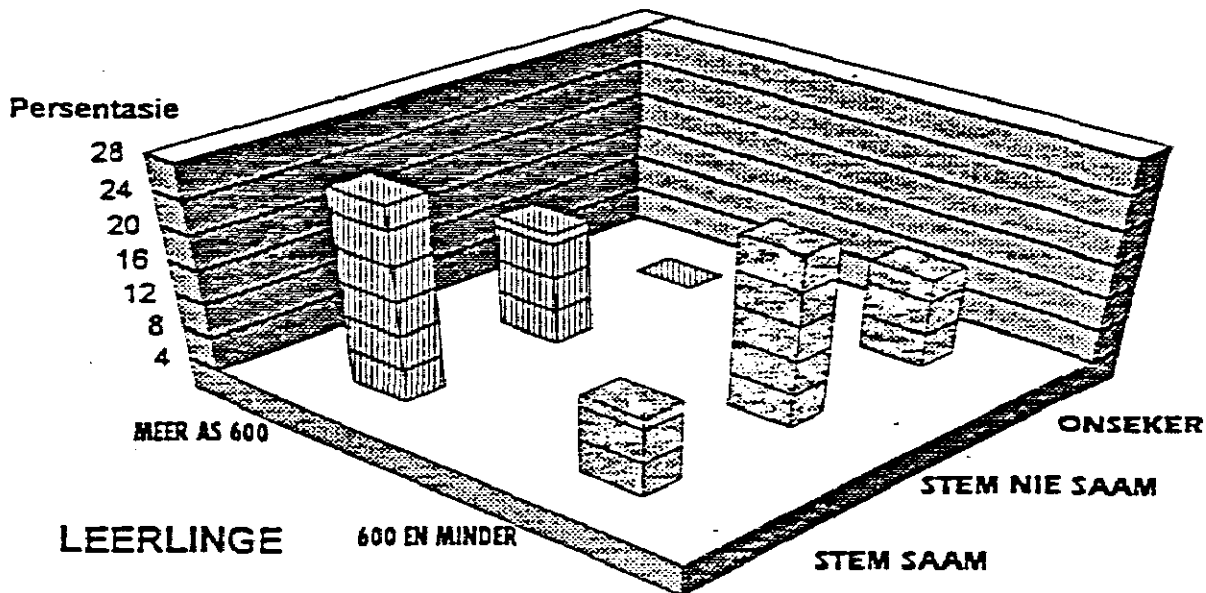
Aantal leerlinge	Stem saam	Stem nie saam	Onseker	Totaal
600 en minder	10 13.33%	18 24.00%	11 14.67%	39 52.00%
Meer as 600	20 26.67%	13 17.33%	3 4.00%	36 48.00%
Totaal	30 40%	31 41.33%	14 18.67%	75 100%

Vermiste waarde = 5

$\chi^2 = 8.948$ en p-waarde = 0.011

Die p-waarde (0.011) is kleiner as die 0.05. Op die 5%-beduidendheidspeil moet die nulhipotese dus verwerp word en navorser kan met vyf-en-negentig persent sekerheid beweer dat daar 'n beduidende verband bestaan tussen die invloed van geweld op die skoolhoof se vermoë om probleemsituasies te hanteer en die aantal leerlinge in die skool.

Grafiek 1 Die verband tussen die skoolhoof se vermoë om probleem-situasies tydens geweld te hanteer en die aantal leerlinge in die skool



Uit tabel 17.1 en grafiek 1 blyk dit dat slegs 13.33% van die respondente met skole wat 600 of minder leerlinge saamstem terwyl 26.67% van die respondente met meer as 600 leerlinge nie saamstem dat geweld die skoolhoof se vermoë om probleemsituasies te hanteer, beïnvloed nie. Die bevinding is dus dat hoe meer leerlinge in die skool is, hoe minder is die skoolhoof in staat om probleemsituasies tydens geweld te hanteer.

6.3.2 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings

Tweede stel werkhipoteses

Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings nie.

As nulhipotese gestel hou elkeen van die vrae ten aansien van die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings in tabel 18 geen verband met die skoolhoof se geslag, sy ouderdom, jare ervaring as skoolhoof en die aantal leerlinge in sy skool nie.

Tabel 18 Chi-kwadratrate en p-waardes van die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die kringinspekteur, die onderwysdepartement en onderwysersverenigings

	Ouderdom $\chi^2 = (4)$ p-waarde	Ervaring $\chi^2 = (2)$ p-waarde	Aantal leerlinge $\chi^2 = (2)$ p-waarde
Die kringinspekteur het riglyne aan my verskaf om geweld in my skool te hanteer	1.886 0.757	1.453 0.484	0.336 0.845
Die onderwysdepartement het my gesteun op die wyse waarop ek geweld by my skool hanteer het	6.288 0.392	1.207 0.751	2.693 0.441
Houdinge van onderwysersverenigings beïnvloed die wyse waarop ek geweld by my skool hanteer	0.614 0.961	1.654 0.437	0.973 0.615
Onderwysersverenigings het my gehelp om geweldsituasies by my skool te hanteer	3.860 0.425	0.424 0.809	2.089 0.352

* Beduidend op die 5% peil

** Beduidend op die 1% peil

Daar bestaan geen beduidende verband tussen die onafhanklike veranderlikes en die vrae in tabel 18 wat as afhanklike veranderlikes gestel is nie. Die nulhipoteses soos in 6.3.1 gestel, kan dus in hierdie gevalle aanvaar word.

6.3.3 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die leerlinge in sy skool

Derde stel werkhipoteses

Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die leerlinge nie.

As nulhipotese gestel hou elkeen van die vrae ten aansien van die skoolhoof se beleving rakende die invloed van geweld op sy verhouding met die leerlinge in sy skool in tabel 19 geen verband met die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof en die aantal leerlinge in sy skool nie.

Tabel 19 Chi-kwadrade en p-waardes van die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die leerlinge

	Ouderdom $\chi^2 = (4)$ p-waarde	Ervaring $\chi^2 = (2)$ p-waarde	Aantal leerlinge $\chi^2 = (2)$ p-waarde
Geweld manifesteer in 'n gebrek aan dissipline by leerlinge	8.725 0.088	0.533 0.766	5.234 0.073
Geweld in my skool affekteer my vermoë om na die opvoedingsbehoefte van die leerlinge om te sien	8.309 0.081	2.927 0.231	1.442 0.486
As gevolg van geweld in my skool dring leerlinge daarop aan om die skoolreëls te verander	4.639 0.326	1.316 0.518	9.080 0.011*
Leerlinge se buitemuurse bedrywighede word deur geweld by my skool ontwig	4.474 0.346	2.984 0.225	2.684 0.261

* Beduidend op die 5% peil

** Beduidend op die 1% peil

Uit tabel 19 blyk dit dat daar 'n beduidende verband ($p < 0.05$) bestaan tussen die aantal leerlinge in die skool en die aandrang van leerlinge om skoolreëls as gevolg van geweld te wil verander.

Daar bestaan dus geen beduidende verband tussen die onafhanklike veranderlikes en die ander vrae in tabel 19 wat as afhanklike veranderlikes gestel is nie. Dié nulhipoteses kan dus aanvaar word. Vervolgens word die nulhipotese wat verwerp word met behulp van 'n frekwensietabel en 'n grafiek verder toegelig.

Tabel 19.1 Frekwensieverspreiding volgens die verband tussen die aantal leerlinge in die skool en die leerlinge se aandrang om skoolreëls as gevolg van geweld by die skool te wil verander

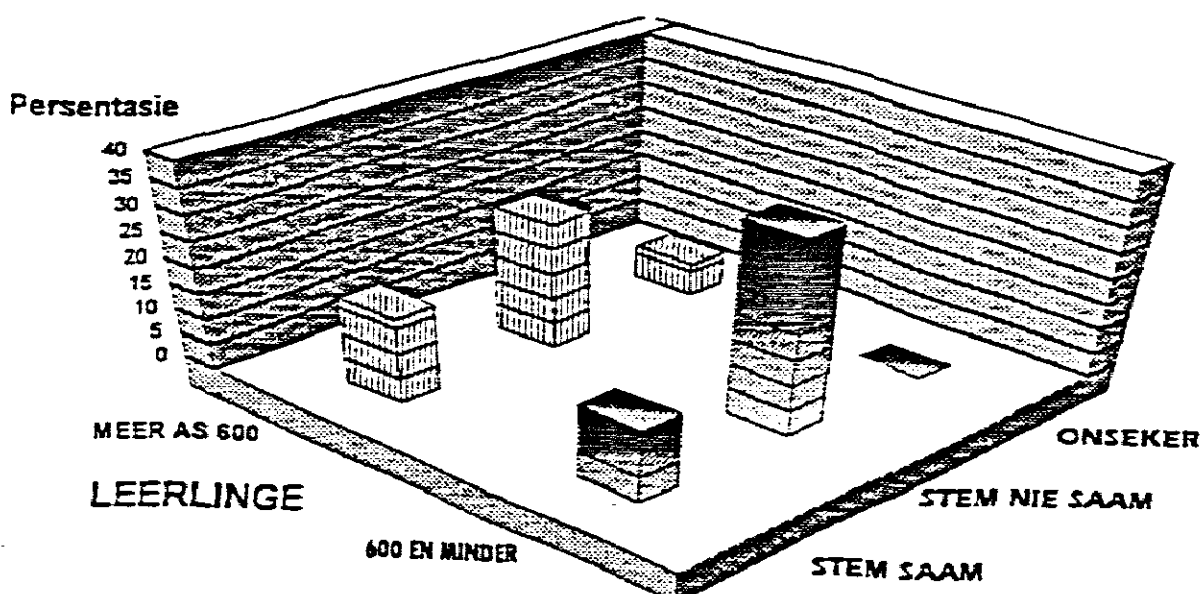
Aantal leerlinge	Stem saam	Stem nie saam	Onseker	Totaal
600 en minder	11 14.29%	29 37.66%	0	40 51.95%
Meer as 600	13 16.88%	19 24.68%	5 6.49%	37 48.05%
Totaal	24 31.17%	48 62.34%	5 6.49%	77 100%

Vermiste waarde = 3

$X^2 = 9.080$ en p - waarde = 0.011

Die p -waarde (0.011) is kleiner as 0.05. Die nulhipotese moet dus verwerp word. Leerlinge in sowel groot as klein skole dring nie daarop aan om skoolreëls as gevolg van geweld te wil verander nie.

Grafiek 2 Die verband tussen die aantal leerlinge in die skool en hulle aandrang om skoolreëls as gevolg van geweld te wil verander



Uit tabel 19.1 en grafiek 4 blyk dit dat 37.16% van die skoolhoofde in skole met seshonderd en minder leerlinge nie saamstem met die stelling dat leerlinge skoolreëls wil verander as gevolg van die voorkoms van geweld nie terwyl 24.68% van die skoolhoofde in skole met meer as seshonderd leerlinge nie saamstem nie. Dit blyk dat die aantal leerlinge in die skool nie 'n bepalende invloed uitoefen op leerlinge se aandrang om skoolreëls te wil verander nie. By groot sowel as kleiner skole kom die tendens nie voor dat leerlinge skoolreëls as gevolg van die voorkoms van geweld wil verander nie.

6.3.4 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die onderwysers op sy personeel

Vierde stel werkhipoteses

Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die onderwysers op sy personeel nie.

As nulhipotese gestel hou elkeen van die vrae ten aansien van die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met die onderwysers in sy skool in tabel 20 geen verband met die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof en die aantal leerlinge in sy skool nie.

Tabel 20 Chi-kwadrates en p-waardes van die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met sy personeel

	Ouderdom $\chi^2 = (4)$ p-waarde	Ervaring $\chi^2 = (2)$ p-waarde	Aantal leerlinge $\chi^2 = (2)$ p-waarde
Geweld by my skool affekteer my doeltreffende interaksie met my personeel	5.927 0.205	1.533 0.465	0.405 0.817
Personeel aanvaar gedelegeerde gesag gedurende geweld by my skool	2.711 0.607	3.074 0.215	0.937 0.626
Personeel help om probleme wat tot geweld kan lei, te ontloot	1.415 0.842	0.211 0.900	2.948 0.229
Geweld by my skool beïnvloed my vermoë om al my personeel met respek te behandel	2.082 0.721	0.042 0.979	3.160 0.206
Geweld by my skool affekteer die moraal van my personeel	1.689 0.793	1.553 0.460	0.836 0.658
Ten spyte van geweld in my skool handhaaf my personeel dissipline in hulle klasse	4.367 0.359	0.665 0.717	2.686 0.261

* Beduidend op die 5% peil

** Beduidend op die 1% peil

Daar bestaan geen beduidende verband tussen die onafhanklike veranderlikes en die vrae in tabel 20 wat as afhanklike veranderlikes gestel is nie. Die nulhipoteses kan dus in hierdie gevalle aanvaar word.

6.3.5 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die ouergemeenskap.

Vyfde stel werkhipoteses

Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die ouergemeenskap nie.

As nulhipotese gestel hou elkeen van die vrae ten aansien van die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met die ouergemeenskap in tabel 21 geen verband met die skoolhoof ouderdom, jare ervaring as skoolhoof en die aantal leerlinge in sy skool nie.

Tabel 21 Chi-kwadratrate en p-waardes van die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met die ouers

	Ouderdom $\chi^2 = (4)$ p-waarde	Ervaring $\chi^2 = (2)$ p-waarde	Aantal leerlinge $\chi^2 = (2)$ p-waarde
Geweld by my skool ont- wrig die samewerking tussen die ouers en die personeel	3.088 0.543	0.179 0.914	0.377 0.828
Die ouers se betrokkenheid by skoolaktiwiteite word deur geweld by my skool beïnvloed	2.027 0.731	0.760 0.684	0.595 0.743
My gesag onder die ouergemeenskap word as gevolg van die voorkoms van geweld by my skool ondermyn	1.574 0.813	1.460 0.482	0.060 0.971

* Beduidend op die 5% peil

** Beduidend op die 1% peil

Daar is geen beduidende verband tussen die onafhanklike veranderlikes en die vrae in tabel 21 wat as die afhanklike veranderlikes gestel is nie. Die nulhipoteses kan dus in hierdie gevalle aanvaar word.

6.3.6 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met dinge/idees

Sesde stel werkhipoteses

Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met dinge/idees nie. As nulhipotese gestel hou elkeen van die vrae ten aansien die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met dinge/idees in tabel 22 geen verband met sy ouderdom, jare ervaring as skoolhoof en die aantal leerlinge in sy skool nie.

Tabel 22 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met dinge/idees

	Ouderdom $X^2 = (4)$ p-waarde	Ervaring $X^2 = (2)$ p-waarde	Aantal leerlinge $X^2 = (2)$ p-waarde
Swak fisiese omstandighede dra tot geweld by skole by	5.819 0.213	0.203 0.903	2.216 0.330
Skole word deur politieke organisasies misbruik om ongehoorsaamheid onder leerlinge aan te wakker	5.274 0.260	1.908 0.385	1.726 0.422
Geweld beïnvloed die skool as veilige opvoeding-situasie	10.525 0.032 *	0.870 0.647	2.010 0.366
Kwaadwillige vernietiging van skool eiendom hou met geweld verband	11.925 0.018 *	2.692 0.260	3.914 0.141

* Beduidend op die 5% peil

** Beduidend op die 1% peil

Uit tabel 22 blyk dit dat daar beduidende verbande bestaan tussen:

- * Die ouderdom van die skoolhoof en sy belewing van die invloed van geweld op die skool as veilige opvoedingsituasie.
- * Die ouderdom van die skoolhoof en sy belewing van die invloed van geweld op die kwaadwillige vernietiging van skooleiendom.

Daar bestaan dus geen beduidende verband tussen die onafhanklike veranderlikes en die ander vrae in tabel 22 wat as afhanklike veranderlikes gestel is nie en dit kan dus nie verwerp word nie. Die nulhipoteses wat verwerp word, word met behulp van frekwensietabelle en grafieke verder toegelig.

Tabel 22.1 Frekwensieverspreiding volgens die verband tussen die skoolhoof se ouderdom en sy belewing rakende die invloed van geweld op die skool as veilige opvoedingsituasie

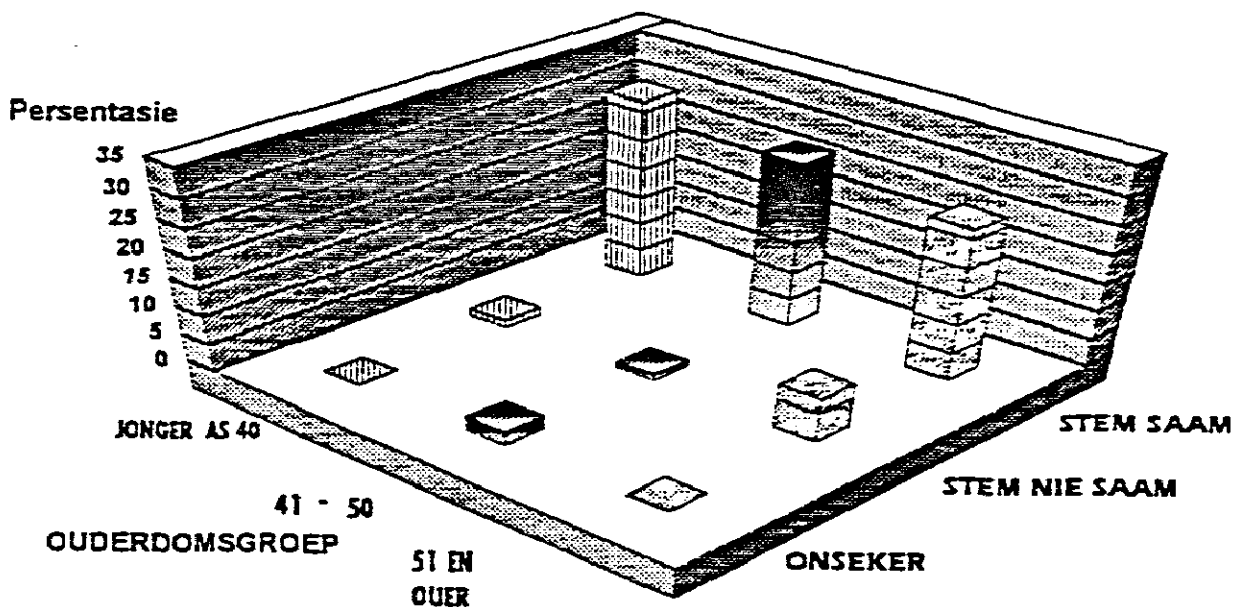
Ouderdom	Stem saam	Stem nie saam	Onseker	Totaal
Jonger as 40	25 31.65%	1 1.27%	0	26 32.91%
41-50	23 29.11%	1 1.27%	2 2.53%	26 32.91%
51 en ouer	21 26.58%	6 7.59%	0	27 34.18%
Totaal	69 87.34%	8 10.13%	2 2.53%	79 100%

Vermiste waarde = 1

$\chi^2 = 10.525$ en p - waarde = 0.032

Die p-waarde (0.032) is kleiner as 0.05. Op die 5%-beduidendheidspeil moet die nulhipotese dus verwerp word. Navorsers kan dus met vyf-en-negentig persent sekerheid beweer dat daar 'n beduidende verband bestaan tussen die skoolhoof se ouderdom en sy belewing van geweld op die skool as veilige opvoedingsituasie.

Grafiek 3 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom en sy belewing van die invloed van geweld op die skool as veilige opvoedingsituasie



Uit tabel 22.1 en grafiek 3 blyk dit dat die meeste skoolhoofde saamstem dat geweld die skool as veilige opvoedingsituasie bedreig. Dit blyk dus dat skoolhoofde van alle ouderdomsgroepe saamstem dat geweld die skool as veilige opvoedingsituasie bedreig.

Tabel 22.2 Frekwensieverspreiding volgens die verband tussen die skoolhoof se ouderdom en sy belewing rakende die invloed van geweld op die kwaadwillige vernietiging van skoolleiersdom

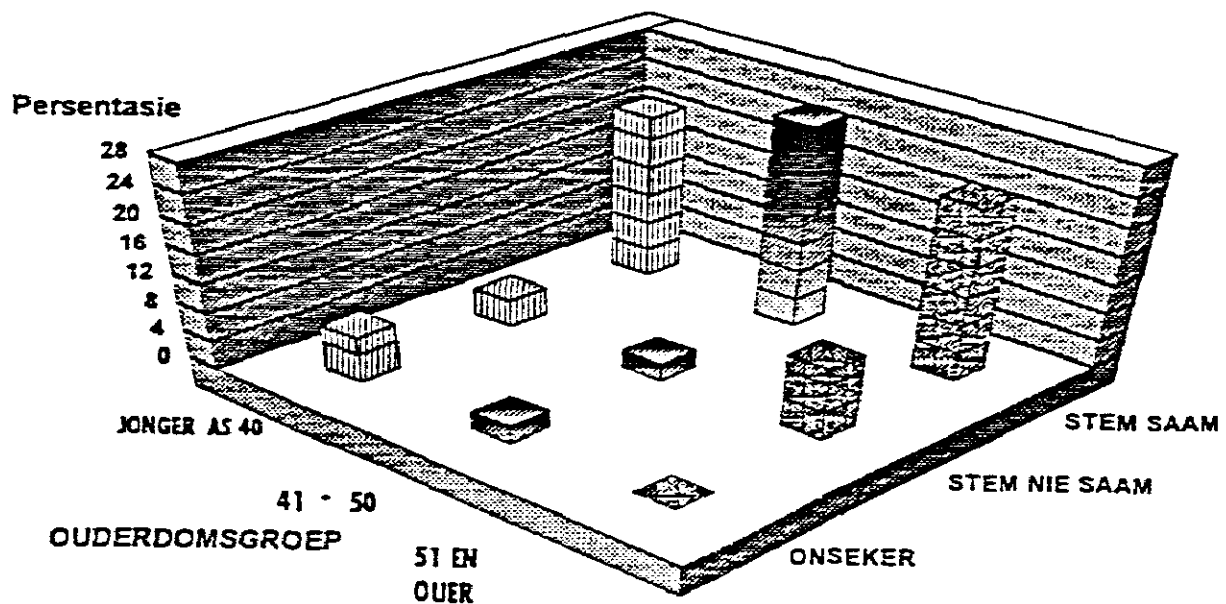
Ouderdom	Stem saam	Stem nie saam	Onseker	Totaal
Jonger as 40	18 22.78%	3 3.80%	5 6.33%	26 32.91%
41 - 50 jaar	22 27.85%	2 2.53%	2 2.53%	26 32.91%
Ouer as 50	19 24.05%	8 10.13%	0	27 34.18%
Totaal	59 74.68%	13 16.46%	7 8.86%	79 100%

Vermiste waarde = 1

$X^2 = 11.925$ en p - waarde = 0.018

Die p -waarde (0.018) is kleiner as 0.05. Op die 5%-beduidendheidspeil moet die nulhipotese dus verwerp word. Navorser kan met vyf-en-negentig persent sekerheid beweer dat daar 'n beduidende verband bestaan tussen die skoolhoof se ouderdom en sy belewing van die invloed van geweld op die kwaadwillige vernietiging van skoolleiersdom.

Grafiek 4 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom en sy belewing van die invloed van geweld op die kwaadwillige vernietiging van skoleiendom



Uit tabel 22.4 blyk dit dat die meeste skoolhoofde van alle ouderdomsgroepe saamstem dat kwaadwillige vernietiging van skoleiendom met geweld verband hou.

6.3.7 Die verband tussen die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met God

Sewende stel werkhipoteses

Daar is geen beduidende verband tussen die skoolhoof se ouderdom, sy ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met God nie.

As nulhipotese gestel hou elkeen van die vrae ten aansien van die invloed van geweld op die skoolhoof se verhouding met God in tabel 23 geen verband met die skoolhoof ouderdom, jare ervaring as skoolhoof en die aantal leerlinge in sy skool nie.

Tabel 23 Chi-kwadratrate en p-waardes van die skoolhoof se ouderdom, jare ervaring as skoolhoof, die aantal leerlinge in sy skool en die invloed van geweld op sy verhouding met God

	Ouderdom $\chi^2 = (4)$ p-waarde	Ervaring $\chi^2 = (2)$ p-waarde	Aantal leerlinge $\chi^2 = (2)$ p-waarde
Geweld by my skool beïnvloed my verhouding met God	3.290 0.511	0.417 0.812	1.407 0.495
Godsdiensbyeenkomste (Prayers) in die oggende het 'n positiewe invloed op leerlinge se houdinge teenoor probleme wat tot geweld in my skool kan lei	6.453 0.168	0.380 0.981	0.234 0.889

- * Beduidend op die 5% peil
- ** Beduidend op die 1% peil

Daar bestaan geen beduidende verbande tussen die onafhanklike veranderlikes en die vrae in tabel 23 wat as die afhanklike veranderlikes gestel is nie. Die nulhipoteses in hierdie gevalle kan dus aanvaar word.

6.4 HIPOTESETOETSING

Uit die bevindinge van die inferensiële statistiek blyk dit dat die meeste van die nulhipoteses soos in 1.6 gestel, aanvaar word.

6.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die empiriese gegewens verwerk en geïnterpreteer deur middel van die toepassing van statistiese tegnieke. Empiriese gegewens is eerstens beskrywend weergegee in frekwensietabelle en daarna is die Chi-kwadraattegniek op die data toegepas ten einde te bepaal of daar enige verbande tussen die geïdentifiseerde onveranderlike veranderlikes en die veranderlikes bestaan. Grafieke is in sommige gevalle aangewend om die beduidende verbande grafies te illustreer.

In die laaste hoofstuk word sekere bevindinge uit die literatuurstudie en empiriese ondersoek gedoen waarna enkele aanbevelings gemaak sal word.

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

	Bladsy
7.1 SAMEVATTING	170
7.1.1 Probleemstelling	170
7.1.2 'n Oorsig van geweld in swart onderwys	170
7.1.3 Die rol en taak van die skoolhoof	173
7.1.4 Die swart skoolhoof se leefwêreld	175
7.1.5 Die navorsingsontwerp	176
7.1.6 Die doel met hierdie ondersoek	177
7.1.7 Bevindinge van hierdie ondersoek	177
7.2 AANBEVELINGS	179
7.2.1 Depolitisering van onderwys	180
(1) Motivering	180
(2) Aanbevelings	181
7.2.2 Ouerbetrokkenheid en bestuursliggame	181
(1) Motivering	181
(2) Aanbevelings	182
7.2.3 Doeltreffende geweldhantering	183
(1) Motivering	183
(2) Aanbevelings	185
7.2.4 Verdere navorsing	186
7.3 KRITIEK TEEN HIERDIE STUDIE	186
7.4 SLOTOPMERKINGS	187

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

7.1 SAMEVATTING

7.1.1 Probleemstelling

Die probleem wat in hierdie studie aangespreek is, het gewentel om swart skoolhoofde se belewing van geweld in hulle skole. Die probleemvrae wat met hierdie navorsing aandag aan gegee is, kan soos volg gestel word (Vergelyk 1.3):

- * Kan die skoolhoof sy rol en taak in 'n skool waar geweld voorkom, na behore uitvoer?
- * Kan die skoolhoof toereikende verhoudinge met homself, ander, dinge/idees en met God in 'n skool waar geweld voorkom, stig?
- * Is die skoolhoof toereikend toegerus om in skole waar geweld voorkom, hulp en steun aan onderwysers, leerlinge en die ouers te verleen?

7.1.2 'n Oorsig van geweld in swart onderwys

Ontevredenheid oor swart onderwys kan tot die eerste pogings van blankes om swartes te kersten en te onderrig teruggespoor word. Sendingonderwys het die grondslag vir swart onderwys gelê.

Sendelinge het die stamtradisies van swartes as heidens en barbaars beskou en dit moes gevolglik vernietig word. Die gevolg was dat die stamvaders die sendelinge gewantrou het. Sendelinge het die houding aangeneem dat hulle *Europese lewenswyse en kultuur beter as die swartes se kultuur en lewenswyse was*. Swartes het minderwaardig teenoor blankes begin voel (Vergelyk 2.2.1).

Die blankes se vooroordeel en teenkanting om met heidennasies en ander rassegroepe te meng, het agterdog en vyandskap by swartes teenoor blankes aangewakker. Dit het die sendelinge se werk onder die swartes bemoeilik. Verder het swartes by sendingstasies getoon dat hulle lui, onverantwoordelik en losbandig is. Hulle het hulle ook aan dronkenskap skuldig gemaak. Die gevolg was dat sendingwerk onder swartes bemoeilik is (Vergelyk 2.5).

Sendingaksies het mettertyd gebukkend gegaan onder toenemende finansiële las wat die regering genoodsaak het om al hoe meer finansiële bystand te bied. Hierdie bystand het met groter seggenskap deur die regering gepaard gegaan. Dit het uiteindelik daartoe gelei dat die regering swart onderwys heeltemal oorgeneem het. Swartes het hierteen in verset gekom (Vergelyk 2.2.2).

Verskeie kommissies van ondersoek na ontevredenheid met swart onderwys is aan die begin van die twintigste eeu ingestel. Jeugmisdaad onder swartes en verset teen die beleid van afsonderlike ontwikkeling het daartoe gelei dat *politieke bewegings hulle tot die onderwys gewend het om hulle misnoeë daarmee uit te druk*. Die verpolitisering van die onderwys het tot gevolg gehad dat swart skole die slagveld van politieke ideologieë geword het. Beheer oor swart onderwys het in 'n groot mate handuit geruk en het met geweld gepaard gegaan. Na die Soweto-onluste van 1976 het die regering

die De Lange-kommissie van Onderzoek gelas. Aanbevelings soos gelyke onderwysgeleenthede kon as gevolg van 'n tekort aan finansies, onderwysers, terreine vir die oprigting van skole, geboue en vervoer nie geïmplementeer word nie (Vergelyk 2.3.4).

Die Hoofkomitee: RGN-onderzoek na Tussengroepverhoudinge het in 1985 berig dat daar in die Suid-Afrikaanse verhoudingsituasie ernstige stremminge in die samelewing voorgekom het. Indien ongelykhede en diskriminasie nie uit die weg geruim sou word nie, sou geweld toeneem (Vergelyk 2.3.8).

Met die Onderwysvernuwingstrategie wat in Mei 1991 die lig gesien het, is goedkoper, alternatiewe onderwys in die vooruitsig gestel. Die beplande vernuwings het egter nie praktyk geword nie omdat die PAC dit verwerp het en die ANC neutraal daarteenoor gestaan het (Vergelyk 2.4.2).

Die politieke partye het die Nasionale Vredesverdrag op 14 September 1991 onderteken. Geweld het onrusbarend toegeneem en daar is drie Kommissies aangestel om geweld te monitor en die oorsake vir geweld vas te stel. 'n Tegnieke Komitee met ses subkomitees is tydens die onderhandelinge by Kemptonpark in die lewe geroep om voorstelle om geweld te bekamp by deelnemende partye in te win. Die relevante ontwerpdeklarasie is op 18 Junie 1993 aanvaar en alle politieke partye hulle tot vrede en die beëindiging van geweld verbind (Vergelyk 2.4.1).

Die ANC het in 1994 aan die bewind gekom het en die Beleidsraamwerk vir Onderwys en Opleiding bekendgestel. Voortaan sou onderwysvoorsiening nie diskrimineer op grond van ras, geslag of geloof nie. Alle mense in die Suid-Afrikaanse samelewing sal gelyke onderwysgeleenthede geniet. Die ongelykhede in onderwys moes uit die weg geruim word en elke provinsie moes die onderskeie onderwysdepartemente tot een onderwysdepartement

saamsnoer. Die regering sou nog verantwoordelik wees vir die oorhoofse beheer van onderwys en opleiding in die land. Politici wys daarop dat verantwoordelikhedaanvaarding deur alle belanghebbendes die hoofpilaar moet wees waarop herontwikkeling van onderwys gevestig moet word (Vergelyk 2.4.2).

Die onderskeie provinsies ontwerp hulle eie voorstelle vir onderwysvoorsiening. Die voorstelle vir een onderwysdepartement word in KwaZulu/Natal op 14 Mei 1994 in 'n besprekingsdokument bekendgemaak. Alhoewel die voorkoms van geweld na die bewindsoorname van die ANC drasties afgeneem het, begin dit weer eens momentum kry, veral in die landelike gebiede van KwaZulu/Natal. Dit kan hoofsaaklik daaraan toegeskryf word dat die klimaat van geweldpleging oor 'n lang tydperk deel van die lewenswyse in swart gemeenskappe geword het en nie oornag verander sal word nie (Vergelyk 2.4.3).

7.1.3 Die rol en taak van die skoolhoof

'n Belangrike aspek van skoolhoofskap is die kwaliteit van die skoolhoof se bestuur en leierskap. Daar bestaan 'n baie duidelike verband tussen die sukses van die hantering van geweld in 'n skool en die bestuur- en leierskapstyl van die skoolhoof. Die voorkoms van geweld in skole beïnvloed egter die doeltreffende uitvoering van skoolhoof se rol en taak (Vergelyk 3.1).

Geweld veroorsaak dat die skoolhoof se professionele pligte onder meer soos volg versteur word: doelwitstelling vir sy skool word ontwrig; die opvoedingsituasie word versteur; die skoolhoof word verhinder om die onderwysers se werk te kontroleer en leerlinge se vordering te monitor; die skoolhoof se program vir onderwysstudente word ontwrig (Vergelyk 3.2.1).

Die skoolhoof kan nie doeltreffende stukture daarstel om opvoedende onderwys by sy skool te bevorder nie en onderwysers kan nie gedelegeerde take tydens geweld uitvoer nie. Omdat skoolleiendom tydens geweld vernietig word, kan die skoolhoof nie alle materiële bronne doeltreffend aanwend nie (Vergelyk 3.2.2).

Die skoolhoof se administratiewe pligte word soos volg deur die voorkoms van geweld versteur: skoolhoofde kan dikwels nie verslae oor onprofessionele gedrag van onderwysers en wangedrag deur leerlinge rapporteer nie omdat hy deur sommige onderwysers en leerlinge gedreig word; roetine rekords soos registers vir klasbywoning, kwitansies en afskrifte van rapporte word tydens geweld verbrand met die gevolg dat die skoolhoof nie skoolbywoning van leerlinge kan monitor nie, nie weet watter leerlinge nog nie skoolgeld betaal het nie en nie beheer het oor bevordering van leerlinge na die volgende standerd nie; skoolhoofde kan nie toesien dat leerlinge wat in 'n standerd geplaas word wel die vorige standerd geslaag het nie omdat skoliere rapporte vervals (Vergelyk 3.2.3).

Die skoolhoof kan ook nie na die veiligheid van die leerlinge en die onderwysers omsien nie. Skoolhoofde word dikwels verhinder om leerlinge met huislike probleme daadwerklik tot hulp te kom omdat leerlinge dikwels in woonbuurtes woon waar geweld hoogty vier (Vergelyk 3.2.4).

Die skoolhoof se bestuur- en leierskapstyl is 'n belangrike komponent by die skepping van 'n skoolklimaat. Daar is aangetoon dat die skoolklimaat by skole waar geweld voorkom, negatief is en dat die akademiese prestasie, die selfbeeld van kinders en die personeel swak is (Vergelyk 3.3.3).

As gevolg van die voorkoms van geweld is skoolhoofde dikwels self nie intrinsiek gemotiveer om opvoedende onderwys na te streef nie. Die

onderwysdepartement kritiseer die skoolhoof dikwels oor die manier waarop hy geweld hanteer het. Swak fisiese omstandighede by skole veroorsaak dat die personeel se werksomstandighede aanleiding daartoe gee dat die personeel en selfs die skoolhoof nie deur eksterne faktore gemotiveer word om opvoedende onderwys na te streef nie. Skole is ook dikwels geleë in gebiede waar faksiegevegte aan die orde van die dag is en almal in die skool onveilig is (Vergelyk 3.4.7). Tydens geweld verdwyn alle vorme van doeltreffende kommunikasie en aanvaar personeel nie gedelegeerde gesag nie (Vergelyk 3.4.3).

7.1.4 Die swart skoolhoof se leefwêreld

In sy beroepsuitoefening word daar eise aan die skoolhoof gestel rakende sy liggaamskrag, uithouvermoë en vaardighede. Geweld in sy skool veroorsaak spanning wat sy fisiese gesondheid kan aantas (Vergelyk 4.3.1(1)). Hy voel hulpeloos om die veiligheid van ander tydens geweld te verseker en dit versteur sy verhoudinge met onderwysers en die leerlinge. Sy gesag in die skool word tydens geweld ondermyn en dit kan ook sy selfbeeld aantas (Vergelyk 4.3.2.(1); 4.3.2 (2)).

Swart leerlinge is sterk verpolitiseer en dit bring onder andere mee dat hulle ongedisiplineerd is, drukgroepe vorm, gesag verwerp en ontevrede met die eksamenstelsel is (Vergelyk 4.3.2 (2) (a)). Die skoolhoof se verhouding met leerlinge word verder versteur omdat hulle dwelmmiddels misbruik, dissiplinêre probleme veroorsaak en fisiese geriewe op die skoolterrein beskadig en selfs vernietig (Vergelyk 4.3.2).

In swart skole is ouerbetrokkenheid in die verlede doelbewus uit die skole geweier omdat die onderwysdepartement en die skoolhoof ouerbetrokkenheid as inmenging in schoolsake vertolk het. 'n Toereikende vertrouensverhouding

het nie voor die toename van geweld tussen die skoolhoof en die ouers bestaan nie (Vergelyk 4.3.2. (3)).

Die kringinspekteur en die onderwysdepartement kan geen leiding gee oor hoe om tydens geweld op te tree nie omdat daar geen formele beleidsinstruksies rakende geweld bestaan nie. Hierdie toedrag van sake veroorsaak dat die verhouding tussen die skoolhoof en die onderwysdepartement versteur is (Vergelyk 4.3.2(4)).

Die skoolhoof kry ook nie hulp en leiding van sy onderwysersverenigings rakende geweld in skole nie. Sy verhouding met onderwysersverenigings word verder versteur omdat sekere onderwysersverenigings daarop aandrang dat onderwysers aan wegbly-aksies deelneem. Die gevolg is dat die onderrig/leer situasie in die skool versteur word (Vergelyk 4.3.2(5)).

In elke kultuurgemeenskap is daar morele, godsdienstige en sosiale norme wat hoog geag word. Die Christen-skoolhoof staan onder die Bybelse verpligting om ten spyte van geweld sy rol en taak in die gees van liefde vir God en liefde vir sy medemens te vervul (Vergelyk 4.3.4).

7.1.5 Die navorsingsontwerp

In hierdie hoofstuk is daar aandag geskenk aan die navorsingsontwerp wat in die empiriese ondersoek aangewend is. Die selfgestruktureerde vraelys wat as meetinstrument gebruik is, is volledig bespreek. Die opstel, verspreiding en voltooiing van die vraelys is ook behandel (Vergelyk hoofstuk 5).

7.1.6 Doel met die ondersoek

Die doel met die ondersoek was (Vergelyk 1.4):

- * Om deur middel van sowel 'n literatuurstudie as 'n empiriese ondersoek die invloed van geweld op die swart skoolhoof se rol en taak en op sy verhoudinge met homself, ander, dinge/idees en God vas te stel.
- * Om sekere riglyne aan die hand te doen wat moontlik die skoolhoof in staat sal stel om sy skool ook ten tye van geweld doeltreffend te bestuur.

7.1.7 Bevindinge van hierdie ondersoek

Volgens die resultate van die ondersoek blyk dit dat die swart skoolhoof se verhoudinge met homself, ander en dinge/idees deur geweld versteur word. Daar sal vervolgens gelet word op enkele bevindinge wat na aanleiding van die empiriese studie gemaak is.

Ongeag die leerlingtal, kom geweld by sowel primêre as by sekondêre skole voor (Vergelyk 6.2.2; 6.2.5). Dit blyk dat geweld verskillende vorme kan aanneem (Vergelyk 6.2.3). Bakleiery onder leerlinge kom die meeste voor.

Sekuriteit bestaan nie by die meeste van die skole waar geweld voorkom nie. Hierdie gebrek aan sekuriteit laat die skool weerloos teen aanvalle van buitestaanders (Vergelyk 6.2.6). Alhoewel die meeste skoolhoofde mans is wat tradisioneel as gesagsfigure erken is, kom geweld nogtans in hulle skole voor (Vergelyk 6.2.7). Ten spyte daarvan dat die meeste respondente as ervare skoolhoofde beskou kan word, kom geweld in hulle skole voor (Vergelyk 6.2.8).

Die relatiewe groot persentasie skoolhoofde wat onseker is oor hulle vermoë om probleemsituasies tydens geweld te hanteer, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat geweld verskillende vorme kan aanneem (Vergelyk 6.2.11). Die meeste skoolhoofde stem nie saam dat hulle gesag as gevolg van geweld by die skool beïnvloed word nie. Dit is strydig met die bevindinge in die literatuurstudie en die response van skoolhoofde kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hulle hulleself in 'n goeie lig wil stel (Vergelyk 4.3.2). Die meeste skoolhoofde stem ook nie saam dat geweld hulle vermoëns om verantwoordelike besluite te neem beïnvloed nie. Dit is in teenstelling met die bevindinge van die literatuurstudie (Vergelyk 4.3.1).

Die meeste skoolhoofde stem nie saam dat die onderwysdepartement hulle gesteun het op die manier waarop hulle geweld by die skool hanteer het nie (Vergelyk 6.2.12). Driekwart van die skoolhoofde dui aan dat onderwysersverenigings hulle nie gehelp het om geweldsituasies te hanteer nie. Dit dui daarop dat onderwysersverenigings moontlik nie oor riglyne rakende geweld beskik nie (Vergelyk 6.2.12).

Ongeveer twee-derdes van die skoolhoofde stem nie saam dat leerlinge as gevolg van geweld skoolreëls wil verander nie (Vergelyk 6.2.13). Ongeveer dieselfde hoeveelheid skoolhoofde stem egter saam dat daar tydens geweld 'n gebrek aan dissipline onder die leerlinge is (Vergelyk 6.2.13). Dit dui op 'n teenstrydigheid in die response van skoolhoofde omdat die leerlinge wel tydens geweld die skoolreëls verbreek en dissiplinêre probleme veroorsaak (Vergelyk 4.3.2(2)).

Die meerderheid respondente stem saam dat hulle op hulle personeel kan staatmaak om probleme wat tot geweld aanleiding kan gee, te ontloot (Vergelyk 6.2.14). Meer as die helfde van die skoolhoofde stem saam dat die personeel tydens geweld dissipline in hulle klasse handhaaf (Vergelyk

6.2.14). In die literatuurstudie is bevind dat geweld die skoolroetine verteur (Vergelyk 3.2.1).

Die meeste skoolhoofde stem saam dat geweld nie die ouers se betrokkenheid ontwig nie (Vergelyk 6.2.15). Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat ouers die belangrikheid van onderwys besef en alles in hulle vermoë sal doen om toe te sien dat hulle kinders se opvoeding nie verteur word nie.

Twee-derdes van die skoolhoofde stem saam dat swak fisiese omstandighede by skole tot die voorkoms van geweld bydra (Vergelyk 6.2.16).

Die oorgrote meerderheid skoolhoofde stem saam dat skole deur politieke organisasies misbruik word (Vergelyk 6.2.16). Dit word in die literatuurstudie bevestig (Vergelyk 4.3.2).

Driekwart van die skoolhoofde stem saam dat kwaadwillige vernietiging van skoolseiendom met geweld verband hou (Vergelyk 6.2.16).

Oggendgodsdienst het 'n positiewe invloed op die leerlinge se houdinge ten aansien van probleme wat tot geweld kan lei (Vergelyk 6.2.16).

7.2 AANBEVELINGS

Vervolgens sal daar voortspruitend uit sowel die literatuurstudie as die empiriese ondersoek enkele aanbevelings gemaak word.

7.2.1 Depolitiserings van onderwys

(1) Motivering

Skoolhoofde, onderwysers, leerlinge en hulle ouers is in 'n hoë mate erg gedemoraliseer deur die afskeepbehandeling van die apartheidsonderwys en die voorkoms van geweld in skole (Vergelyk 2.2; 2.3; 2.4). Krete soos "liberation before education" en die aanprys van veral swart jeugdige as "our young lions" het meegebring dat die onderwys 'n hipersensitiewe slagveld van politieke ideologieë geword het in die strewe na demokrasie.

In dié studie is bevind dat politici nie die versoeking kon weerstaan om sowel die skoolgaande jeug as hulle onderwysers te kommandeer vir die politieke strewes ("struggle") nie. Die strewe na politieke transformasie het meegebring dat onderwysers en leerlinge as t'ware só deur sekere politici gemanipuleer is dat onaanvaarbare gedrag soos wegblyksies, stakings, skoolboikotte en geweld aangemoedig is (Vergelyk 2.3.1; 6.2.13).

Om bovermelde aangeleerde gedrag nou te wil wysig, is inderdaad 'n besondere opgaaf. In 'n neutredop kan gestel word dat dit makliker is om "af te breek" as om "op te bou". Soos wat die vorige regering vir bykans ses-en-veertig jaar lank hulle daaraan skuldig gemaak het aan 'n manipulerings van die onderwys (vergelyk onder andere die jeugweerbaarheidsprogram), sal die nuwe regering ook in die versoeking kom om maatskaplike manipulerings ("social engineering") in die onderwys toe te pas. Dit is egter verblydend dat vele politici en veral president Mandela wat tans die daarstelling van 'n leerkultuur ("culture of learning") bepleit, daarop wys dat heropbou en ontwikkeling van onderwys slegs kan geskied indien alle betrokkenes by onderwys verantwoordelikheid aanvaar om 'n leerkultuur te bevorder (Editor, 1995:3).

(2) Aanbevelings

Die aanbevelings is:

- * Politieke partye behoort deur wetgewing verbied te word om propogandaveldtogte in skole te loods.
- * Partypolitieke massavergaderings behoort gedurende skooltyd op skoolterreine verbied te word.
- * Onderwyspersoneel behoort in hulle dienskontrak met die Onderwysdepartement te onderneem om nie partypolitiek in die skool te propageer nie.
- * Die Regering van Nasionale Eenheid (RNE) behoort deur middel van sowel verhoogde befondsing as verantwoordbare uitsprake die daarstelling van 'n leerkultuur te bevorder.

7.2.2 Querbetrokkenheid en bestuursliggame

(1) Motivering

Ouers is die primêre en natuurlike opvoeders van hulle kinders en mag nie hierdie verantwoordelikheid van hulle afskuif nie. As gevolg van ontwikkeling en spesialisering op alle terreine van die samelewing het ouers die behoefte aan kundige (professionele) hulp vir hulle kinders. Vir hierdie kundige hulp is die skool deur ouers in aansyn geroep. Dit is dus te begrype dat ouers besonder belang sal stel in hulle kinders op skool. Dit wil voorkom asof die ouers hulle opvoedingsverantwoordelikheid in totaal op die skool afgeskuif het en nie dissipline oor hulle kinders kan uitoefen nie. Die bevinding van hierdie studie is dat geweld nie die samewerking tussen die skoolhoof en die ouers versteur nie. Dit dui juis daarop dat ouers bereid is om verantwoorde-

likheid vir hulle kinders te aanvaar en betrokke by skoolaktiwiteite te raak (Vergelyk 4.3.2(3); 6.2.15).

In die apartheidsbedeling was ouerinspraak in veral swart skole tot die minimum beperk. Waarskynlik was die vele onderwysdepartemente (onder andere die Departement van Onderwys en Opleiding en die van die onafhanklike en selfregerende state) so burokraties oorheers dat ouerbetrokkenheid inderdaad ontmoedig is (Vergelyk 2.3.5). Die skoolhoof is nie aangemoedig om bestuursliggame te bevorder nie. Die sogenaamde skoolkomitees het merendeels ontaard in 'n uitgesoekte (dikwels nepotistiese) geslote groepie persone met weinig bande met die breë gemeenskap wat hulle moes verteenwoordig.

(2) Aanbevelings

Die aanbevelings is:

- * Die samestelling van skole se bestuursliggame behoort die diversiteit van die gemeenskap wat hulle bedien, te weerspieël
- * Staatsinmenging in skole se bestuursleiding behoort tot die minimum beperk te word.
- * Die bevoegdhede van bestuursliggame behoort uitgebou te word.

7.2.3 Doeltreffende geweldhantering

(1) Motivering

Die wyse waarop die skoolhoof geweld hanteer, is deurslaggewend vir die doeltreffende funksionering van die skool (Vergelyk 3.5). Een van die grootste probleme in swart skole is dat die skoolhoof nie voorbereid is om die verskillende vorme van geweld te hanteer nie omdat noodplanne nie by dié skole bestaan nie (Vergelyk 6.2.3; 6.2.6). Die skoolhoof moet in samewerking met die onderwysers, die leerlinge en ouers op 'n plan van optrede besluit indien geweld voorkom. Almal in die skool moet gewaarsku word wanner geweld uitbreek. Dit kan geskied deur die klok en/of die sirene aanhoudend te lui. 'n Ontruimingsroete en -prosedure moet uitgewerk word. 'n Lys van telefoonnommers van die ambulans, die brandweer, die polisie, hospitale en plaaslike mediese dokters moet opgestel en onmiddellik beskikbaar wees. Gevalle van geweld moet aan die departement gerapporteer word.

Na gelang van die verskillende vorme van geweld word enkele riglyne verskaf:

- * **Brandstigting:** Sodra die brand ontstaan, moet leerlinge die vensters in die brandende lokaal toemaak en die lokaal verlaat. Leerlinge moet na die naaste veilige lokaal in die teenoorgestelde windrigting deur die onderwysers begelei word. Die personeellid van die brandende lokaal en die brandspan moet die brandblusapparaat afhaal en die brand gaan blus. Brandblusapparaat moet op strategiese plekke in gebouekomplekse gehou word en toerusting moet gereeld nagegaan word. Leerlinge wat verantwoordelik is vir brandstigting, moet geïdentifiseer word en daar moet in ooreenstemming met departementele reëls teen hulle opgetree word.

- * **Faksiegevegte:** Almal in die skool moet in lokale skuiling soek. Leerlinge moet plat op die vloer val en na die mure kruip. Tafels en banke teen die muur kan as skuiling gebruik word. Leerlinge moet bly lê en moet nie lokale ontruim nie. Die skoolhoof moet die polisie telefonies of deur 'n boodskapper ontbied. Leerlinge moet nie 'n geraas maak nie.
- * **Bomdreigemente:** Die onderwysers en kinders moet bepaal of daar 'n vreemde voorwerp of pakkie in die lokaal is. Indien 'n vreemde voorwerp ontdek word, moet die gebou ontruim word en die polisie ontbied word.
- * **Liggaamlike beserings:** Noodhulp moet aan beseerdes gegee word en die ambulans en dokter moet ontbied word. Sommige leerlinge en onderwysers moet onderleg wees om noodhulp te kan toepas. Die skool moet oor noodhulptoerusting beskik.
- * **Skaking van die hoof of personeel:** Indien die hoof deur buitestaanders as gyselaar aangehou word en gedwing word om bevele te gee, moet gebruik gemaak word van 'n kode-woord as waarskuwing om nie die bevele uit te voer nie. 'n Verandering in aanspreekvorm byvoorbeeld die gebruik van 'n ander van om 'n onderwyser aan te spreek, kan as kodewoord dien. Die leerlinge moet nie die lokale ontruim nie, maar moet verspreid in afsonderlike lokale gehou word. Die polisie moet dadelik deur 'n boodskapper of telefonies ingelig word.
- * **Klipgooiery en bakleiery deur leerlinge:** Die personeel en skoolhoof moet die leerlinge wat aan klipgooiery en/of bakleiery hulle skuldig maak, identifiseer. Almal wat nie deelneem nie,

moet in lokale skuiling seek. Na die voorvalle van klipgooiery en bakleiery moet die geïdentifiseerde leerlinge se ouers ontbied word en tugstappe in ooreenstemming met departementele regulasies teen die skuldiges geneem word.

- * **Vuurwapens en ander gevaarlike wapens:** Indien vuurwapens of ander gevaarlike wapens soos byvoorbeeld messe by leerlinge gevind word, moet dit gekonfiskeer word.
- * **Dreigemente deur leerlinge:** Enige leerling of voornemende leerling wat die skoolhoof dreig indien hy nie aan hulle eise wil voldoen nie, moet geïdentifiseer word en die ouers moet ontbied word. Daar moet in ooreenstemming met departementele regulasies teen dié leerlinge opgetree word.
- * **Vandalisme:** Omdat beskadiging en vernieling van skool-eiendom nie altyd gedurende skooltyd plaasvind nie, kan die skuldiges nie geïdentifiseer word nie. Die onderwysdepartement behoort die skole te beveilig deur die terrein met lemmetjiesdraad te omhein en hekke wat gesluit kan word, aan te bring. Ligte van skole waar geweld voorkom, behoort ook snags aangeskakel te word.

(2) Aanbevelings

Die aanbevelings is:

- * Die onderwysdepartement moet inligtingseminare, werksinkels en indienskursusse vir geweldhantering aan skoolhoofde aanbied.

- * Elke skool moet oor 'n noodplan beskik.
- * Ouers moet verantwoordelikheid aanvaar en by die beveiliging van skole betrokke raak.

7.2.4 Verdere navorsing

Die volgende moontlikheid vir verdere navorsing behoort aandag te geniet:

- * Die invloed van geweld op die psigiese lewe van kinders.
- * Die invloed van geweld op die onderwyser se beroepstaak.
- * Die invloed van geweld op die ouer/kind-verhouding

7.3 KRITIEK TEEN HIERDIE STUDIE

Die moontlike punte van kritiek kan teen hierdie ondersoek ingebring word:

- * Die volle omvang van die invloed van geweld op die swart skoolhoof se leefwêreld kan nie net deur middel van 'n vraelysopname bepaal word nie. 'n Aanvullende ideografiese studie sou heelwaarskynlik meer lig gewerp het op die problematiek waarmee die swart skoolhoof gekonfronteer is.
- * Die empiriese ondersoek is slegs geldig vir die skoolhoofde in die Umbumbulu skoordistrik wat aan die ondersoek deelgeneem het. Daar kan dus nie veralgemenings gemaak word nie. Die bevindinge van hierdie studie kan slegs 'n aanduiding vir verdere navorsing in ander skoordistrikte wees.

7.4 SLOTOPMERKING

Die vertrouë word uitgespreek dat hierdie studie veral vir skoolhoofde en die onderwysdepartement van waarde sal wees met betrekking tot beplanning ten opsigte van die ontmoeting van die nood van skoolgemeenskappe waar geweld remmend teen die daarstelling en bevordering van 'n leerkultuur inwerk.

BRONNELYS

ALFONSO, R.J., FIRTH, G. & NEVILLE, R. 1984. Supervisory skill mix. Educational Leadership, 41(7): 16-18.

ANC. 1994. Policy framework for Education and Training. Braamfontein: African National Congress.

ARY, D., JACOBS, J.C. & ASHGAR, R. 1985. Introduction to research education. New York: Holt, Reinhart & Winston.

BADENHORST, D.C. 1993. Paper presented to B.Ed. students on the task and function of the high school principal in the changing educational dispensation in South Africa on 28 April 1993. Umlazi: University of Zululand (Umlazi Campus).

BARRETT, C. 1994. The big challenge - new education criteria which black pupils face. Weekend Post, 3 November 1994: 7.

BEHR, A.L. 1976. New perspectives in South African education. Durban: Butterworths.

BEHR, A.L. 1988. Education in South Africa. Origins, issues and trends (1652-1988). Durban: Butterworths.

BEKKER, S. (ed.) 1992. Capturing the event: conflict trends in the Natal region (1986-1992). Durban: Robprint.

BELL, J. 1988. Doing your research project: a guide for first-time researchers in education and social science. Philadelphia: Open University Press.

- BEST, J.W. 1981. Research in education. New Jersey: Prentice - Hall.
- BIGALKE, I. (red.) 1991. Probleme moet opgelos word. R.S.A-Beleidsorsig, 4(1): 54-60.
- BLASE, J.J. 1987. Dimensions of ineffective school leadership. The teacher's perspective. Educational Administration Quarterly, 25(2): 192-199.
- BLUM, R., BUTTER, J. & OLSON, L. 1987. Leadership for excellence: research-based training for principals. Educational Leadership, September 1987: 25-29.
- BOLO, M. 1992. Pupils meet after alleged police action. Daily Dispatch, 5 June 1992: 3.
- BYBEE, R.W. & GEE, E. G. 1982. Violence, values and justice in the schools. Boston: Allyn & Bacon.
- BYBEL. 1987. Die Bybel: nuwe vertaling. Roggebaai: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
- CARLSON, R.V. & AWKERMANN, G. (eds.) 1991. Educational planning: concepts, strategies and practices. New York: Longman.
- CARTER, G.M. & O'MEARA, P. (eds.) 1977. South Africa in crisis. London: Indiana University Press.
- CAWOOD, J. 1979. Referaat gelewer oor onderwysleierskap en onderwysvernuwing tydens SAVBO-kongres op 25-26 Januarie 1979. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

BEST, J.W. 1981. Research in education. New Jersey: Prentice - Hall.

BIGALKE, I. (red.) 1991. Probleme moet opgelos word. R.S.A-Beleidsorsig, 4(1): 54-60.

BLASE, J.J. 1987. Dimensions of ineffective school leadership. The teacher's perspective. Educational Administration Quarterly, 25(2): 192-199.

BLUM, R., BUTTER, J. & OLSON, L. 1987. Leadership for excellence: research-based training for principals. Educational Leadership, September 1987: 25-29.

BOLO, M. 1992. Pupils meet after alleged police action. Daily Dispatch, 5 June 1992: 3.

BYBEE, R.W. & GEE, E. G. 1982. Violence, values and justice in the schools. Boston: Allyn & Bacon.

BYBEL. 1987. Die Bybel: nuwe vertaling. Roggebaai: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

CARLSON, R.V. & AWKERMANN, G. (eds.) 1991. Educational planning: concepts, strategies and practices. New York: Longman.

CARTER, G.M. & O'MEARA, P. (eds.) 1977. South Africa in crisis. London: Indiana University Press.

CAWOOD, J. 1979. Referaat gelewer oor onderwysleierskap en onderwysvernuwing tydens SAVBO-kongres op 25-26 Januarie 1979. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

CAWOOD, J. & GIBBON, J. 1981. Educational leadership: staff development. Goodwood: Nasou.

CEMANE, K.B. 1987. The school curriculum and its relevance to black societal pressures. Kwa-Dlangezwa: University of Zululand (D.Ed. thesis).

CHRISTIE, P. 1992. The right to learn. Braamfontein: Raven.

COETZEE, J.C. (red.) 1975. Onderwys in Suid-Afrika (1652-1960). Pretoria: Van Schaik.

CROSS, M. 1992. Resistance and transformation. Johannesburg: Skotavile Publishers.

DANIELS, D.N., MARSHALL, F.G. & OCHBERG, F.M. (eds.) 1970. Violence and the struggle for existence. Boston: Little & Brown.

DAVENPORT, T.R.H. 1991. South Africa: a modern history. London: MacMillan.

DAVIDS, B. 1991. Teacher sit-in at DET office. The Cape Times, 13 February 1991: 7.

DE HAAS, M. 1994. Sorrow in Sundumbili. Conflict Supplement, June 1994: 23-27.

DEKKER, E.I. 1986. Querreg, oermedeseggenkap en oersamewerking in die formele onderwys van die Wes-Duitse Länder: Algemene riglyne vir oerbetrokkenheid in die onderwys. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (D.Ed. proefskrif).

DERBYSHIRE, E.J. 1989. Die begeleidingsfunksie van die gesin ten aansien van die kind se sosiale volwasewording. Educare, 18(1): 63-71.

DE WET, P.R. 1981. Inleiding tot onderwysbestuur. Kaapstad: Lex Patria.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L de K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n inleiding tot empiriese navorsing. Durban: Butterworths.

DE WITT, 1990. Konflikoplossing: 'n onderwysbestuurperspektief. Educare, 19(1) & 19(2): 121-135.

DHLAMINI, D. 1990. School row brings chaos. City Press, 11 February 1990: 3.

DREYER, H.J. & DUMINY, P.A. 1986. Education 2: a course in psychopedagogics. Cape Town: Maskew Miller Longman.

DU PLOOY, J. 1994. Workshop on personal development presented on 8 and 9 September 1994. Umlazi: University of Zululand (Umlazi Campus).

DUMBUTSHENA, T. 1994. Old hostilities bedevil learning. Sunday Times, 11 September 1994: 5.

DU PLOOY, GRIESSEL, G.A.J. & OBERHOLZER, M.O. 1983. Fundamental pedagogics for advanced students. Pretoria: HAUM.

DU TOIT, S. J. & KRUGER, N. 1991. Die kind: 'n opvoedkundige perspektief. Durban: Butterworths.

DU TOIT, G.A. 1976. Onderwys in Kaapland: 'n historiese oorsig (1652-975). Pretoria: Van Schaik.

EDITOR. 1995. Improved schooling will be slow. The Natal Mercury, 20 January 1995: 3.

EDUCATION MONITOR. 1993. Issues in rural education - Natal/ KwaZulu. Education Monitor, 4(2): 1-7.

EDUCATION MONITOR. 1992. The impact of political violence on schooling in Natal. Education Monitor, 2(2): 1-7.

ENGELBRECHT, I.Z. 1959. Apartheid in die toepassing van die beginsel in die skoolopvoeding in Suid-Afrika. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (D.Ed.-proefskrif).

ENGELBRECHT, C.S., KOK, J.C. & VAN BILJON, S.S. 1986. Volwassewording. Durban: Butterworths.

FERREIRA, G.V. & MATHIBE, I.D. 1993. The black adolescent boy's perception and constitution of life-world in an urban area. Pedagogiekjoernaal, 14(1): 8 - 14.

FERREIRA, G.V. (red.) 1992. Temas in die psigopedagogiek 2. Pretoria: Van Schaik.

FREER, D. (ed.) 1992. Towards open schools. Manzini: MacMillan Botswana.

GABELA, V.R. 1983. Parental involvement as a administrative component of educational administration to the black people in South Africa. Kwa-Dlangezwa: University of Zululand (D.Ed. thesis).

GARBERS, J.G. 1992. Onderwys in 'n wordende gemeenskap. RSA -Beleids-oorsig, 5(2): 30-48.

GARSON, P. 1993. Comic to restore culture of teaching and learning. Mail and Guardian, 18 November 1993: 3.

GIBSON, K. 1994. The enemy within. Conflict Supplement, September 1994: 2-6.

GOUWS, E. & KRUGER, N. 1994. The adolescent: an educational perspective. Durban: Butterworths.

GREEFF, A. & ROUX, E. 1991. Verslag sê hoof moet waai. Rapport, 27 Januarie 1991: 1.

GUNENE, V. 1991. Disruptions at Mamelodi high schools. Pretoria News, 20 August 1991: 7.

ODENDAAL, F.F. (red.) 1991. Handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg: Perskor.

HARMSE, H.J. (red.) 1987. Opvoeding vir die lewe. Pretoria: Departement van Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers).

HARTSHORNE, K. 1992. Crisis and challenge: black education 1910-1990. Cape Town: Oxford University Press.

HEESE, C. & BADENHORST, D. 1992. South Africa: the education equation. Pretoria: Van Schaik.

HERZBERG, F., MAUSNER, B. & SNYDERMAN, B. 1959. The motivation to work. New York: Wiley.

HEUNIS, H. (red.) 1989. Noodtoestand. R.S.A - Beleidsoorsig, 2(6): 36-40.

HLOPHE, S. 1992. AK-47 threat to principals. The Star, 7 May 1992: 3.

HOFFMAN, P.A.E. 1985. Die persoonlikheidsprofiel van die Christen-onderwyser. (Studiestuk: Departement Psigopedagogiek) Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

HOLTZHAUSEN, S. 1994. Keer konflik deur kommunikasie. Beeld, 26 Augustus 1994: 11.

HOOFKOMITEE: RGN-ondersoek na tussengroepsverhoudinge. 1985. Die Suid-Afrikaanse samelewing: werklikhede en toekomsmoontlikhede. Pretoria: RGN.

JACOBS, A.S. 1984. 'n Model vir die ontwikkeling van skoolhoofde as bestuursleiers. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).

JANSEN, J. 1992. Now it's simply a matter of principal. Weekly Mail, 21 May 1992: 11.

JARVIS, M.A.M. 1992. Ideology and its influence on educational leadership, structure and process - with reference to a dominant and dominated ideology in South Africa. Durban: University of Natal (Ph.D. thesis).

JENKINS, H.O. 1991. Getting it right: a handbook for successful school leadership. Oxford: Basil Blackwell.

JOHNSON, C. 1992. Eight survive blast at principal's home. The Star, 16 March 1992: 6.

KARIS, T. & CARTER, G.M. 1987. From protest to challenge: a documentary history of African politics in South Africa (1882-1964). Stanford: Hoover Institution Press.

KHUPISO, V. 1994. Angry pupils occupy neighbouring school. Sunday Times, 9 October 1994: 8.

KI, A. & MINNAAR, A. 1994. Figuring out the problem: overview of PWV conflict from 1990-1993. Conflict Supplement, April 1994: 25-27.

KOHN, M. 1977. Dynamic managing: principles, process, practice. California: Cummings.

KOTZE, C.J. 1992. Die rol van die skoolvoorganger in die problematiek van wanaanpassing en wangedrag by die leerlinge in sekondêre skole in die Oranje-Vrystaat: psigopedagogiese ondersoek. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat (D.Phil-proefskrif).

KROMBERG, M. 1993. Suspension of violence: a priority. RSA - Policy Review, 6(7): 1-14.

KRUGER, H.B. 1992. Paper presented to B.Ed. students on some educational challenges in a new political dispensation in South Africa delivered on 9 September 1992. Umlazi: University of Zululand (Umlazi Campus).

KRUGER, H.B. 1989. Referaat gelewer oor die ouer en onderwyser as vennote in die opvoedende onderwys tydens die somerskool van Die Sentrum vir Ouerbetrokkendheid by Opvoeding en Onderwys. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

LAMBRECHTS, J. 1994. Vandalisme by swart skole. Die Volksblad, 13 Januarie 1994: 6.

LANDMAN, W.A. (red.) 1980. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktik. Pretoria: Butterworths.

LAUER, R.H. 1989. Social problems on the quality of life. Iowa: WMC Brown Publishers.

LE ROUX, J. (red.) 1992. The black child in crisis: a socio-educational perspective. Pretoria: J.L. van Schaik.

LIPHAM, J.M. & HOEH, J.G. 1974. The principalship: foundations and functions. New York: Harpert Row.

LODGE, T. 1983. Black politics in South Africa since 1945. Johannesburg: Ravan.

LOUW, J. 1993. SADTU is waging 'war'- principals. The Star, 25 September 1993:1.

LOUW, A. 1994. Conflicting views: KwaZulu/Natal. Conflict Supplement, June 1994: 14-18.

LOUW, A. 1994. Post-election conflict in KwaZulu/Natal. Conflict Supplement, September 1994:14-17.

MASEKO, S. 1993. Crisis talks: principals, teachers go back to classes. Sowetan, 22 Januarie 1993: 1.

MASLOW, A.H. 1954. Motivation and personality. New York: Harper & Row.

MATHIANE, M. 1991. Dissenting teachers and clerks "fired" by colleagues. The Sunday Star, 8 September 1991: 2.

MATYU, J. 1992. Trouble breaks out at PE school. Evening Post, 22 May 1992: 2.

McKENDRICK, B. & HOFFMAN, W. 1990. People and violence in South Africa. Oxford: Oxford University Press.

MELI, F. 1988. A history of the ANC: South Africa belongs to us. Harare: Zimbabwe Publishing House.

MENTZ, P.J. 1994. Paper presented to B.Ed. students on the effect of a changing society on the school climate on 25 May 1994. Umlazi: University of Zululand (Umlazi Campus).

MHLAMBO, G.M. 1993. Violence as an impediment in the actualisation of the psychic life of the child in education: a psychopedagogic perspective. Durban: University of Zululand (M.Ed. dissertation).

MILLER, S. 1993. Future role is debated. The Daily News, 5 July 1993: 5.

MINNAAR, A. 1994. The arms of babes. Conflict Supplement, April 1994: 2-6.

MOFOKENG, T. 1992. Parents vow to protect schools. The Natal Witness, 23 April 1992: 3.

MOLEFE, P. 1993. It's a declaration of war, says SADTU. The Star, 2 October 1993: 2.

MOLEFE, P. 1990. Soweto principals: COSAS unify in bid to solve crisis. Weekly Mail, 22 June 1990: 2.

MORROW, W.E. 1989. Chains of thought: philosophical essays in South African education. Johannesburg: Southern Book Publishers.

MOTHLABI, M. 1988. Challenge to apartheid. Michigan: William B. Eerdmans.

MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1985. Metodologie van die geesteswetenskappe. Pretoria: RGN.

MTHEMBU, T. 1993. DET's bungling exposed. Sunday Times, 17 January 1993: 4.

MTSHALI, P. 1991. Soweto school crisis. Sowetan, 4 June 1991: 3.

MULDER, J. C. 1981. Statistiese tegnieke in opvoedkunde. Pretoria: HAUM.

NDABANDABA, G.L. 1987. Violence in black townships. Durban: Butterworths.

NEILL, S.B. 1976. Causes for school violence and vandalism. The Education Digest, XLI (8): 6-7.

NEL, A. & URBANI, G. 1990. An introduction to psychopedagogics. Durban: Rapid Results.

NEL, B.F. 1959. Aspekte van onderwysontwikkeling in Suid-Afrika. Kaapstad: HAUM.

NEL, B.F. 1962. Die antropologiese agtergrond van aparte skole vir blank en nie-blank in die Republiek van Suid-Afrika. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (M.Ed.-verhandeling).

NEPI. 1993 National education policy investigation. Cape Town: Oxford University Press.

NEWMAN, J. 1980. From past to future: school violence in broad view. Contemporary Education, 52(1): 10.

NKOMO, M. 1991. Principals chased away. Sowetan, 7 Februarie 1991:1.

NORVAL, A.J. 1984. RGN-Onderzoek na navorsingsmetodologie: Navorsings-verslaereeks:1. Pretoria: RGN.

NZIMANDE, B. 1993. Schooling in the context of violence. Durban: Education Policy Unit of the University of Natal.

OAKES, D. (ed.) 1992. Illustrated history of South Africa. Cape Town: The Reader's Digest Association.

OLIVIER, R. 1994. Summit tackles crisis in black school education. Eastern Province Herald, 18 February 1994: 4.

ONDERWYSVERNUWINGSTRATEGIEë. 1991. Besprekingsdokument. Kaapstad: Departement van Nasionale Opvoeding.

OWENS, R.G. 1981. Organizational behavior in education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

PAULSEN, W. J. 1994. Workshop on personal development presented on 8 and 9 September 1994. Umlazi: University of Zululand (Umlazi Campus).

PAULSEN, W.J. 1985. Die persoonlikheidseienskappe van die onderwysleier. (Studiestuk: Departement Psigopedagogiek) Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

PELA, M. 1992. Teachers, principal clash. Sowetan, 24 February 1992: 4.

PELZER, A.N. (red.) 1963. Verwoerd aan die woord: toesprake 1948-1962. Johannesburg: Afrikaanse Persboekhandel.

PEOPLE'S EDUCATION for teachers. 1988. Proceedings of a conference on 8 October 1988. Cape Town: University of the Western Cape.

PITYANA, S. 1994. Restore order in schools. Sunday Times, 22 May 1994:11.

PLUG, C., MEYER, W.F., LOUW, P.A. & GOUWS, L.A. 1991. Psigologiese woordeboek. Johannesburg: McGraw.

PRETORIUS, J.W.M. 1990. Opvoeding, samelewing, jeug: 'n sosio-pedagogiese leerboek. Pretoria: Van Schaik.

- RAATH, M.C. & JACOBS, L.J. 1990. Dinamiek van die selfkonsep. Pretoria: Academica.
- RAMOROB, C. 1993. No more teachers' excuses. The Natal Witness, 26 August 1993: 4.
- RAMSDEN, N. 1994. Suffer little children. Indicator Conflict Supplement, 3: 7-10.
- RGN-KOMMISSIE. 1981. Onderwysvoorsiening in die RSA. Pretoria: RGN.
- ROSE, B. 1973. Education in South Africa. London: Collier-Macmillan.
- ROSS, A. 1986. John Philip: missions race and politics in South Africa (1775-1851). Aberdeen: University Press.
- SALISO, M. 1994. Outrage at 1993 DET matric disaster. Eastern Province Herald, 12 January 1994: 1.
- SCHOSTAK, J.F. & LOGAN, T. 1984. Pupil experience. London: Croom Helm.
- SCOTT, M. 1993. Paper delivered to B.Ed. students on the motivation to learn with special reference to squatter- and streetchildren on 8 September 1993. Umlazi: University of Zululand (Umlazi Campus).
- SEEPE, J. 1993. Parents on the fence. Sunday Nation, 19 September 1993: 6.
- SEGAR, S. 1994. Testing time for schools: Burrows. The Daily News, 6 August 1994: 4.

SEOKANE, D. 1992. 600 children without teachers. Sowetan, 24 February 1992: 4.

SERGIOVANNI, T.J. & STARRAT, R.J. 1983. Supervision: human perspectives. New York: McGraw-Hill.

SHANGASE, T.M. 1994. Onderhoud gevoer oor die invloed van geweld op die skoolhoof se taak met mnr. Shangase, skoolhoof van Adams Combined Primary School op 7 Maart 1994. Adams Mission: Departement van Onderwys en Kultuur (KwaZulu).

SHAW, M. 1994. Committed to peace. Conflict Supplement, April 1994: 7-10.

SIBISI, I.S.Z. 1989. The influence of indigenous African Education in attitudes towards authority - with special reference to the Zulus. Kwa-Dlangezwa: University of Zululand (M.Ed. dissertation).

SMIT, M.E. & LE ROUX, J. 1991. Die kind-vyandigheid van die moderne samelewing. Pedagogiekoernaal, 12(1): 88-94.

SMIT, G.J. 1983. Psigometrika. Pretoria: HAUM.

SMITH, J.A.J. & VAN ZYL, A.J. 1991. School climate in Soweto. South African Journal of Education, 11(1): 27-31.

SMITH, P. 1994. A recipe for peace. Conflict Supplement, April 1994: 14-16.

SONN, F.A. 1986. A decade of struggle. Cape Town: Cape Teachers' Professional Association.

SONNEKUS, M.C.H. & FERREIRA, G.V. 1991. Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding: 'n handleiding in die psigopedagogiek. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

STAVROU, P. 1994. Mental care for victims. Indicators Conflict Supplement, 3: 11-13.

STRACHAN, K. 1993. Schools hit by gang's protest. Business Day, 20 January 1993: 2.

STREEK, B. 1994. Six West Cape headmasters forced to quit. The Cape Times, 2 May 1991: 2.

SWARTZ, J.F.A. 1979. Referaat oor onderwysleierskap gelewer by SAVBO-Kongres te Stellenbosch op 25-26 Januarie 1979.

TALJAARD, J.A.L. 1981. Wat is opvoeding? Fokus, 9(1): 1606-1619.

THERON, P.F. & BOTHMA, J.H. 1988. Riglyne vir die skoolhoof. Pretoria: Academica.

THULARE, S.M. 1993. Paper delivered school management in times of turbulence on 16 February 1993. Pretoria: Departement van Onderwys en Opleiding.

TRUTER, D.B. 1981. Die politieke faktor by onderwys, met spesiale verwysing na onderwys en onderwysbeplanning vir swartes: die Suid-Afrikaanse onderwysbestel. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat (D.Ed.- proefskrif).

UNTERHALTER, E. (ed.) 1991. Apartheid: education and popular struggles. Johannesburg: Ravan Press.

URBANI, G. 1980. Die belewingsproblematiek rondom kinders met genetiese gestremdhede. Pretoria: RGN.

URBANI, R.A. 1994. Die beleving van gesitueerheid deur Zoeloeleerlinge in Natalse Onderwysdepartement (Model C)-skole: 'n Psigopedagogiese ondersoek. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat (M.Ed.-verhandeling).

VAN BLERK, C. 1993. The teachers' strike. R.S.A. Policy Review, 6(9): 1-15.

VAN DEN BERGH, M. 1994. Violent gangs find solace with police. Ligpunte, March 1994: 72.

VAN DEN AARDWEG, E.M. & VAN DEN AARDWEG, E.M. 1988. Dictionary of empirical education / educational psychology. Pretoria: E & E Enterprises.

VAN DEN AARDWEG, E.M. 1987. Possible causes of school violence. South African Journal of Education, 7(3): 174-181.

VAN DER WALT, J.L. 1991. Die opvoedings- en onderwysgeskiedenis van swartmense van Suid-Afrika: van oerbegin tot post-apartheid. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN DER WALT, I.D. 1983. Die opvoedingsgebeure: 'n skrifmatige perspektief. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

VAN DER MERWE, A. 1994. Wit onderwysers se persepsies van swart onderwysers se beroepswêreld as leefwêreld. Durban: Universiteit van Zeeololand (D.Ed.-proefskrif).

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. (red.) 1986. Onderwysbestuur: grondslae en riglyne. Pretoria: HAUM.

VAN HEERDEN, S.M. 1980. Die opvoeder: 'n pedagogiese oopdekking in tydsperspektief. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (M.Ed.-verhandeling).

VAN NIEKERK, P.A. 1988. Die onderwyser en die kind met probleme. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

VAN RENSBURG, C.J.J. & LANDMAN, W.A. 1984. Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings : 'n inleidende oriëntering. Pretoria: NG Kerkboekhandel.

VAN SCHALKWYK, O.J. 1988. Die onderwysstelsel: teorie en praktyk. Pretoria: Alkanto-uitgewers.

VAN WYK, A. 1992. Bemaker van vrede. R.S.A.- Beleidsorsig, 5(10): 29-39.

VAN WYK, A. 1993. Fundamental rights - a perspective. R.S.A. - Beleidsorsig, 6(2): 1-17.

VENTER, C. 1989. Referaat oor die Christelike opvoeder se taak gelewer tydens die somerskool van die Sentrum vir Ouerbetrokkenheid by opvoeding en onderwys. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

VERMAAK, D. 1979. Onderwysleierskap. NOU-blad, 10(2): 40-53.

VILJOEN, G. 1988. Positiewe volksonderwys. RSA-Beleidsorsig, 1(1): 45-48.

VOS, M.S. 1994. Die opvoedingsopgaaf van die huisouer in die kinderhuis. Amanzimtoti: Universiteit van Zoeloeland (D.Ed.-proefskrif).

VREY, J.D. 1984. Die opvoedeling in sy selfaktualisering. Pretoria: Promedia Uitgewers.

WALDNER, M. 1995. Afrika-tyd strem skole. Rapport, 1 Januarie 1995:4.

WEINER, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92(4): 548-573.

WHITAKER, P. 1993. Managing change in schools. Buckingham: Open University Press.

WILKINSON, B. 1991. Parents "condone teenage drinking". The Star, 16 October 1991: 3.

WITSKRIF vir onderwys en opleiding. 1994. Staatskoerant, 351(15974): 1-59.

WORKING COMMITTEE. 1994. Proposals for KwaZulu/Natal: a unitary department of education and training. Pietermaritzburg: Natal Education Department.

BYLAE 1

P.O.Box 62
AMANZIMTOTI
4125

The Secretary for Education and Culture
Private Bag X04
ULUNDI
3838

Sir

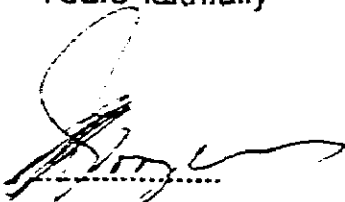
Request to do research at schools in Umbumbulu Circuit: P.A.Booyens:
Reference number 8573348

I have registered for a D.Ed. degree at the University of Zululand. The title of the thesis is: "Black school principals' lived-experiences of violence in their schools."

Research with regard to this study will be conducted by means of an empirical survey consisting of structured questionnaires and interviews with school principals in the Umbumbulu school circuit to determine their lived-experiences of violence in their schools.

I respectfully request permission to conduct the above mentioned research.

Yours faithfully

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'P.A. Booyens', written over a horizontal dotted line.

P.A. Booyens

BYLAE 2

UMNYANGO WEMFUNDO
NAMASIKO



DEPARTMENT OF EDUCATION
AND CULTURE

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR

Ikheili Lotingo :	Isikhwama Seposi :	Ucingo :
Telegraphic Address: INKANYISO	Private Bag : X04	Telephone : 0358-
Telegrafiese Adres :	Ulundi.	Telefoon : 203906
Imibuzo :	Usuku :	Inkomba :
Enquiries: S.M. GQWARU (MR)	Date : 14 May 1993	Reference :
Navrae :	Datum:	Verwysing : 8/2

Mr. P.A. Booyens
P.O. Box 62
AMANZIMTOTI
4125

Dear Mr. Booyens

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH AT SECONDARY SCHOOLS IN UMLAZI,
KWAMASHU AND UMBUMBULU

Thank you for your letter of 6 April in which you request permission to do research in KwaZulu secondary schools.

Your request is accepted in principle. However, before considering your application for approval, the Department requests that you supply the following:

- i) a formal outline of the proposed study in which you indicate clearly your research methodology;
- ii) a letter from your supervisor/promoter requesting permission for research to be undertaken;
- iii) a letter from the tertiary institution with which you are registered confirming that you are a bona fide student.

As soon as we receive all the required documents, we shall formally process your application.

Yours faithfully,

7 SECRETARY FOR EDUCATION AND CULTURE
SMG/lcc

research.mav

**University of
Universiteit van
Zululand:**



UMLAZI

EXTRAMURAL DIVISION
BUISTEMURSE AFDELING

Private Bag X10
Privaatsak X10
ISIPINGO 4110
031 9075055
SA 631311
FAX: 9073011

Our Reference: 901058
Your Reference: 8/2

11 June 1993

The Secretary for Education and Culture
Private Bag X04
ULUNDI
3838

Sir

PERMISSION FOR D.ED. RESEARCH : MR P.A. BOOYENS (STUDENT NO. 901058)

Your letter addressed to Mr P.A. Booyens dated 14 May 1993 refers.

Mr Booyens has registered for a D.Ed. degree at this university. The title of his dissertation is: "Black school principals' perceptions pertaining to the influence of violence on their occupational task."

Research with regard to this study will be conducted by means of an empirical survey consisting of structured questionnaires and interviews with secondary school principals in Umlazi, KwaMashu and Umbumbulu.

I request permission for him to conduct the above mentioned research.

Attached please find a copy of the research proposal which has been registered by the research committee of this university.

Yours faithfully

PROF. G. URBANI
GU/epb

**University of
Universiteit van
Zululand:**



UMLAZI

EXTRAMURAL DIVISION
BUISTEMUURSE AFDELING

Private Bag X10
Privaatsak
ISIPINGO 4110
031 9075055
SA 631311
FAX: 9073011

11 June 1993

Our Reference: 901058
Your Reference: 8/2

The Secretary for Education and Culture
Private Bag X04
ULUNDI
3838

Sir

PERMISSION FOR D.ED. RESEARCH : MR P.A. BOOYENS (STUDENT NO. 901058)

Your letter addressed to Mr P.A. Booyens dated 14 May 1993 refers.

Mr Booyens has registered for a D.Ed. degree at this university. The title of his dissertation is: "Black school principals' perceptions pertaining to the influence of violence on their occupational task."

Research with regard to this study will be conducted by means of an empirical survey consisting of structured questionnaires and interviews with secondary school principals in Umlazi, KwaMashu and Umbumbulu.

I request permission for him to conduct the above mentioned research.

Attached please find a copy of the research proposal which has been registered by the research committee of this university.

Yours faithfully

PROF. G. URBANI
GU/epb

**University of
Universiteit van
Zululand:**



Private Bag X10
Privaatsak
ISIPINGO 4110
031 9075055
SA 631311
FAX: 9073011

UMLAZI EXTRAMURAL DIVISION
BUISTEMUURSE AFDELING

11 June 1993

5.1.9.901058

The Secretary for Education and Culture
Private Bag X04
ULUNDI
3838

Sir

REGISTRATION FOR D.ED. DEGREE : P.A. BOOYENS (STUDENT NUMBER 901058)

I hereby confirm that Mr P.A. Booyens is a *bona fide* student at this university.

Yours faithfully

PROF. H.J. DREYER
VICE-RECTOR
(UMLAZI EXTRAMURAL DIVISION)
HJD/epb

BYLAE 3

P.A. Booyens
P.O.Box 62
AMANZIMTOTI
4125

The Circuit Inspector
Department of Education and Culture
Private Bag X03
UMLAZI
4031

Dear Mr. Madlala

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH AT SELECTED SCHOOLS:
UMBUMBULU CIRCUIT

I hereby request permission to conduct the above mentioned research at selected schools in your circuit.

Attached please find a list of the selected schools and a copy of permission granted by Head Office in Ulundi. Dr. Piper confirmed telephonically that I may proceed pending your approval.

Yours faithfully

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'P.A. Booyens', with a long horizontal flourish extending to the right.

P.A. Booyens
(Tel: 9032825)

BYLAE 4

UHULUMENI WAKWAZULU

ZB6

KWAZULU GOVERNMENT SERVICE



KWAZULU-REGERINGSDIENS

Ikhehl Locingo:
Telegraphic Address:
Telegrafiese Adres:

Inkombe:
Ref. No.:
Verw. No.:

Ucingo: 032122-9
Tel. No.:

IHOVISI LIKA
OFFICE OF THE
KANTOOR VAN DIE

Department of Education and Culture

Private Bag X1022

UMBUMBULU

4105

08 November 1993

SELECTED SCHOOL PRINCIPALS

QUESTIONNAIRE: MR P.A. BOOYENS

Mr Booyens has been granted permission by Head Office to do survey among the selected schools.

Please as soon as you receive the questionnaire attend to it.

Your co-operation is appreciated.

Senior Deputy Chief Education Specialist

TSM/itc

BYLAE 5

SKOLE WAT AAN VOORONDERSOEK DEELGENEEM HET

Kwajabula	Umbumbulu
KwaMakutha High	KwaMakutha
Lugobe	Umbumbulu
Mthambo	Umbumbulu
Nathaniel Sabelo	Umbumbulu
Nsongeni	Mfume
Sidelile	Umkomaas
Singele	Mfume
Vumandaba	Winklespruit
Vumelethu	Illovo Beach

BYLAE 6

SCHOOLS FOR FINAL QUESTIONNAIRE: P.A. BOOYENS UMBUMBULU CIRCUIT

Adams Higher Primary	P.O. Adams Mission	
Baniyena Combined Primary	P.O. Mfume	
Bhekaphanbili Higher Primary	P.O. Mfume	
Bridgman Combined Primary	Box 96 Umbumbulu	
Charles Hlengwa Higher Primary	P.O. Illovo	
Charles Sabelo Higher Primary	P/Bag Umbumbulu	
Dabulizizwe Higher Primary	P.O. Umbumbulu	
Dayimani	P/Bag Illovo	
Dr Made Higher Primary	P.O. Amanzimtoti	
Dr Nembula High	P.O. Adams	
Dwengu High	Mid-Illovo	
Ekudeyeni High	Umbumbulu	
Emadundube Combined	Umbumbulu	
Enbokodweni Combined	Umbogintwini	
Enkanyisweni Combined	Isipingo	
Ewubhini C.P.	Mfume	
Fakazi C.P.	Illovo	
Folweni High	Umbumbulu	
Funundu J.S	Mid-Illovo	
Gcewu High	Umbumbulu	
Gulube C.P	Mid-Illovo	
Hamilton Makhanya J.S	Umbumbulu	
Hlengiwe J.S	Illovo	
Imangadini Combined	Umbumbulu	
Imfume H.P	Mfume	
Inhlazuka C.P	Richmond	

SCHOOLS FOR FINAL QUESTIONNAIRE: P.A. BOOYENS UMBUMBULU CIRCUIT

Adams Higher Primary	P.O. Adams Mission	
Baniyena Combined Primary	P.O. Mfume	
Bhekaphanbili Higher Primary	P.O. Mfume	
Bridgman Combined Primary	Box 96 Umbumbulu	
Charles Hlengwa Higher Primary	P.O. Illovo	
Charles Sabelo Higher Primary	P/Bag Umbumbulu	
Dabulizizwe Higher Primary	P.O. Umbumbulu	
Dayimani	P/Bag Illovo	
Dr Made Higher Primary	P.O. Amanzimtoti	
Dr Nembula High	P.O. Adams	
Dwengu High	Mid-Illovo	
Ekudeyeni High	Umbumbulu	
Emadundube Combined	Umbumbulu	
Enbokodweni Combined	Umbogintwini	
Enkanyisweni Combined	Isipingo	
Ewubhini C.P.	Mfume	
Fakazi C.P.	Illovo	
Folweni High	Umbumbulu	
Funundu J.S	Mid-Illovo	
Gcewu High	Umbumbulu	
Gulube C.P	Mid-Illovo	
Hamilton Makhanya J.S	Umbumbulu	
Hlengiwe J.S	Illovo	
Imangadini Combined	Umbumbulu	
Imfume H.P	Mfume	
Inhlazuka C.P	Richmond	

Inkanyeza C.P.	Umbumbulu	
Inkumane J.S	Richmond	
Inkwali C.P	Illovo	
Isisusa J.S	Umbumbulu	
Isulethu C.P	Illovo Beach	
Ithenjani C.P	Illovo Beach	
Itshelophe C.P	Adams	
Jaja Memorial C.P	Amanzimtoti	
Khayelihle High	Umbumbulu	
Khiphulwazi High	Isipingo	
Kwagwegwe C.P.	Umbumbulu	
Kwakhwela C.P.	Umbumbulu	
Kwaphikqziwa	Umbumbulu	
Kwaqumbu C.P.	Umbumbulu	
Kwasoni C.P.	Illovo	
Madlanyoka	Mid-Illovo	
Madundubala C.P.	Mfume	
Magabheni C.P.	Umkomaas	
Maliphume C.P.	Mid-Illovo	
Malizayo C.P.	Mid-Illovo	
Mantsholwane C.P.	Mid-Illovo	
Mashiwase C.P.	Illovo	
Mboko H.P.	Isipingo Rail	
Mbovu C.P.	Umbumbulu	
Mbuthisweni C.P.	Richmond	
Mcothoyi	Illovo Beach	
Mdumezulu C.P.	Umbumbulu	
Mgoqozi C.P.	Umbumbulu	
Mhlabunzima C.P.	Richmond	

Mid-Illovo C.P.	Mid-Illovo	
Mpofana C.P.	Mid-Illovo	
Mqolombeni C.P.	Mid-Illovo	
Mthombeni C.P.	Adams Mission	
Mthombowolwazi C.P.	Richmond	
Ndaya C.P.	Illovo-Beach	
Ndlandlama C.P.	Umbumbulu	
Ndonyela	Umbumbulu	
Ngilanyoni C.P.	Mid-Illovo	
Ngoloshini C.P.	Umbumbulu	
Ngongomisa C.P.	Umbumbulu	
Nungwane C.P.	Illovo	
Ohlongeni H.P.	Adams Mission	
Ondini C.P.	Mid-Illovo	
Ophapheni C.P.	Umkomaas	
Othiyeni C.P.	Mid-Illovo	
Phangisa C.P.	Umbumbulu	
Powerscourt C.P.	Umbumbulu	
Putellos C.P.	Umbumbulu	
Sikhukhukhu C.P.	Umbumbulu	
Sompukwana	Adams Mission	
Sunduzwayo C.P.	Umbumbulu	
Umnini H.P.	Illovo	
Zamakahle	Adams Mission	
Zuzumqhele	Umbogintwini	

BYLAE 7

P.A. BOOYENS
P O Box 62
AMANZIMTOTI
4125

THE PRINCIPAL

Dear Sir/Madam

At present I am engaged in a research project at the University of Zululand under the guidance of Professor G.Urbani. The research is concerned with the black principals' lived-experiences of violence in their schools.

As you are personally involved I have taken the liberty of writing to you in order to seek your assistance in acquiring information about your experiences as related to the research.

I have attempted to keep the questionnaire as straight forward as possible and its completion should not require more than twenty minutes of your time.

All information will be regarded as confidential and no personal details of any respondent will be mentioned in the findings nor will any of the results be related to any particular institution.

When you have completed the questionnaire would you kindly return it to the circuit inspector's office or post it in the self-addressed envelope provided.

Thank you for your co-operation.

Yours sincerely



P.A. Booyens
Tel: 031-9032825

BYLAE 8

Strictly Confidential

QUESTIONNAIRE

BLACK SCHOOL PRINCIPALS' LIVED-
EXPERIENCES OF VIOLENCE
IN THEIR SCHOOLS

P.A. BOOVENS

SECTION ONE

GENERAL INFORMATION

Mark with a cross (x) in the appropriate block.
Where a question requires comment, please write
in the space provided.

1.1

SEX

Male

☐

Female

☐

1.2

AGE GROUP

Under 25

☐

26-30

☐

31-35

☐

36-40

☐

41-45

☐

46-50

☐

51-54

☐

55-60

☐

Over 60

☐

1.3

Your professional qualifications e.g. HPTC?

1.4

Your academic qualifications e.g. BA?

1.5

Number of years as principal (including acting)
as on 31 December 1993?

Questionnaire

Page No. 2

1.6 Number of pupils in your school?

1.7 Number of teachers on your staff?

1.8 Do you have any form of security at your school?

Yes

No

☐
☐

1.9 Which of the following incidences of violence have you experienced at your school during 1993?

Yes No

1.9.1 Malicious burning of school property

☐
☐

1.9.2 Inflicting of bodily injuries

☐
☐

1.9.3 The threat or use of explosive devices

☐
☐

1.9.4 Sexual harassment on school premises

☐
☐

1.9.5 Fighting with dangerous weapons

☐
☐

1.9.6 Other (Please specify)

SECTION TWO

Please read this section carefully and indicate how you feel by circling the number which corresponds to your answer.

KEY

1 = AGREE

2 = DISAGREE

3 = UNSURE

- 2.1 Poor physical conditions at schools contribute to violence.
- 1 2 3
- 2.2 Schools have been targeted by political organisations to advocate disobedience amongst pupils.
- 1 2 3
- 2.3 Violence disturbs the secure education situation.
- 1 2 3
- 2.4 Malicious destruction of school property is related to violence.
- 1 2 3
- 2.5 Violence manifests itself in a lack of discipline amongst pupils.
- 1 2 3
- 2.6 The circuit inspector has given me guidelines to handle violence at my school.
- 1 2 3
- 2.7 The Department of Education has been supportive of the way in which I handled violence at my school.
- 1 2 3

KEY**1 = AGREE****2 = DISAGREE****3 = UNSURE**

2.8 Attitudes from teachers' organisations influences my responses in handling violence at my school.

1 2 3

2.9 Teachers' organisations have assisted me in defusing violence at my school.

1 2 3

2.10 Violence at my school influences my ability to handle problem situations.

1 2 3

2.11 My organisational ability is affected by violence at my school.

1 2 3

2.12 My authority is affected by violence at my school.

1 2 3

2.13 Violence at my school affects my ability to set educational goals for my school.

1 2 3

2.14 Violence at my school affects my ability to make responsible decisions.

1 2 3

2.15 I feel physically threatened when violence erupts at my school.

1 2 3

KEY

1 = AGREE

2 = DISAGREE

3 = UNSURE

- 2.16 Violence at my school influences my positive self-image.
1 2 3
- 2.17 Violence at my school influences my relationship with God.
1 2 3
- 2.18 Prayers in the morning have a positive influence on the pupils attitude towards problems which might cause violence at my school.
1 2 3
- 2.19 Violence at my school affects my ability to interact efficiently with my staff.
1 2 3
- 2.20 Staff members accept delegated authority during violence at my school.
1 2 3
- 2.21 Staff members participate in defusing problems which might lead to violence at my school.
1 2 3
- 2.22 My ability to treat all staff members with the proper respect is affected by violence at my school.
1 2 3
- 2.23 The occurances of violence at my school influences the morale of my staff.
1 2 3

KEY

1 = AGREE

2 = DISAGREE

3 = UNSURE

- | | | | | |
|------|---|---|---|---|
| 2.24 | Staff members maintain strict discipline in their classes in spite of violence at my school. | 1 | 2 | 3 |
| 2.25 | Violence at my school affects my ability to take care of the educational needs of the pupils. | 1 | 2 | 3 |
| 2.26 | As a result of violence at my school pupils demand freedom to change school rules. | 1 | 2 | 3 |
| 2.27 | The pupils' extra-mural education has been disrupted by violence at my school. | 1 | 2 | 3 |
| 2.28 | Violence at my school disrupts my co-operation with the parents. | 1 | 2 | 3 |
| 2.29 | Violence at my school disrupts the parents' involvement in school activities. | 1 | 2 | 3 |
| 2.30 | Violence at my school affects my authority amongst the parent community. | 1 | 2 | 3 |

2.31 Any comments (Please specify)

THANK YOU FOR YOUR CO-OPERATION